

Anais do

IV SIICS
Simpósio
Internacional
Interdisciplinar
em Cultura e
Sociedade do
PGCult

& IX Semana Acadêmica do PGCult

ORGANIZADORES:

Ana Caroline Amorim Oliveira
Conceição de Maria Belfort Carvalho
Flávio Luiz De Castro Freitas
Klautenys Dellene Guedes Cutrim



EDUFMA

ORGANIZADORES
Ana Caroline Amorim Oliveira
Conceição de Maria Belfort Carvalho
Flávio Luiz De Castro Freitas
Klautenys Dellene Guedes Cutrim

Anais do
IV Simpósio Internacional Interdisciplinar em Cultura e
Sociedade do PGCult
e
IX Semana Acadêmica do PGCult

**ANAIS DO
IV SIMPÓSIO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR EM CULTURA E SOCIEDADE
E IX SEMANA ACADÊMICA DO PGCULT**

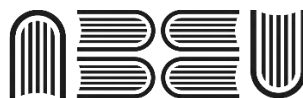
ISBN – 978-65-5363-162-5

**De 27 a 29 de setembro de 2022
Evento 100% on-line**

<https://siicsufma2022.shcomunicacao.com.br/>



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA E SOCIEDADE – PGCult**



**Associação Brasileira
das Editoras Universitárias**



EDUFMA

Copyright © 2022 by EDUFMA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Reitor Prof. Dr. Natalino Salgado Filho

Vice-reitor Prof. Dr. Marcos Fábio Belo Matos

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Diretor Prof. Dr. Sanatiel de Jesus Pereira

Conselho Editorial Prof. Dr. Luís Henrique Serra
Prof. Dr. Elídio Armando Exposto Guarçoni
Prof. Dr. André da Silva Freires
Prof. Dr. Jadir Machado Lessa
Profa. Dra. Diana Rocha da Silva
Profa. Dra. Gisélia Brito dos Santos
Prof. Dr. Marcus Túlio Borowiski Lavarda
Prof. Dr. Marcos Nicolau Santos da Silva
Prof. Dr. Márcio James Soares Guimarães
Profa. Dra. Rosane Cláudia Rodrigues
Prof. Dr. João Batista Garcia
Prof. Dr. Flávio Luiz de Castro Freitas
Prof. Dr. José Ribamar Ferreira Junior
Bibliotecária Dra. Suênia Oliveira Mendes

Revisão Klautenys Dellene Guedes Cutrim

Projeto Gráfico Sansão Hortegal Neto

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Simpósio Internacional Interdisciplinar em Cultura e Sociedade do PGCULT (4.: 2022: São Luís, MA); Semana Acadêmica do PGCULT (9.: 2022: São Luís, MA).

Anais do IV Simpósio Internacional Interdisciplinar em Cultura e Sociedade do PGCULT e da IX Semana Acadêmica do PGCULT [recurso eletrônico]: / Organização: Ana Caroline Amorim Oliveira, Conceição de Maria Belfort Carvalho, Flávio Luiz de Castro Freitas, Klautenys Dellene Guedes Cutrim. — São Luís: EDUFMA, 2022.

1781 p.

Modo de acesso: World Wide Web

< <https://siicsufma2022.shcomunicacao.com.br/> >

ISBN 978-65-5363-162-5

1. Cultura e Sociedade – Encontro científico – UFMA. 2. Sociologia da cultura. 3. Racismos - Desigualdade. 4. Educação – pandemia de COVID-19 - Exclusão. I. Oliveira, Ana Caroline Amorim. II. Carvalho, Conceição de Maria Belfort. III. Freitas, Flávio Luiz De Castro. IV. Cutrim, Klautenys Dellene Guedes. V. Título.

CDD 306

CDU 316.7

Ficha catalográfica elaborada pela Diretoria Integrada de Bibliotecas – DIB-UFMA
Bibliotecária: Maria das Graças Farias, CEB 13 /647/2010

Criado no Brasil [2022]

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte deste e-book pode ser reproduzida, armazenada em um sistema de recuperação ou transmitida de qualquer forma ou por qualquer meio, eletrônico, mecânico, fotocópia, microimagem, gravação ou outro, sem permissão dos autores.

EDUFMA | Editora da UFMA
Av. dos Portugueses, 1966 – Vila Bacanga
CEP: 65080-805 | São Luís | MA | Brasil
Telefone: (98) 3272-8157
www.edufma.ufma.br | edufma@ufma.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

REITOR

Prof. Dr. Natalino Salgado Filho

VICE-REITOR

Prof. Dr. Marcos Fábio Belo Matos

PRÓ-REITORA DE ENSINO

Profa. Dra. Isabel Ibarra Cabrera

PRÓ-REITOR DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO

Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva

DIRETOR DO CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS

Prof. Dr. Luciano da Silva Façanha

COORDENADORA DO EVENTO

Profa. Dra. Klautenys Dellene Guedes Cutrim

EQUIPE EXECUTORA

Profa. Dra. Ana Caroline Amorim Oliveira – UFMA

Prof. Dr. Arkley Marques Bandeira – UFMA

Profa. Dra. Conceição de Maria Belfort Carvalho – UFMA

Prof. Dr. Flávio Luiz De Castro Freitas – UFMA

Profa. Dra. Klautenys Dellene Guedes Cutrim – UFMA

Prof. Dr. Luciano da Silva Façanha – UFMA

COMITÊ CIENTÍFICO

Prof. Dr. Antônio Cordeiro Feitosa – UFMA

Profa. Dra. Custódia Alexandra Almeida Martins – UMinho (Portugal)

Profa. Dra. Cristiane Navarrete Tolomei – UFMA

Prof. Dr. José Ribamar Ferreira Junior – UFMA

Prof. Dr. João Batista Bottentuit Junior – UFMA

Profa. Dra. Larissa Lacerda Menendez – UFMA

Profa. Dra. Michele Angelo Tinagli Casarosa – UFMA

Profa. Dra. Márcia Manir Miguel Feitosa – UFMA

Profa. Dra. Mônica Teresa Costa Sousa – UFMA

Prof. Dr. Ricieri Carlini Zorzal – UFMA

Profa. Dra. Sanny Fernanda Nunes Rodrigues – UFMA e UEMA

Profa. Dra. Thelma Helena Costa Chahini – UFMA

Profa. Dra. Zilmara de Jesus Viana de Carvalho – UFMA

FICHA TÉCNICA

CAPA

Sansão Hortegal Neto

PREPARAÇÃO DOS ORIGINAIS

Ana Caroline Amorim Oliveira
Conceição de Maria Belfort Carvalho
Flávio Luiz De Castro Freitas
Klautenys Dellene Guedes Cutrim

DIAGRAMAÇÃO

Sansão Hortegal Neto

REVISÃO

Klautenys Dellene Guedes Cutrim

HOMEPAGE

<https://siicsufma2022.shcomunicacao.com.br>

WEB DESIGNER

Sansão Hortegal Neto

REALIZAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA E SOCIEDADE

APOIO

FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA E DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO DO ESTADO DO MARANHÃO – **FAPEMA**

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	18
PROGRAMAÇÃO GERAL	19
EIXO 1 - ARTE, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO	23
[R]EXISTÊNCIA E MODOS DE VIDA CONTRA-HEGEMÔNICOS NO FILME PIRIPKURA	24
<i>DOMINGOS DE JESUS COSTA PEREIRA FILHO, VALÉRIO AMÓS DOS SANTOS SILVA, ANA CAROLINE AMORIM OLIVEIRA, RICIERI CARLINI ZORZAL, JOSE RIBAMAR FERREIRA JUNIOR</i>	
“VIDAS NEGRAS IMPORTAM”!: O RACISMO E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	35
<i>GISELLE DINIZ ROCHA, CIDINALVA SILVA CÂMARA NERIS</i>	
A CONSTRUÇÃO IMAGÉTICA DA NARRATIVA INDÍGENA NO LIVRO DIDÁTICO DE SOCIOLOGIA	57
<i>THIAGO DA CONCEIÇÃO DIAS</i>	
A DRAMATURGIA MUSICAL DESCOLONIAL DO GRUPO GRITA	70
<i>RICARDO WAYLAND GOMES SANTOS, RICIERI CARLINI ZORZAL</i>	
A EDUCAÇÃO DE MINORIAS NA PANDEMIA DE COVID-19: UM RELATO DE ALUNOS DA PERIFERIA SOBRE A EXCLUDÊNCIA TECNOLÓGICA	80
<i>JOSIANE COELHO DA COSTA, THELMA HELENA COSTA CHAHINI</i>	
A ESCOLARIZAÇÃO DAS CAMADAS MÉDIAS E O PROCESSO DE REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES RACIAIS	99
<i>ANGÉLICA MARIA VIEIRA CRUZ</i>	
A ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS UM OLHAR SOBRE O ENCCEJA	117
<i>OSÉIAS LIMA DA SILVA, EDINÓLIA LIMA PORTELA</i>	
A FORMAÇÃO TÉCNICA E EDUCAÇÃO PERMANENTE: UMA INTERFACE ENTRE SAÚDE E EDUCAÇÃO PRESENTES NO COTIDIANO DO AGENTE COMUNITÁRIO DE SAÚDE	132
<i>JUCÉLIA CARVALHO DA SILVA, AURICÉLIA CARVALHO DA SILVA, ANA CAROLINE AMORIM OLIVEIRA</i>	
A IMAGEM GRÁFICA NA COLEÇÃO ARTUR AZEVEDO: ESTUDO DOS PROCESSOS DE IMPRESSÃO E DA CONSERVAÇÃO PREVENTIVA DO PAPEL	145
<i>LUCAS MALHEIROS ARAÚJO, REGIANE APARECIDA CAIRE DA SILVA</i>	
A INCLUSÃO DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN NO ENSINO FUNDAMENTAL II DA U. I. ARMANDO BACELAR COUTO, NA CIDADE DE BREJO-MA	162
<i>ALEXANDRE MOURA LIMA NETO, ALESSANDRA ANCHIETA MOREIRA LIMA DE AGUIAR, EDITH MARIA BARBOSA RAMOS, JOÃO BATISTA BOTTENTUIT JUNIOR</i>	

A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NAS ESCOLAS REGULARES DO ENSINO INFANTIL: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA177

ALEXANDRE MOURA LIMA NETO, RAYRON LENNON COSTA SOUSA, ALESSANDRA ANCHIETA MOREIRA LIMA DE AGUIAR, MÁRIO JOSÉ LOBATO FEITOSA FILHO

A MÚSICA COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM NA LÍNGUA INGLESA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 192

CLAYTON GABRIEL PAVÃO FERREIRA, JUAN MAGALHÃES PAIVA, SIMONE FRANÇA PINHEIRO

A PRESENÇA DA LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO MARANHENSE DO SÉCULO XIX: ESTUDO DOCUMENTAL SOBRE A INSTRUÇÃO PÚBLICA E PRIVADA EM SÃO LUÍS204

FERNANDO ROBERTO A. JORGE

A RELEVÂNCIA DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NO CONTEXTO DAS LICENCIATURAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO215

NAYSA CHRISTINE SERRA SILVA, THELMA HELENA COSTA CHAHINI

ARQUEOLOGIA HISTÓRICA NO CEMITÉRIO DO GAVIÃO EM SÃO LUÍS - MA: UM ESTUDO PRELIMINAR SOBRE AS HISTÓRIAS E SIMBOLOGIAS234

FERNANDA LOPES VIANA, LÚCIO ADRIANO TEIXEIRA DE MORAES, MARIA DO AMPARO ALVES DE CARVALHO, NATIELE DA CONCEIÇÃO CRUZ SILVA

AS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA: A CONSTITUIÇÃO DE UM NOVO PERFIL DE TRABALHADOR DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA IMPULSIONADO PELAS REFORMAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS253

DORACY GOMES PINTO LIMA

AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E O DESENVOLVIMENTO SOCIOECONÔMICO BRASILEIRO272

EDUARDO MOHANA SILVA FERREIRA, ENAIRE DE MARIA SOUSA DA SILVA, RAILSON MARQUES GARCEZ

ATIVIDADE PEDAGÓGICA NO MODELO C(L)A(S)P: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA283

TAÍSA APARECIDA DOS SANTOS ALMEIDA

CAPACITAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ATUAREM COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA294

MARCOS VINÍCIUS FONSECA MARTINS

CINEMA SEGUNDO DELEUZE E ENSINO SUPERIOR305

NILDO FRANCISCO DA SILVA, DOMINGOS DE JESUS COSTA PEREIRA FILHO, CECILIA EDUARDA DOS SANTOS PERRI, JOÃO BATISTA BOTTENTUIT JUNIOR, FLAVIO LUIZ DE CASTRO FREITAS

DA LICENCIATURA AO BACHARELADO: A EXPERIÊNCIA DA GEOGRAFIA E DO SERVIÇO SOCIAL NO PROJETO RONDON ‘OPERAÇÃO AMAPÁ’ FALANDO SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL319

ANA PAULA GONÇALVES DE MEIRA, BRUNA SUELEN DE CAMARGO DE SOUZA

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A ABORDAGEM DISCURSIVA NO LIVRO DIDÁTICO DO 6º DE GEOGRAFIA DO ENSINO FUNDAMENTAL.....329
VANESSA REIS BARBOZA, CEÁLIA CRISTINE DOS SANTOS

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT) NO BRASIL: CRONOLOGIA, HISTORICIDADE E LEGALIDADE344
ILUSKA CRISTINE ALVES GUIMARÃES

EDUCOMUNICAÇÃO: PRESSUPOSTOS TECNOLÓGICOS NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO EM AULAS DE FILOSOFIA NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO NO PERÍODO CRÍTICO DA PANDEMIA356
SANSÃO HORTEGAL NETO, LUCIANO DA SILVA FAÇANHA, JOÃO BATISTA BOTTENTUIT JUNIOR

ENSINO DE HISTÓRIA E A BNCC NO ENSINO MÉDIO: AMBIGUIDADES E AVANÇOS PARA UMA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA CRÍTICA E GENÉTICA370
ALIPIO FELIPE MONTEIRO DOS SANTOS

FILMES NA SALA DE AULA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO PARA APREENSÃO DOS CONCEITOS CHAVES DA GEOGRAFIA385
RAIMUNDO SOUSA MAGALHÃES, SAMY OLIVEIRA SILVA, CEÁLIA CRISTINE DOS SANTOS

FORMAÇÃO DE AGENTES TERRITORIAIS INCLUSIVOS NO NOROESTE GAÚCHO A PARTIR DE UM LABORATÓRIO INTERDISCIPLINAR.....402
ARTHUR BRENO STÜRMER

IMPACTOS DA LEI DE COTAS NA UFMA: ANALISANDO DADOS DE INGRESSO, MATRÍCULA E CONCLUSÃO411
IGOR CARVALHO SANTOS, CIDINALVA SILVA CÂMARA NERIS, VILCERLENE PEREIRA SILVA

LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS- LIESAFRO: PRÁTICAS DE UMA EDUCAÇÃO AFROCENTRADA..428
AMILTON PINHEIRO MELO, CIDINALVA SILVA CÂMARA NERIS

MEDICALIZAÇÃO DOS COMPORTAMENTOS “FORA DO PADRÃO”: UMA EXPERIÊNCIA ESCOLAR.....447
WLISSES FIGUEIREDO MATOS, THELMA HELENA COSTA CHAHINI

METODOLOGIA DE APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO JURÍDICAS: UMA PROPOSTA PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DO ESTUDANTE.....467
NATHÁLIA DO VALE CARVALHO DE ARAÚJO, NYEDJA REJANE TAVARES LIMA, PRISCILLA MONTEIRO LIMA, SUELEN CIPRIANO MILHOMEM DANTAS, JOÃO BATISTA BOTTENTUIT JUNIOR,

MONITORIA EM SAÚDE PÚBLICA: PROCESSOS LIBERTADORES QUE APRENDI SOBRE ENSINO E SAÚDE.....482
MATEUS SANTOS BRANDÃO, HELMIR OLIVEIRA RODRIGUES

MULHERES NO PODER: O EFEITO DO ENSINO EAD PARA MULHERES SOBRECARREGADAS.....493
MIRELLA FERNANDA NASCIMENTO, MUSEU: UMA OLHAR SOBRE CULTURA, GESTÃO E TECNOLOGIAS DE UM EQUIPAMENTO PÚBLICO E PRIVADO, CLAUDIANE DINIZ DA SILVA, KLÁUTENYS DELLENE GUEDES CUTRIM

O CONCEITO DE FORMAÇÃO COMO EXPERIÊNCIA HERMENÊUTICA FILOSÓFICA.....511
JOICE REGINA LEITE PINTO, ALMIR FERREIRA DA SILVA JUNIOR

O ENSINO UNIVERSITÁRIO EM TEMPOS DE PANDEMIA.....520
WILLIAM CORDEIRO COSTA

O PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA ESCOLA.....530
KAROLINE CAMPOS PEREIRA, RARIELLE RODRIGUES LIMA

O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA539
GILBERTO SANTOS COSTA DA LUZ, ARIJAYNA GOMES MARTINS, DORACY GOMES PINTO LIMA

PERSPECTIVAS DOCENTES: A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO549
JOICE FERNANDA PINHEIRO, SILVANA MARIA MOURA DA SILVA, ANDRÉA CARLA BASTOS PEREIRA

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL563
ANDRÉA CARLA BASTOS PEREIRA, SILVANA MARIA MOURA DA SILVA, JOICE FERNANDA PINHEIRO

PROPOSTAS DE METODOLOGIAS ATIVAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA DO 6º E 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL579
ROSIELE DOS SANTOS DE AMORIM, CLEICIANE DE SOUSA SANTOS, CAIO VINÍCIUS, MAYRA REGINA CATÃO DA ROCHA, CEÁLIA CRISTINE DOS SANTOS

REFLEXÕES SOBRE A (DES)REGULAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: UM CAMINHO PARA A TERCEIRIZAÇÃO597
RENAN BALTAZAR DOS SANTOS

RELAÇÕES-ÉTNICO RACIAIS E O ENSINO DE HISTÓRIA DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DO BRASIL606
RENATA MARANHÃO-CALDAS, ISABELE FERREIRA DA SILVA, CRISTIANE NAVARRETE TOLOMEI

EIXO 2 – GÊNERO, LITERATURA E FILOSOFIA.....616

(DES)SEMELHANÇAS ENTRE NIETZSCHE E EPICURO617
IARA MARIA SILVA PEREIRA

“NO OMBRO DO PLANETA”: POÉTICA, LUGAR E IDENTIDADE EM FERREIRA GULLAR.....630
DANIELLE CASTRO DA SILVA, MÁRCIA MANIR MIGUEL FEITOSA

“SÓ IGNORO, É O MELHOR REMÉDIO QUE TEM”: AS VIVÊNCIAS DE TRABALHADORAS DE EMPRESAS TERCEIRIZADAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO.....643
RENAN BALTAZAR DOS SANTOS, DENISE BESSA LEDA

A CAMINHO DA PAZ PERPÉTUA: KANT E O DIREITO DOS ESTADOS658
BIANCA MALENA DO NASCIMENTO CORDEIRO, ZILMARA DE JESUS VIANA DE CARVALHO,

A NEGAÇÃO DO TEATRO CLASSICISTA COMO EXACERBAÇÃO DA SOCIABILIDADE, POR UM TEATRO CÍVICO E VIRTUOSO	668
<i>ELBER ALVES FERREIRA, LUCIANO DA SILVA FAÇANHA</i>	
A RECONFIGURAÇÃO DA ESCRITA DE SI: AS ESTRATÉGIAS NARRATIVAS PARA COMPOSIÇÃO DO ROMANCE "O FILHO ETERNO", DE CRISTOVÃO TEZZA	676
<i>JESSICA SOUZA PEREIRA MARQUES, ANE BEATRIZ DOS SANTOS DUAILIBE</i>	
A RELAÇÃO ENTRE A LUDICIDADE, O MITO E A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS, SOB A PERSPECTIVA ROUSSEAUNIANA, NO CONTO “O DIA EM QUE EXPLODIU MABATA-BATA” DE MIA COUTO	696
<i>VIVIANE LIMA COIMBRA, LUCIANO DA SILVA FAÇANHA, MÁRCIA MANIR MIGUEL FEITOSA</i>	
A RELEVÂNCIA ATUAL DA RELAÇÃO ENTRE OS CONCEITOS DE PODER E NECROPOLÍTICA.....	708
<i>JAIME SOUSA DA SILVA JÚNIOR, LETÍCIA SANTOS SABÓIA</i>	
AS PERCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE A PARTICIPAÇÃO FEMININA NAS AULAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS NO MUNICÍPIO DE PINHEIRO/MA	718
<i>FERNANDA BERNADETH MONTEIRO FERREIRA, RARIELLE RODRIGUES LIMA</i>	
BIOPOLÍTICA COMO GOVERNAMENTALIDADE.....	726
<i>ANTONIO JOSÉ CARLOS DA SILVA, FERNANDA ALVES VASCONCELOS</i>	
DA CRÍTICA ÀS CIÊNCIAS E AS ARTES A NEGAÇÃO DA REPRESENTAÇÃO TEATRAL NA CARTA SOBRE OS ESPETÁCULOS.....	764
<i>LUÍS FELIPE MOREIRA SOARES, LUCIANO DA SILVA FAÇANHA</i>	
DA NEGAÇÃO DA IMPLANTAÇÃO DO TETARO PARISIENSE A ACEITAÇÃO DAS FESTA CIVICA E POPULAR.....	774
<i>MATHEUS SILVA COSTA, LUCIANO DA SILVA FAÇANHA</i>	
FILHOS DAS RAIZES: UMA LEITURA DECOLONIAL DA MÚSICA E LITERATURA AFRODESCENDENTE MADRILENA CONTEMPORÂNEA.....	782
<i>WALTER PINTO DE OLIVEIRA NETO, MÁRCIA MANIR MIGUEL FEITOSA</i>	
FORMAÇÃO DO “INDIVÍDUO COLETIVO” E O PROJETO DOS ESPÍRITOS LIVRES DE NIETZSCHE.....	792
<i>WESLEY LEITE FEITOSA</i>	
FRENTE POPULAR DE MULHERES: A LUTA CONTRA O FEMINICÍDIO NO PIAUÍ	806
<i>IONARA DA SILVA SOARES, SANDY SWAMY SILVA DO NASCIMENTO, GRACIETE RODRIGUES DOS SANTOS</i>	
GÊNERO E DESIGUALDADE: AS CONSEQUÊNCIAS DA PANDEMIA NA REALIDADE DAS MULHERES NO MUNICÍPIO DE SÃO BERNARDO.....	822
<i>LAIANE NUNES PEREIRA, LUCAS OLIVEIRA DOS SANTOS, AMANDA GOMES PEREIRA</i>	
GÊNERO E SEXUALIDADE: CONSTRUINDO CONCEITOS.....	831
<i>MIRELLA FERNANDA NASCIMENTO, SIRLENE MOTA PINHEIRO DA SILVA</i>	

INTERAÇÃO NA PRÁTICA DA PESQUISA E DECOLONIALIDADE: UMA ANÁLISE DO PAPEL DA MULHER NEGRA PESQUISADORA.....	849
<i>LEONICE DA CONCEIÇÃO PINHEIRO SILVA, LYGLIA CARDOSO PEÇANHA, PAULA TAYANE COSTA SILVA, ANA CAROLINE AMORIM OLIVEIRA</i>	
INTERROMPER O DESENVOLVIMENTO OU PERMITIR A CONTINUIDADE DA VIDA?	860
<i>LYVYA MARIA DE OLIVEIRA LIMA</i>	
LITERATURA AFRICANA NO MESTRADO EM CULTURA E SOCIEDADE: UM INSTRUMENTO DE DECOLONIALIDADE	869
<i>PRISCILA MILENA COSTA CHAHINI, MÁRCIA MANÍR MIGUEL FEITOSA</i>	
LITERATURA FEMINISTA NEGRA COMO METODOLOGIA DE TRABALHO DOS SERVIÇOS SOCIOASSISTENCIAIS - PAIF E PAEFI.....	881
<i>CAROLINA QUEMEL NOGUEIRA PINTO</i>	
O CONCEITO DE MULTIPLICIDADE NA FILOSOFIA DE GILLES DELEUZE E SUA NOVA PERCEPÇÃO SOBRE O ORGÂNICO	894
<i>JOSÉ VINÍCIUS BARBOSA SILVA VÉRAS</i>	
O CRISTIANISMO TRÁGICO E O DIONISÍSMO CÔMICO NO NIETZSCHE DE DELEUZE	903
<i>BRENDA DOS SANTOS MENEZES, FLÁVIO LUIZ DE CASTRO FREITAS</i>	
O INSTINTO DE MORTE COMO FUNDAMENTO DA PULSÃO DE MORTE.....	913
<i>DANIEL VIANA DE CARVALHO, FLÁVIO LUIZ DE CASTRO FREITAS</i>	
O OBSCENO TAMBÉM É POLÍTICO: APONTAMENTOS SOBRE A PORNOGRAFIA E O PÓS-PORNÔ	923
<i>JOSÉ CARLOS LIMA COSTA</i>	
POESIA NA ESCOLA: REPENSANDO OS DIREITOS HUMANOS SOB UMA PERSPECTIVA HUMANA E TRANSDISCIPLINAR.....	938
<i>NILIA FEITOSA DE ALENCAR, MANOELLE MORAES DOS SANTOS</i>	
POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE AS TRAVESSIAS DO PERÍODO ESCRAVOCRATA E OS PROCESSOS MIGRATÓRIOS CONTEMPORÂNEOS.....	948
<i>ANGELA DOS SANTOS SALTO</i>	
RELAÇÃO ENTRE PRINCÍPIO DE PRAZER E COMPULSÃO A REPETIÇÃO NA OBRA ALEM DO PRINCÍPIO DE PRAZER DE SIGMUND FREUD.....	958
<i>ISNARA MARIA FRAZÃO PESTANA</i>	
RELAÇÕES DE GÊNERO E VULNERABILIDADES: OS EFEITOS DA PANDEMIA NA VIDA DE MULHERES DO BAIXO PARNAÍBA MARANHENSE	972
<i>LUCAS OLIVEIRA DOS SANTOS, LAIANE NUNES PEREIRA, AMANDA GOMES PEREIRA</i>	
SOBRE A FUNÇÃO DA REPRESENTAÇÃO TEATRAL: FORMAÇÃO OU DIVERSÃO?	981
<i>ETIENNE SANTOS COSTA, LUCIANO DA SILVA FAÇANHA</i>	

UMA BREVE INCURSÃO NIETZSCHIANA AO MUNDO DA LINGUAGEM990
PAULO FRANÇA LEITE

**VIDAS LGBT IMPORTAM: CENÁRIO DAS VIOLÊNCIAS LGBTFÓBICAS NO BRASIL
NO CONTEXTO DA ADO 26/DF1000**
SILVANA MARIA RIBEIRO PEREIRA

|EIXO 3 – CIDADES, PATRIMÔNIO CULTURAL E SOCIEDADE1011|

(RE)XISTÊNCIA DOS POVOS INDÍGENAS NO MUNICÍPIO DE TUTÓIA - (MA).....1012
FELIPE CALDAS RAMOS, ANA CAROLINE AMORIM OLIVEIRA

**“ELES SÃO PESSOAS QUE COMEM PEIXE CRU”: POVOS INDÍGENAS EM UMA
ANÁLISE A PARTIR DO PENSAMENTO SOCIAL BRASILEIRO1025**
MÉRCIA CRISTINA BORGES DOS ANJOS

**A CARICATURA DE JEAN-LOUIS FORAIN: UM RECORTE DA COLEÇÃO ARTHUR
AZEVEDO.....1036**
VALÉRIA EULINA PIRES PEREIRA

A CIDADE COMO MATERIALIZAÇÃO DAS OPRESSÕES DE GÊNERO E RAÇA..1053
LARISSA BIANCA ANCHIETA

**A FACE DA MUSICALIDADE REGIONAL NA VOZ DE NICOLAS JR.: CANTA O
AMAZONÊS.....1063**
ANDRÉ HENRIQUE FARIAS VITAL

**A PRODUÇÃO DA CACHAÇA NO INTERIOR DO MARANHÃO: SABERES E FAZERES
NO POVOADO DE SÃO RAIMUNDO1074**
ISAÍAS SILVA LOPES, TATIANA COLASANTE

**APONTAMENTOS INTERDISCIPLINARES ACERCA DAS ÁREAS DE PROTEÇÃO
AMBIENTAL: UM RECORTE JURÍDICO-ESPACIAL SOBRE O PARQUE
ECOLÓGICO ESTADUAL LAGOA DA JANSEN, EM SÃO LUÍS – MA1086**
SUELLEN S PEREIRA, VIVIANE DE JESUS FARIAS RIBEIRO PINHEIRO

**AS POLÍTICAS DE REVITALIZAÇÃO NO CENTRO HISTÓRICO DE SÃO LUÍS - MA
A PARTIR DO ESPAÇO DO ESPAÇO URBANO PARQUE SÃO JOÃO PAULO II.1096**
*MARIA PAULA TORRES RIBEIRO, KLAUTENYS DELLENE GUEDES CUTRIM, BARBARA LIMA DE ALMEIDA,
JULIANA BORGES DE LIMA*

**AS POLÍTICAS DE REVITALIZAÇÃO NO CENTRO HISTÓRICO DE SÃO LUÍS - MA A
PARTIR DO ESPAÇO URBANO PRAÇA DAS MERCÊS1112**
JULIANA BORGES DE LIMA, MARIA PAULA TORRES RIBEIRO, KLAUTENEY DELLENE GUEDES CUTRIM

**BELÉM/PA, CIDADE CRIATIVA DA GASTRONOMIA: TRADIÇÃO OU
INOVAÇÃO?.....1131**
FERNANDO MANUEL ROCHA DA CRUZ

CAPITALIZAÇÃO DA INDÚSTRIA CULTURAL DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19: IMPACTOS E TRANSFORMAÇÕES PROVOCADOS PELO EDITAL “VIVA CULTURA 2020” DO GOVERNO DO MARANHÃO.....1141

ALBERTO JOAQUIM GOVEIA DINIZ NETO, BRUNO DE OLIVEIRA AQUINO, VERÍSSIMO BARROS DOS SANTOS JUNIOR

COMIDA DE VODUM: SABORES ANCESTRAIS NO COTIDIANO DA CIDADE DE SÃO LUÍS – MA.....1157

MARIA DA GRAÇA REIS CARDOSO, MARIANA QUEEN CARDOSO DA SILVA

COMUNIDADES TRADICIONAIS E INSERÇÃO DO TURISMO: TERRITÓRIO, VIVÊNCIAS E PERSPECTIVAS DE UM TURISMO DE EXPERIÊNCIA NA COMUNIDADE DE DAMASIO – GUIMARÃES (MA).....1170

TEREZA CRISTINA LOBATO PEREIRA, SAMYA CRISTINA MELÔNIO DOS SANTOS, CONCEIÇÃO DE MARIA BELFORT DE CARVALHO, KLAUTENY DELLENE GUEDES CUTRIM

DESCONSTRUINDO AS DICOTOMIAS ENTRE NATUREZA E CULTURA NA PROTEÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL BRASILEIRO: UMA ANÁLISE A PARTIR DO RECONHECIMENTO DO TERREIRO DO EGITO COMO PATRIMÔNIO IMATERIAL.....1189

VITOR DAVI BARROS DE SOUZA, EDUARDO FILIPE BEZERRA TEIXEIRA, JOSIANE COELHO DA COSTA, CONCEIÇÃO DE MARIA BELFORT DE CARVALHO, ARKLEY MARQUES BANDEIRA, THELMA HELENA COSTA CHAHINI

DESNATURALIZAÇÃO DOS AMBIENTES URBANOS EM PERCEPÇÕES SOCIAIS DE SUSTENTABILIDADE E DESENVOLVIMENTO TURÍSTICO-AMBIENTAL1205

BÁRBARA LIMA DE ALMEIDA, KLÁUTENYS DELLENE GUEDES CUTRIM, RITA DE CASSIA MENDONÇA DE MIRANDA, ANDRESSA LEMOS CHAGAS, ALEXYA GONÇALVES MOTA, MARIA PAULA TORRES RIBEIRO, KARLA LETÍCIA BRAGA LAGO

ENTRE MODOS DE VER, VIVER E COEXISTIR NAS COMUNIDADES TRADICIONAIS DA AMAZÔNIA LEGAL MARANHENSE: IDEIAS, FALAS, MEMÓRIAS E IDENTIDADES NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DA COMUNIDADE DE DAMÁSIO EM GUIMARÃES – MA1215

SAMYA CRISTINA MELÔNIO DOS SANTOS, TEREZA CRISTINA LOBATO PEREIRA, MARIANA QUEEN CARDOSO DA SILVA, CONCEIÇÃO DE MARIA BELFORT DE CARVALHO, KLAUTENYS DELLENE GUEDES CUTRIM

EXPERIÊNCIAS NARRATIVAS NA CIDADE: ENCONTROS QUE DEIXARAM DE EXISTIR – UFS E O SHOPPING.....1230

MATEUS SANTOS BRANDÃO, HELMIR OLIVEIRA RODRIGUES

GEOSSIMBOLOGIAS DAS PAISAGENS DO RIACHO ÁGUA FRIA, CODÓ - MA: CAMINHOS PARA GESTÃO AMBIENTAL PARTICIPATIVA1248

ANA LUIZA SALAZAR DOS SANTOS, FABIANA PEREIRA CORREIA

HISTÓRIA INDÍGENA NO MUNICÍPIO DE SÃO BERNARDO – MA: A CONSTRUÇÃO DO SILÊNCIO1261

RICHARDES LIMA SOUZA, ANA CAROLINE AMORIM OLIVEIRA

MAPEAMENTO DAS FESTAS E SALVAS DO DIVINO ESPÍRITO SANTO E SEUS RITUAIS EM PINHEIRO-MA1281

CLAUDEILSON PINHEIRO PESSOA, MYRIAN PATRYCIA PACHECO SOARES, MARYNA EDUARDA FERRAIS LOBATO, CARLA MILENA SOUZA NOGUEIRA

MUDANÇAS CLIMÁTICAS E SEUS IMPACTOS NAS MIGRAÇÕES	1290
<i>BRUNA SUELEN DE CAMARGO DE SOUZA, CHARON MAHARA DE ARAÚJO LEITE, GABRIELLE ROCHA DOS SANTOS</i>	
O ESTADO IMPERIAL E O CONTROLE DAS POPULAÇÕES INDÍGENAS NO MARANHÃO OITOCENTISTA: ENTRE ESTRATÉGIAS POLÍTICAS E PRÁTICAS ÍNDIGENAS PROTAGONISTAS (1840-1889).....	1300
<i>MARCOS FERREIRA SILVA</i>	
O OLHAR SOCIOLÓGICO: DESVENDANDO OS SEGREDOS URBANOS DA LITERATURA	1315
<i>FERNANDO ROBERTO A. JORGE</i>	
O PARQUE NACIONAL SERRA DA CAPIVARA DO PONTO DE VISTA DO PATRIMÔNIO CULTURAL: UMA ABORDAGEM A RESPEITO DAS AÇÕES DE PRESERVAÇÃO.....	1326
<i>WELLINE DHECKSA REIS DA SILVA, SARANY RODRIGUES FERNANDES</i>	
PAISAGEM E MEMÓRIA: UM ESTUDO DE GEOGRAFICIDADES VINCULADAS À LAGOA DA TRIZIDELA NA CIDADE DE CODÓ - MA.....	1340
<i>DAVID DOS SANTOS LIMA, FABIANA PEREIRA CORREIA</i>	
POTENCIALIDADES DE GEOSSÍMBOLOS E GEOSSIMBOLOGIAS DE PAISAGENS NA GESTÃO AMBIENTAL PARTICIPATIVA: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE GEOGRAFICIDADES DE CODÓ - MA.....	1354
<i>FABIANA PEREIRA CORREIA, ANA LUIZA SALAZAR DOS SANTOS, DAVID DOS SANTOS LIMA</i>	
PRAÇA E BIOFILIA: A CORRELAÇÃO DE PROTEÇÃO CULTURAL E MEMÓRIA NA PRAÇA DAS MERCÊS, EM SÃO LUÍS DO MARANHÃO.....	1363
<i>CLAUDIANE DINIZ DA SILVA, MIRLANA EMANUELE PORTILHO RODRIGUES, NATHÁLIA CHRISTINE GARCEZ ROCHA, ANTÔNIO CORDEIRO FEITOSA</i>	
REVISITANDO O BEIRADÃO MUSICAL AMAZÔNICO: POÉTICAS E FIGURAS DE UMA MOVIMENTAÇÃO SONORA NO NORTE DO BRASIL	1383
<i>RENATO ANTONIO BRANDÃO MEDEIROS PINTO</i>	
ROTEIRO TURÍSTICO: FORMAÇÃO HISTÓRICA DE SÃO LUÍS ATRAVÉS DA RELIGIOSIDADE.....	1392
<i>JULIANA BORGES DE LIMA, LUSLANE OLIVEIRA RIBEIRO, MARCYELLY KATARINNY LOBATO DE SOUZA, KLAUTENYS DELLENE GUEDES CUTRIM</i>	
SABORES DA TRADIÇÃO MARANHENSE: ESTUDO SOBRE AS CARACTERÍSTICAS HISTÓRICO-CULTURAIS DO ARROZ DE CUXÁ.....	1403
<i>VÍVIAN GIOVANA COSTA DA SILVA, ANDERSON DAVID MARTINS DE ARAÚJO</i>	
SIMBOLISMOS DA PAISAGEM “PRAÇA DO CINEMA” NA CIDADE DE CODÓ - MA.....	1417
<i>ANA LUIZA SALAZAR DOS SANTOS, DAVID DOS SANTOS LIMA, FABIANA PEREIRA CORREIA</i>	
TURISMO E MEMÓRIA: A IMPORTÂNCIA DOS LUGARES DE MEMÓRIA PARA A CIDADE DE SÃO LUÍS.....	1434
<i>KLÁUTENYS DELLENE GUEDES CUTRIM, ANDRESSA LEMOS CHAGAS, BÁRBARA LIMA DE ALMEIDA, KARLA LETÍCIA BRAGA LAGO</i>	

UMA ETNOGRAFIA DA FESTA DO DIVINO ESPÍRITO SANTO NO TERREIRO OGUM MEGÊ EM PINHEIRO-MA.....1444
CLAUDEILSON PINHEIRO PESSOA, MYRLAN PATRYCIA PACHECO SOARES, MARYNA EDUARDA FERRAIS LOBATO, CARLA MILENA SOUZA NOGUEIRA

EIXO 4 – MÍDIAS, LINGUAGENS, MEMÓRIA E SOCIEDADE1455

A LIBERDADE DE EXPRESSÃO NA CULTURA: DISCUTINDO O CASO DO QUEERMUSEU.....1456
JOSIANE COELHO DA COSTA, VITOR DAVI BARROS DE SOUZA, FERNANDA LOPES VIANA, ARKLEY MARQUES BANDEIRA, THELMA HELENA COSTA CHAHINI

A LITOGRAFIA DE SÉBASTIEN SISSON E A FOTOGRAFIA DE VICTOR FROND: PROCESSOS GRAFICOS INOVADORES NO OITOCENTOS1476
REGIANE APARECIDA CAIRE DA SILVA, VALÉRIA EULINA PIRES PEREIRA, AMANDA CRISTINA MORAES NUNES

AUTORIA EM PRODUÇÕES DE PRÉ-VESTIBULANDOS: ANALISANDO O PROJETO DE TEXTO NO PROJETO DE EXTENSÃO ENTRETEXTOS DO DEPARTAMENTO DE LETRAS (UFMA).....1492
ROSANA DE CARVALHO VILANOVA, MÔNICA DA SILVA CRUZ

CANTINHO DA SAUDADE: RESISTÊNCIA E LUTA QUILOMBOLA EM ALCÂNTARA, MARANHÃO1511
YURI SAMPAIO CAPELLATO LOGRADO, ARKLEY MARQUES BANDEIRA

CULTURA SURDA ENTRE OS KA'APOR.....1532
FERNANDA LOPES VIANA, PRISCILA MILENA COSTA CHAHINI, WLISSES FIGUEIREDO MATOS

ENTRE MUNDOS: ALTERAÇÕES CLIMÁTICAS NO ANTROPOCENO E AS MIGRAÇÕES AMBIENTAIS FORÇADAS1550
SUELLEN S PEREIRA, ANA ALICE TORRES SAMPAIO

EXPERIÊNCIAS NARRATIVAS NA CIDADE: POVOADO RIO DAS VACAS (LAGARTO/SE).....1566
MATEUS SANTOS BRANDÃO, HELMIR OLIVEIRA RODRIGUES

GÊNERO E SOCIEDADE DE CONSUMO: O CORPO FEMININO DISCIPLINADO PELA REDE DE SABER E PODER CONTEMPORÂNEA.....1582
THAÍS PINTO FONTINELE

LINGUAGEM FOTOGRÁFICA NA MIMETIZAÇÃO DO JORNALISMO: UM ESTUDO SOBRE FAKE NEWS NA PANDEMIA DA COVID 19 NO BRASIL.....1595
JANE CLEIDE DE SOUSA MACIEL, HUGO RAFAEL SANTOS BORGES, PRISCILA COSTA LARA

MEIOS DE COMUNICAÇÃO DE MASSA E AS ELEIÇÕES NO BRASIL: DILEMAS E TRANSFORMAÇÕES NA LITERATURA ESPECIALIZADA DOS ANOS 2000 A 20221611
BIANCA ESTEFANNY PEREIRA FEITOSA

MEMÓRIA E DISCURSO RELIGIOSO: UM ESTUDO DAS INTERSECÇÕES ENTRE MEMÓRIA E RELIGIOSIDADE EM 'IMAGINÁRIO CODOENSE' DE JOÃO BATISTA MACHADO.....1624
DIELY CAROLINE PEREIRA SOUSA DE ALMADA, ILZA GALVÃO CUTRIM

MEMÓRIAS DA COLÔNIA DO BONFIM: UM OLHAR SOBRE O ESPAÇO E SEUS SIGNIFICADOS1634
NATHALIA DO VALE CARVALHO DE ARAÚJO

MICRO-HISTÓRIA E A ETNOGRAFIA ENQUANTO CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: DIÁLOGO SOBRE AS FORMAS DE AUTORIDADE NAS PESQUISAS DE CAMPO DE CARÁTER INTERDISCIPLINAR.....1646
ALIPIO FELIPE MONTEIRO DOS SANTOS

MÚSICA, SOCIEDADE E CULTURA: OLHARES DEDICADOS AO FESTIVAL FOLCLÓRICO DE PARINTINS1666
RAIMUNDO NEVES OZIER, HELOIZA DE LIMA CAVALCANTE BRAZ DE AQUINO, LEONICE FARIAS DA SILVA, MARCELA DE BRITO CASTRO ALVES, RENATO ANTÔNIO BRANDÃO MEDEIROS PINTO

O APRENDIZADO DE LIBRAS E A HIPÓTESE DO FILTRO AFETIVO DE KRASHEN1683
WILLIAM DIAS CARDOSO

O ESPAÇO LACUNAR EM AUSENC'AS DE GUSTAVO GERMANO E K., RELATO DE UMA BUSCA, DE BERNARDO KUCINSKI.....1691
ANE BEATRIZ DOS SANTOS DUAILIBE

OS EFEITOS DO RACISMO NA CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE DE PESSOAS NEGRAS.....1703
HABYNIKAWA ADRIANA DA SILVA PIEDADE

PERTENCIMENTO, DIREITOS E DISCRIMINAÇÃO: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA COMBATER A INTOLERÂNCIA RELIGIOSA SOFRIDA POR COMUNIDADES DE TERREIRO EM PAÇO DO LUMIAR - MARANHÃO.1718
ZILMARA DE JESUS DE VIANA DE CARVALHO, CIBELE NUNES CABRAL, LETÍCIA LEITE SABOIA RABELO, NORDMAN ANDRÉ OLIVEIRA, PRISCILLA MONTEIRO LIMA,

REDE DE MIGRAÇÃO UNIDOS NO BRASIL: MOVIMENTO DE MIGRANTES PARA INCIDÊNCIA POLÍTICA.....1735
JOSE ENRIQUE BELISARIO RODRIGUEZ

SAGRADO, PROFANO E OS BRINCANTES DO BUMBA MEU BOI DA MAIOBA: CONDIÇÕES DE UMA INDIVIDUALIDADE NO CONTEXTO CAPITALISTA.....1749
ADRIANO FARIAS RIOS

SENTIDOS E IDENTIDADES NA REPRESENTAÇÃO MIDIÁTICA DA CULTURA: ANÁLISE CULTURAL DO SUBGÊNERO *NOIR NÓRDICO* NA SÉRIE *BORDERTOWN* (2016).....1762
JOÃO PEDRO CALDAS LEITE, PATRÍCIA AZAMBUJA

***YOUNG ROYALS* E A CULTURA DE MÍDIA: AS REPRESENTAÇÕES DA HOMOSSEXUALIDADE E ADOLESCÊNCIA NA *NETFLIX*.....1771**
MAICON DOUGLAS HOLANDA

APRESENTAÇÃO

Em sua quarta edição, o **IV SIMPÓSIO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR EM CULTURA E SOCIEDADE – IV SIICS** juntamente com a nona edição da **SEMANA ACADÊMICA DO PGCULT**, evento promovido pelo Programa de Pós-graduação em Cultura e Sociedade – PGCULT, da Universidade Federal do Maranhão, com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa e Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão – FAPEMA. Este evento apresentou como proposta o fortalecimento de discussões plurais, que se refletiram na diversidade de trabalhos desenvolvidos em torno da interdisciplinaridade e suas implicações com as Ciências Humanas e Sociais, consolidando a Universidade Federal do Maranhão-UFMA no debate nacional e internacional. Este evento duplo ocorreu nos dias 27, 28 e 29 de setembro de 2022, em formato virtual, por meio do canal *YouTube* do PGCULT, o que possibilitou o alcance do evento por um público de diferentes regiões brasileiras, e de outros países, em razão do contexto de instabilidade sanitária em decorrência da pandemia da Covid-19.

A quarta edição do SIICS e a nona edição da Semana Acadêmica do PGCULT contou, em sua programação, com apresentações em forma de Comunicações, Minicursos, Mesas Redondas, Conferências e apresentações culturais. Tendo como eixos temáticos Arte, Tecnologia e Educação; Gênero, Literatura e Filosofia; Cidades, Patrimônio Cultural e Sociedade; Mídias, Linguagens, Memória e Sociedade, o IV SIICS firmou um importante diálogo entre diferentes áreas do conhecimento no campo da cultura e da sociedade.

O **IV SIICS, em dupla com a IX SEMANA ACADÊMICA DO PGCULT**, pretende vincular-se como um importante evento acadêmico da Universidade Federal do Maranhão-UFMA e demonstrar sua expressividade na realidade, em âmbito nacional e internacional.

Os artigos aqui reunidos são resultados dos trabalhos apresentados no IV SIICS, e pretendem refletir, positivamente, na comunidade acadêmica e não acadêmica, em movimentos sociais, comunidades tradicionais na difusão do conhecimento.

A Organização agradece a todos e todas o(as) participantes e deseja aos leitores e leitoras deste trabalho uma boa leitura!

Comissão Organizadora

PROGRAMAÇÃO GERAL

O IV SIMPÓSIO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR EM CULTURA E SOCIEDADE DO PGCULT E A IX SEMANA ACADÊMICA DO PGCULT, ocorreu nos dias 27, 28 e 29 de Setembro de 2022, em formato 100% virtual, com transmissão ao vivo para o [Canal do PGCult - UFMA, no YouTube](#), das Conferências e Mesas-redondas, e em salas do Google Meet, para os Minicursos e as Comunicações Orais.

O tempo de apresentação foi de dez minutos para os participantes das comunicações orais e cerca de uma hora para as palestras.

27 DE SETEMBRO DE 2022			
Horário	Atividade	Palestrante	Local
8h30 ~ 12h	Minicurso 1 - TUTORIA EAD: Ferramentas Digitais para Tutores EaD	Esp. Guilherme Cerqueira (IFMA)	Google Meet
8h30 ~ 12h	Minicurso 2 - Relações de gênero, parentalidade e produção científica: a pesquisa e suas distintas temporalidades	Dra. Rarielle Rodrigues Lima	Google Meet
8h30 ~ 12h	Minicurso 3 - SÃO LUIS E A CONSTRUÇÃO SIMBÓLICA DAS REPRESENTAÇÕES DE IDENTIDADE CULTURAL: de Athenas Brasileira à Ilha do Reggae	Teresa Cristina Lobato Pereira e Mariana Queen Cardoso Pereira	Google Meet
8h30 ~ 12h	Minicurso 4 - PRODUTIVIDADE ACADÊMICA E A PESQUISA INTERDISCIPLINAR: caminhos para otimizar a produção científica	Ms. Donny Walleson dos Santos e Ms. Maurício José Morais Costa	Google Meet

17h ~ 18h30	Conferência de Abertura	Ailton Krenak	YouTube - Canal PGcult UFMA
18h30 ~ 19h	Apresentação Cultural	Artistas Maranhenses	YouTube - Canal PGcult UFMA

28 DE SETEMBRO DE 2022

Horário	Atividade	Palestrante	Local
9h ~ 11h	Mesa 1 - Processos Museais Contemporâneos	Prof. Dr. Maurício André Silva (USP) Prof. Dr. Marcelo Fagundes (UFVJM) Prof. Dr. Andrea Grilli (Unirsm-San Marino)	YouTube - Canal PGcult UFMA
14h ~ 16h30	Comunicação Oral Eixo 1 - Arte, Tecnologia e Educação	Participantes com trabalhos aprovados	Google Meet
14h ~ 16h30	Comunicação Oral Eixo 2 - Gênero, Literatura e Filosofia	Participantes com trabalhos aprovados	Google Meet
14h ~ 16h30	Comunicação Oral Eixo 3 - Cidades, Patrimônio Cultural e Sociedade	Participantes com trabalhos aprovados	Google Meet

14h ~ 16h30	Comunicação Oral Eixo 4 - Mídias, Linguagens, Memória e Sociedade	Participantes com trabalhos aprovados	Google Meet
16h40 ~ 19h	Mesa 2 - Arte, Tecnologia e Educação	Prof Dr. Caio Souto - (IFAM) Profª. Dra. Verônica Damasceno (UFRJ) Prof. Dr. Nataniel Mendes (IFMA) Profª. Dra. Maria José Loureiro (Universidade de Aveiro - Portugal)	YouTube - Canal PGCult UFMA

29 DE SETEMBRO DE 2022

Horário	Atividade	Palestrante	Local
8h30 ~ 10h30	Mesa 3 - Gênero, Literatura e Filosofia	Profª. Dra. Susana de Castro (UFRJ) Prof. Dr. José Días La Fuente (Complutense de Madrid) Profª Dra. Isabel Kaukane (UFMT)	YouTube - Canal PGCult UFMA
10h40 ~ 12h40	Mesa 4 - Mídias, Linguagens, Memória e Sociedade	Profª. Dra. Milene Silveira Gusmão (UESB)	YouTube - Canal PGCult UFMA

		<p>Prof. Dr. Euclides Santos Mendes (UESB)</p> <p>Profa. Dra. Angelita Maria Bogado (UFRB)</p>	
14h ~ 17h	<p>Comunicação Oral Eixo 1 - Arte, Tecnologia e Educação</p>	Participantes com trabalhos aprovados	Google Meet
14h ~ 17h	<p>Comunicação Oral Eixo 2 - Gênero, Literatura e Filosofia</p>	Participantes com trabalhos aprovados	Google Meet
14h ~ 17h	<p>Comunicação Oral Eixo 3 - Cidades, Patrimônio Cultural e Sociedade</p>	Participantes com trabalhos aprovados	Google Meet
14h ~ 17h	<p>Comunicação Oral Eixo 4 - Mídias, Linguagens, Memória e Sociedade</p>	Participantes com trabalhos aprovados	Google Meet
17h ~ 19h	<p>Conferência de Encerramento</p>	<p>Profa. Dra. Catarina Pombo Nabais (Universidade Nova Lisboa - Portugal)</p>	YouTube - Canal PGcult UFMA

Eixo 1 - Arte, Tecnologia e Educação

[R]EXISTÊNCIA E MODOS DE VIDA CONTRA-HEGEMÔNICOS NO FILME PIRIPKURA

Domingos de Jesus Costa Pereira Filho
Mestrando
domingos.filho@ufma.br
UFMA

Valério Amós dos Santos Silva
Mestrando
valerio.amos@discente.ufma.br
UFMA

Ana Caroline Amorim Oliveira
Doutora
oliveira.ana@ufma.br
UFMA

Ricieri Carlini Zorzal
Doutor
ricieri.zorzal@ufma.br
UFMA

Jose Ribamar Ferreira Junior
RESUMO: O que podemos aprender do povo Doutor
jose.rfj@ufma.br
UFMA

Piripkura? Pretendemos a partir desta pergunta fazer uma análise fílmica do documentário Piripkura (2017), filme dirigido por Mariana Oliva, Renata Terra e Bruno Jorge, levando em consideração o caleidoscópio de Pierre Clastres (1992) no livro *A Sociedade contra o Estado* e de Marshall Sahlins (1972) em *Sociedade Afluente Original*. A questão que nos orienta neste trabalho é entender a partir do documentário Piripkura, como a existência deste povo questiona o modo de vida hegemônico da nossa sociedade. Para isso, busca-se escrever sobre o que é a sociedade contra o Estado dos povos originários da América do sul na ótica de Clastres e Sahlins, destacando aspectos da sociedade piripkura que podem ser encontrados no documentário e assim fazer uma relação destes aspectos com elementos remanescentes da sociedade sem Estado dos piripkuras que contrastam com o atual modelo de desenvolvimento que põe em risco de desaparecimento diversas formas de vida. O trabalho é dividido em três partes: a primeira trata da situação atual de devastação territorial, de “etnocídio” e genocídio que passa atualmente o povo piripkura; a segunda parte discute a ideia de técnica em uma perspectiva decolonial; e a terceira e última parte analisamos os múltiplos encontros que o documentário nos proporciona. Por fim, compreendemos que o documentário nos faz perceber como os piripkuras ao resistirem à colonização e seus colonizadores, nos apresenta um modelo contra-hegemônico de vida, que se opõe ao modelo de exploração dominante.

Palavras-chave: Piripkura; Resistência; Documentário brasileiro; Povos indígenas da América do Sul

1 INTRODUÇÃO

O documentário *Piripkura*(2017), dirigido por Mariana Oliva, Renata Terra e Bruno Jorge, impressiona pelos encontros que este filme proporciona, encontro do filme e do telespectador com o próprio povo Piripkura, parecido com encontro de Dona Elizabeth no filme *Cabra Marcado para Morrer* (1984)¹ de Eduardo Coutinho. Onde este diretor faz um documentário em que o enredo se dá pela busca por personagens reais de uma produção da década 1960, época da ditadura militar. Nesse sentido, o acontecimento do encontro do filme com o personagem principal é o objetivo de *Cabra Marcado*, assim como é objetivo principal de *Piripkura* (2017). Ao mesmo tempo em que entramos no enredo à procura dos Piripkura, estamos buscando também o encontro com outros modos de vida diferentes do nosso, diferente do modo de vida do mercado regida por um modelo de produção colonial e capitalista, dito civilizado.

Marçal de Souza Tupã-Y (1979), líder da etnia guarani-nhandeva, uma importante voz de resistência dos povos indígenas no Brasil durante a ditadura militar, ao questionar sobre o processo de civilização e a condição dos povos indígenas no Brasil reclama: “nós os índios que vivemos aqui é que sentimos a mentira, a injustiça a perseguição, a pobreza e a fome que a civilização nos trouxe”. Em suma, a civilização para os povos indígenas resulta em morte e destruição.

Além de acreditarmos na importância em fazer uma pesquisa interdisciplinar, que neste caso é entre o cinema e a antropologia política e social, este trabalho ganha relevância por seu caráter de denúncia contra o extermínio dos povos originários. Assim, buscamos por meio deste artigo provocar reflexão e autocritica sobre o nosso modo de vida, que não destrói só outro modo de vida, mas a si próprio e de todo o planeta.

Com o objetivo de entender a partir do documentário *Piripkura* (2017), como a resistência do povo piripkura questiona os sentidos hegemônicos da nossa sociedade ao nos apresentar outros modos de vida, nos perguntamos, o que o nosso modo de vida tem a aprender com o modo de vida dos piripkuras?

Para abordar essa questão, é feita uma pesquisa documental (na qual o principal documento é o próprio filme *Piripkura*) e bibliográfica (livros, revistas, reportagens), onde tomamos como referencial teórico os textos: *A Sociedade Contra o Estado* de Clastres (1992),

¹ Um marco no documentário brasileiro considerado o primeiro documentário contemporâneo Brasileiro como mesmo diz Lins e Mesquita (2008): “É Cabra marcado para morrer (1964/1984), de Eduardo Coutinho, o filme que reúne, sintetiza e indica novos caminhos para o documentário brasileiro, transformando-se em um “divisor de águas”, segundo Jean-Claude Bernardet(...). (p.25)

Sociedade Afluente de Marshall Sahlins (1972), *Ideias para adiar o fim do mundo* de Krenak (2019) e *Sociologia e Antropologia* de Marcel Mauss (2003).

Este trabalho divide-se em três partes: a primeira trata do “etnocídio” e genocídio que passa atualmente o povo piripkura; a segunda se discute a ideia de técnica; e a terceira analisamos os múltiplos encontros que o documentário nos proporciona.

2 PIRIPKURA: A SOCIEDADE EXTERMINADA PELO ESTADO

Saber que resistes.

Que enquanto dormimos, comemos e trabalhamos, resistes.

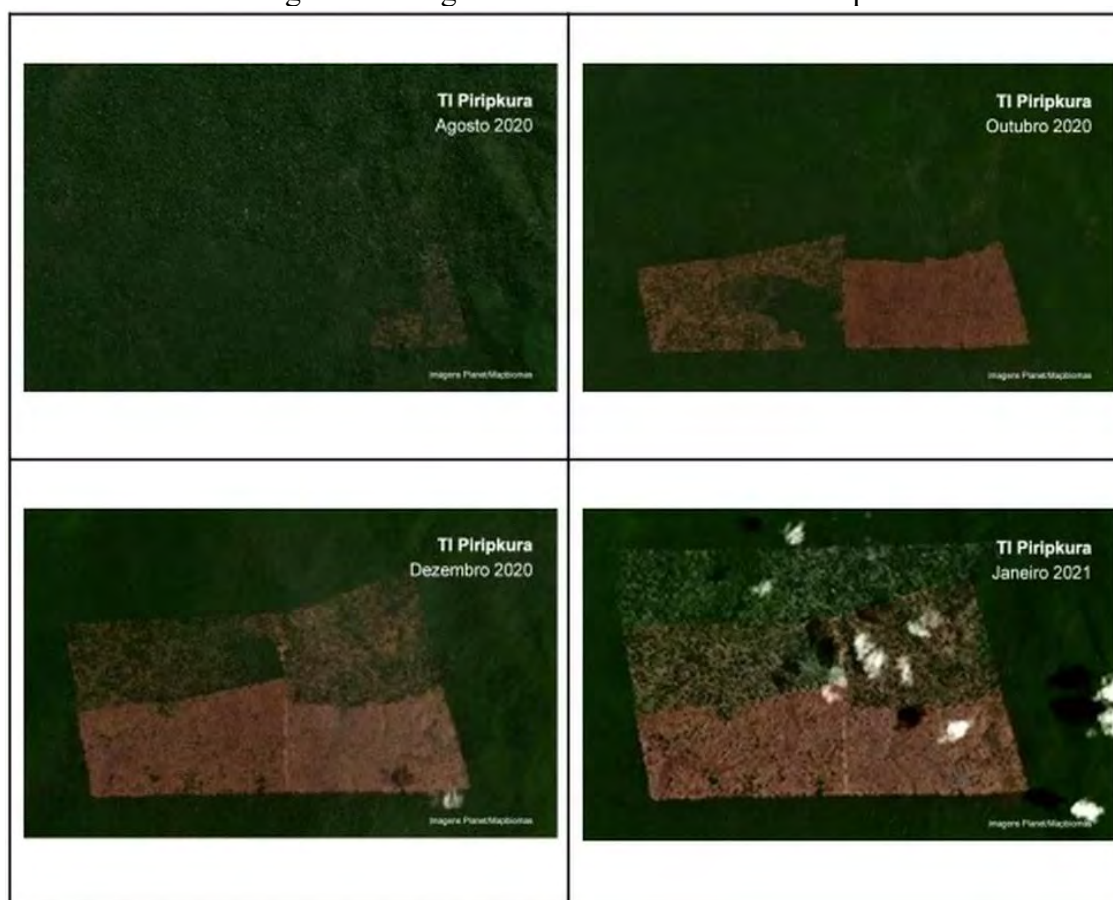
Que quando abrimos o jornal pela manhã teu nome (em ouro oculto) estará firme no alto da página.

(Carlos Drummond de Andrade, Carta a Stalingrado, 1945)

Novembro de 2021, mesmo com todo o ataque do Estado Brasileiro nos últimos anos o povo Piripkura resiste. E a pergunta que fica é, até quando esse povo nômade e estéril com apenas dois componentes que está cercado por saqueadores de um “Estado fascista”, pode resistir? Imagine a terra sendo invadida por extraterrestres destruidores que exterminam toda a humanidade e sobram dois homens que preservam consigo toda história, cultura e pequeno pedaço do ecossistema de seus ancestrais. E agora este pedaço está sendo destruído por máquinas de extração de ouro, máquinas de extração de madeira, fogo para fazer pasto e outras armas de destruição.

Na realidade os Piripkura são a humanidade e nós somos os extraterrestres que ficam assistindo o nosso próprio Estado nação sendo responsável por toda essa destruição e extermínio de um povo nômade e isolado dos Piripkura. Como mostra a imagem a seguir:

Imagem 1- Imagens de satélite do território Piripkura



Fonte: site do G1, link:<https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/2021/11/23/falta-de-demarcacao-e-avanco-da-boiada-ameacam-indios-piripkura-que-vivem-isolados-em-mt.ghtml>

Essas imagens de satélite comprovam o que o pesquisador do ISA, Antonio Oviedo afirma, segundo ele "nos últimos dois anos, o desmatamento verificado dentro da Terra Indígena Piripkura foi 27.000% superior ao registrado nos dois anos anteriores" (ANDRADE, 2021, p.3) e que em outubro de 2021, o desmatamento acumulado em 12.426 hectares - o que equivale a mais de sete milhões de árvores derrubadas.²

² Dados retirados do site do G1, link:<https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/2021/11/23/falta-de-demarcacao-e-avanco-da-boiada-ameacam-indios-piripkura-que-vivem-isolados-em-mt.ghtml>

Imagem 2 – Fotografia da área Pirapkura



Fonte: site do G1, link:<https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/2021/11/23/falta-de-demarcacao-e-avancoda-boiada-ameacam-indios-piripkura-que-vivem-isolados-em-mt.ghtml>

Perguntamos para nós mesmo, quantas árvores a sociedade com Estado precisa derrubar e quantos indígenas ainda precisam matar para construir uma civilização do progresso. Com isso o Estado é ao mesmo tempo genocida e etnocida no sentido apontado por Clastres (2004):

O termo etnocídio aponta não para a destruição física dos homens (caso em que se permaneceria na situação genocida), mas para a destruição de sua cultura. O etnocídio, portanto, é a destruição sistemática dos modos de vida e pensamento de povos diferentes daqueles que empreendem essa destruição. Em suma, o genocídio assassina os povos em seu corpo, o etnocídio os mata em seu espírito. (CLASTRES, 2014, pág. 56)

Pois ao destruir a floresta Piripkura, o Estado destrói a cultura piripkura praticando seu etnocídio, e ao massacrar ou permitir o massacre à comunidade Piripkura, o Estado é genocida. Jair - o funcionário da FUNAI responsável por procurar vestígios dos piripkuras - diz no filme que quando ele chegou nessa Região na década de 1960 que:

Tudo que a gente ouvia falar de índio era que tudo era bicho, que o índio era um animal, e que qualquer um podia entrar no mato e você encontrasse um índio você podia matar o índio não tinha problema nenhum (...) tinha equipe especializado que entravam na aldeia durante a noite, enquanto os índios dormiam, cortavam as cordas dos arcos, ou seja desarmaram os índios, pois toca fogo na maloca e fica na porta esperando o pessoal sair, a dez, vinte espingarda (...) não sobrava ninguém. Eu vi e ouvi isso. (...) tudo que a gente ouvia falar é que o índio atrapalhava o desenvolvimento do país e que a regra era eliminar. (Piripkura, 2017 de Bruno Jorge, Mariana Oliva, Renata Terra- 00:09:42 e 00:10:09).

Outro depoimento que comprova o genocídio do povo Piripkura no filme é de Rita quando diz que “O branco que matou meu parente. Matou um bocado lá. Ele matou um bocado de

mulher. Minha cunhada e a prima dela, matou criança também, nas costas. Matou. Quatro de mulher que morreu” (Piripkura, 2017 de Bruno Jorge, Mariana Oliva, Renata Terra- 00:09:42 e 00:10:09).

3 O TRIUNFO DA TÉCNICA

Não existe técnica superior de uma sociedade em relação a outra, afirma Clastres (1992), mas sim técnicas necessárias para serem aplicadas em determinado contexto:

Se entendermos por técnica o conjunto dos processos de que se munem os homens, não para assegurarem o domínio absoluto da natureza (isso só vale para o nosso mundo e seu insano projeto cartesiano cujas conseqüências ecológicas mal começamos a medir), mas para garantir um domínio do meio natural adaptado e relativo às suas necessidades, então não mais podemos falar em inferioridade técnica das sociedades primitivas: elas demonstram uma capacidade de satisfazer suas necessidades pelo menos igual àquela de que se orgulha a sociedade industrial e técnica. (CLASTRES, 1992 p, 171)

No filme *Piripkura* (2017) os dois personagens - os últimos piripkuras - são encontrados porque eles estavam à procura de fogo, o fogo que usavam, eles o mantinham aceso já a mais de 5 anos. Além dessa técnica com o fogo o filme mostra muitas outras técnicas utilizadas pelos piripkuras tais como a da pesca por meio de um cipó, que faz com que os peixes fiquem entorpecidos e facilmente capturados, a técnica de fazer acampamento provisório com a folha das palmeiras, a técnica de extração de mel, as técnicas de sobrevivência na floresta, entre outras.

Esse ponto nos mostra que o domínio da técnica exercido pelos piripkuras - que com apenas um machado são capazes de prover sua existência - questiona os sentidos de tecnologia e desenvolvimento adquiridos nas sociedades modernas, as quais são assumidas como expressão máxima do progresso. O domínio da racionalidade técnica alimenta o mito de uma sociedade futura de puro prazer baseada no progresso técnico. Desta forma, ao dissociar meios e fins, a racionalidade técnica resulta na adoração fetichista de seus próprios meios onde “a ciência e a técnica perdem sua destinação humana” (MATOS, 1993 p.35).

Assim sendo, o modo de produção capitalista demanda uma constante renovação das técnicas, isso porque na sociedade capitalista os bens produzidos são tomados como objetos do desejo, isso quer dizer que, rapidamente devem ser sucateados e substituídos por outros, seguindo a lógica de exploração e acumulação que sustenta o capital. É nesse contexto que se desenvolve a ideia da ciência e da técnica - conformando uma “ideologia” do progresso - como garantidoras da inevitável redenção humana.

Segundo Pierre Clastres (1992), os povos primitivos são “senhores do seu ambiente”, isso quer dizer que são capazes de garantirem sua existência a partir do que lhes estão disponíveis no seu ambiente, assim como acontece em todas as sociedades, do contrário desapareceriam. Deste modo, o conjunto de saberes técnicos (relacionados às suas necessidades) desenvolvidos pelas sociedades primitivas, se encontra socializadas e todos na comunidade as dominam. Essas técnicas são suficientemente eficientes para controlar o ambiente em que vivem essas comunidades.

No entanto, esse controle é exercido com vistas a produzir em função de suas necessidades, e se não produzem além de suas necessidades, não acumulam e também não geram excedentes.

Para o homem das sociedades primitivas, a atividade de produção é exatamente medida, delimitada pelas necessidades que têm de ser satisfeitas, estando implícito que se trata essencialmente das necessidades energéticas: a produção é projetada sobre a reconstrução do estoque de energia gasto. Em outros termos, é a vida como natureza que – com exceção dos bens consumidos socialmente por ocasião das festas – fundamenta e determina a quantidade de tempo dedicado a reproduzi-la. Isso equivale a dizer que, uma vez assegurada a satisfação global das necessidades energéticas, nada poderia estimular a sociedade primitiva a desejar produzir mais, isto é, a alienar o seu tempo num trabalho sem finalidade, enquanto esse tempo é disponível para a ociosidade, o jogo, a guerra ou a festa. (CLASTRES, 1992 p, 176)

Desta forma, não se pode dizer que é falta de capacidade técnica a ausência de excedente produtivo nas sociedades primitivas, e a pergunta que se faz então não é “por quê?”, mas sim “pra quê?” Qual seria a utilidade de acumular o excedente daquilo que é produzido? Castres explica que “é sempre pela força que os homens trabalham além de suas necessidades” (p. 175). É exatamente essa “força” a que o autor se refere, que para ele é estranha às sociedades primitivas, e que definem a natureza dessas sociedades (sem Estado).

4 ENCONTRO COM O MODO DE VIDA PIRIPKURA

O enredo do documentário *Piripkura* (2017) de Bruno Jorge, Mariana Oliva e Renata Terra, propunha acompanhar a expedição da FUNAI comandada por Jair em busca dos rastros dos últimos integrantes da etnia piripkura. O último contato que Jair fez com os piripkuras foi há mais de 20 anos. Jair precisava provar - através de vestígios - a existência desse povo para garantir a proteção de seu território. Caso esse vestígio não fosse encontrado a petição não ia ser renovada e o território seria invadido livremente por madeireiros, garimpeiros e fazendeiros.

Depois de duas expedições mal sucedidas da FUNAI, os piripkuras encontraram Jair, no minuto 47 do filme *Piripkura* mostra esse encontro da equipe da FUNAI e a equipe

do filme com os dois piripkuras. Essas equipes estavam no acampamento da FUNAI quando de repente aparecem os dois piripkuras. Uma câmera subjetiva anda em um caminho na floresta ao encontro de seis pessoas, entre elas percebemos que está o Jair e os dois homens nus que logo deduzimos ser os piripkuras chamados Tamandua (sobrinho, o mais novo) e Pakyí (o tio de Tamandua, o mais maduro). O plano sequência enquadra os piripkuras fazendo um zoom e dão o foco no corpo nú de Tamandua e Pakyí. Logo a primeira surpresa é que mesmo nus eles se sentem à vontade na floresta, como se a floresta fosse a própria roupa. Como se pode ver na imagem abaixo tirada neste momento descrito.

Imagem 3: Print do filme Piripkura



O fogo acabou.

Fonte: Filme Piripkura

Além disso, ficamos surpresos de como os piripkuras estavam com uma boa aparência, com o físico de estátuas gregas e com uma pele tão bonita como a de um modelo.

O único motivo que os piripkuras procuram a FUNAI foi o fogo que apagou depois de cinco anos. Jair os convida para ir à base da FUNAI, nos planos iniciais dos piripkuras lá no alojamento da FUNAI, percebemos que eles não se sentiram à vontade naquele lugar desmatado. Diz Jair: “Eles não tem nenhum pingo de vontade de ficar aqui” (Piripkura, 2017 de Bruno Jorge, Mariana Oliva, Renata Terra- 00:53:00 e 00:53:30) No entanto Jair precisava manter eles na base da FUNAI para esperar uma equipe da saúde para fazer o levantamento da saúde dos dois piripkuras.

Na espera pela equipe de saúde, Tamandua e Pakyí ficam na base da FUNAI e dormem na rede juntos abraçados, podemos ver nessas imagens a sintonia que eles têm entre si como se os dois fossem um só. Essa sintonia e união entre os dois são vista em várias partes do filme. Como quando a enfermeira da equipe da saúde chega para encontrar com eles e Pakuí (o mais

velho), muito envergonhado com ela, fica abraçado com Tamandua se escondendo dela. Veja na imagem a seguir.

Pakuí não ficou com vergonha só porque a enfermeira era uma mulher, mas, sobretudo por esse encontro ter se realizado fora de seu território e do seu modo de vida, ele estava na base da FUNAI e estava vestido.

Imagem 4: Print do filme Piripkura



Fonte: Filme Piripkura

A enfermeira os examina e conclui que eles estão “100%” de saúde. Isso comprova que esse povo diferente que muita gente acha, como é o caso da Senadora Saya Thronike (PSL-MS), que eles são miseráveis, muito pelo contrário eles vivem na abundância e com saúde enquanto sua floresta não for devastada. Ou seja, eles vivem como em uma sociedade afluenta na perspectiva de Marshall Sahlins que diz:

Pelo senso comum, uma sociedade afluenta é aquela em que todas as vontades materiais das pessoas são facilmente satisfeitas. Afirmar que os caçadores são afluentes é negar que a condição humana seja tragédia predestinada, com o homem prisioneiro de trabalho pesado caracterizado por uma disparidade perpétua entre vontades ilimitadas e meios insuficientes. (SAHLINS, 1972, p.1)

Os Piripkuras resistem em viver na afluência, pra eles nada falta, com exceção do fogo de cinco em cinco anos. Percebe no filme que por mais que tenham recebido muitas coisas (como fruta, peixe, camisa, cueca etc.) os piripkuras não receberam por necessidade, mas sobretudo por uma espécie de dádiva da gentileza de receber e de retribuir. Eles retribuíram ao colaborar com no serviço da Funai, no serviço da enfermeira e da equipe de filmagens. Retribuíram também pela simpatia, pelos sorrisos e pela gentileza em seu comportamento.

Como na citação de Maus (2003) essa dádiva tinha o “ seu objetivo é produzir um sentimento de amizade entre as duas pessoas” (MAUS, 2003, p.211)

Eles levaram consigo para a floresta uns dois quilos de farinha e umas frutas que ganharam na base da FUNAI, mas deixaram muito mais, deixaram um registro que serve como dispositivo para interrogar o nosso próprio modo de vida e ao mesmo tempo ter a esperança de construção de modos de vida tão potente e não degradante com a natureza como o modo de vida piripkura. Como é bom saber que o modo de vida piripkura resiste e vai continuar resistindo mesmo se for somente à forma de filme ou de artigo.

5 CONCLUSÃO

Contudo a pergunta que nos fica é: o que podemos aprender com os Piripkura? Podemos destacar quatro ensinamentos: primeiro a conexão que os Piripkura tem entre se; a vida sustentável que levam, eles não degradam a natureza; a conexão que eles tem com a natureza, ao ponto se sentir vestido com ela; e por último o seu bem viver, eles não se preocupam em viver para o amanhã, vivem o agora na maior intensidade do tempo presente.

O filme Piripkura nos mostra como a resistência de um povo - que ao resistir com a própria vida ao colonialismo - nos apresenta outros modos de vida que questionam o nosso modo de vida hegemônico. Esses modos de resistência, os povos originários já nos mostram há muito tempo, mas que atualmente ganham relevância porque como afirma Krenak (2019), o fim do mundo - que para os indígenas começou há mais de 500 anos - agora chegou também para o homem branco colonizador.

Por fim, o filme nos faz questionar, por quê eles podem viver desta “maneira”, e que conforto é esse - prometido sempre pra depois - que custa a nossa vida? percebemos que o modo de vida piripkura nos apresenta um modelo contra-hegemônico de vida, que se opõe ao modelo hegemônico de organização produtiva homogeneizado pelo Estado.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummont de. **A rosa do povo**. Rio de Janeiro: Record/Altaya, 1945.

ANDRADE, Thiago. **Falta de demarcação e avanço da criação de gado ameaçam índios Piripkura que vivem isolados em MT**: área na divisa de mato grosso com Rondônia abriga índios ameaçados por conta do avanço da pecuária na região. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/2021/11/23/falta-de-demarcacao-e-avanco-da-boiada-ameacam-indios-piripkura-que-vivem-isolados-em-mt.ghtml>. Acesso em: 28 nov. 2021.

CLASTRES, Pierre. **Arqueologia da violência**: pesquisa de antropologia política. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o Estado**: pesquisas de antropologia política. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. Companhia das Letras, 2019.

LINS, Consuelo; MESQUITA, Cláudia. **Filmar o real: sobre o documentário brasileiro contemporâneo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

MARÇAL de Souza Tupã-Y: uma voz que nunca se calará. Rio de Janeiro: Embrafilmes, 1979. Color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8RjGZ8dXGPQ>. Acesso em: 21 nov. 2021.

MATOS, Olgária C. F. **A escola de Frankfurt : luzes e sombras do Iluminismo**. São Paulo: Moderna, 1993, 128p. (Coleção Logos).

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

PIRIPKURA. Direção de Mariana Oliva, Bruno Jorge e Renata Terra. Rio de Janeiro: Zeza Filmes, 2017. Son., color.

SAHLINS, Marshall. **The Original Affluent Society**. In: SAHLINS, Marshall. Stone Age Economics. Chicago: Routledge, 1972. p. 348. Tradução de Betty M. Lafer. Disponível em: <https://we.riseup.net/assets/322880/SAHLINS%2C+M.+Sociedade+afluente+original.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2021.

“VIDAS NEGRAS IMPORTAM”!: O RACISMO E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Giselle Diniz Rocha
Graduada em Estudos Africanos e Afro-brasileiros
gisa-34@hotmail.com
UFMA

Cidinalva Silva Câmara Neris
Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Sergipe
cidinalva.camara@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

RESUMO: Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar o racismo e os seus impactos na educação básica. Destacamos que este artigo aborda apenas alguns aspectos trabalhados na monografia defendida por Giselle Rocha em 2022 como TCC do curso de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, sob orientação da profa. Cidinalva Neris. Desse modo, dentre os objetivos específicos pretendemos: historicizar o intenso processo de (des)construção da “raça”, o racismo e suas intersecções; e analisar dados que refletem as desigualdades raciais na educação básica brasileira. Realizou-se uma pesquisa quali-quantitativa com levantamento bibliográfico; e análise de dados de agências de pesquisa populacional e educacional, como IBGE, IPEA, Observatório de Educação do Instituto Unibanco e o Observatório Nacional de Educação. Teoricamente a pesquisa orienta-se pelo debate sobre raça, racismo e desigualdades racial e educacional. Conclui-se que o racismo é uma marca histórica na sociedade brasileira que se refaz no cotidiano nos mais variados espaços e, sobretudo no espaço escolar; que precisamos olhar de forma interseccional para compreender como os fatores raça, classe e gênero, atuam de forma conjunta, gerando um grave quadro de múltiplas desigualdades que afetam todo o ciclo de vida da população negra e, como mais gravidade, da mulher negra. Conclui-se, ainda, que é indispensável a quebra das correntes e dos emparedamentos engessados do racismo à brasileira através da desconstrução de olhares, atitudes e perspectivas a fim de exercer uma educação de fato inclusiva emancipatória, democrática e antirracista que reconheça, respeite e valoriza as diferenças e as pluralidades étnico-raciais do Brasil e do mundo e que nesse processo toda a comunidade escolar tem papel fundamental.

Palavra-chave: Educação. Raça. Racismo. Desigualdades

1 INTRODUÇÃO

As relações étnico-raciais no Brasil são complexas e contraditórias; representadas e perpetuadas com ações e discursos de uma ilusória democracia racial, que prega uma pretensa relação harmoniosa de igualdade/justiça social entre os diferentes grupos étnico-raciais que nos compõem. A este respeito, Abdias do Nascimento (1980) quando explicita que tal democracia racial procriou o racismo à brasileira, transmutado nas "cores de um camaleão", não admitindo a sua existência, porém, naturalizando, legitimando e institucionalizando-o. O que é paradoxo, pois a sociedade brasileira, especificamente, as elites, tendem a enfatizar que não existe preconceito racial no país, apenas diferenças de classe, pontuando o viés socioeconômico. No

entanto, negros e negras³ deste país, sem falar dos povos indígenas, sentem na pele este racismo (des)velado e enraizado, onde o fenótipo determina o grau de preconceito, discriminação, exclusão e estigmatização.

O cenário acima descrito é reflexo de um passado histórico que nos remete aos nossos ancestrais, que por serem diferentes do padrão dito "universal", o branco e o europeu, foram coisificados, mercantilizados, transplantados e escravizados. Fruto de pesquisa realizada para fins de Trabalho de Conclusão do Curso de Estudos e Africanos de Giselle Rocha e no âmbito de projeto sobre cotas raciais orientado pela professora Cidinalva Neris, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar o racismo e os seus impactos na educação básica. Para atingir tal objetivo realizamos um estudo bibliográfico sobre o processo de construção do racismo no Brasil; analisamos os dados que refletem em desigualdades raciais na educação básica; e parte da pesquisa realizada em uma escola de educação básica no Estado do Maranhão. A pesquisa de campo foi realizada através da observação do cotidiano da escola, da aplicação de 100 questionários composto por questões objetivas e subjetivas, dos quais 92 foram respondidos, e rodas de conversas. Essas atividades foram realizadas pela estudante Giselle Rocha, com a participação de sua orientadora, a profa. Cidinalva Neris e de outros estudantes participantes do grupo de estudos da referida professora. Destacamos que, por motivos éticos, os nomes do/as estudantes que participaram da pesquisa não serão citados, sendo que são identificadas/os por meio de numeração toda vez que suas falas forem colocadas no texto.

O embasamento teórico da pesquisa está fundamentado nas discussões sobre raça, racismo e desigualdades racial e educacional, o que implica em intrínsecas relações hegemônicas, nas quais, a escola torna-se um campo de tensão, disputa e assimetrias raciais, daí, o suporte teórico na compreensão do racismo no universo escolar e como sua dinâmica impacta nas vivências de cada estudante. Dentre o(a)s principais autores(a)s analisado/as foram: Silvio Almeida (2018), Nilma Lino Gomes (2012; 2005), Kabengele Munanga (2006), Marcelo Paixão (2017); Mbembe (2014).

2 REFLETINDO SOBRE RAÇA E RACISMO NA SOCIEDADE BRASILEIRA

Raça é uma categoria social que foi e ainda é construída a base de comparações e hierarquizações, nas quais, ao longo da humanidade, especificamente, com o advento da modernidade, impôs e preconizou uma universalização do pensamento racional e científico do Ocidente, no qual, escancara ao mundo, teorias, discursos e concepções etnocêntricas,

³ Pretos e pardos, segundo a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

racialistas e racistas, das quais, centraliza e universaliza o “homem-branco-europeu” como único sujeito da História, detentor de “Cultura”, visibilizando-o de acordo com os preceitos de “Civilização” como padrão e referência, situada no topo de uma classificação de matiz racial. Neste capítulo veremos como se deu o processo de construção e desconstrução da raça enquanto categoria e prática discursiva que fundamenta, ainda hoje, o racismo que estrutura a sociedade brasileira.

Daí, a constatação de Almeida (2018, p.19, grifo nosso) ao inferir que o sentido da “raça” sempre esteve atrelado às “circunstancias históricas”, portanto, trata-se da própria história constituída pelos processos de formações das sociedades e de suas estruturas políticas e econômicas, embutidas de relações hegemônicas, ou seja, “por trás da raça sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito relacional e histórico”. Enquanto que Mbembe (2014, p.112) assegura que “[...] a lógica da raça deve ser agregada ao lucro, a política da força e ao instinto de corrupção-esta é, em rigor, o que define a prática colonial”.

Silvio de Almeida em sua obra “O que é racismo estrutural” (2018), desenvolve uma importante contribuição para a compreensão do racismo enquanto um elemento fundamental na construção de hierarquias raciais sobre as quais se estrutura a sociedade brasileira. Para desenvolver sua tese sobre o racismo estrutural, o autor inicia suas reflexões historicizando o conceito de raça. Segundo o autor, o significado do conceito de raça está ligado à necessidade de se estabelecer classificações, por isso mesmo, uma de suas características é sua fluidez. Para Almeida (2018, p.25), “o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencem”.

Destacamos a necessidade de termos uma percepção do racismo em suas nuances históricas, posto que isso nos auxilia na busca pela superação das estruturas que, em nossas sociedades, produzem e reproduzem as relações desiguais, legitimam formas de dominação, opressão e discriminação. A abordagem histórica do racismo nos possibilita ainda a percepção de suas variadas concepções na atualidade, como opera em nossas relações cotidianas, como desta Gomes (2005):

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de

se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira. (GOMES, 2005, p. 52)

Como enfatiza Almeida (2018, p. 39): “Nesse caso, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucional, torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas”. Além disso, dizer que o racismo faz parte da estrutura social não exime a responsabilidade dos indivíduos que cometem ações de discriminação racial. Para o autor, ao compreender a ordem racista que estrutura a sociedade, nos tornamos ainda mais responsáveis no enfrentamento de práticas discriminatórias e preconceituosas, considerando o silêncio nessa questão como um dispositivo de manutenção do racismo.

Outra vantagem da análise do racismo em termos estruturais é a ênfase sem seus aspectos políticos e históricos. O racismo é um processo político na medida em que depende do poder político para funcionar de forma sistêmica no interior de uma sociedade, distribuindo os bens entre os sujeitos de forma racialmente desigual, concedendo vantagens a uns e impondo desvantagens a outros. Do mesmo modo, entender o racismo ligado aos processos históricos de transformação social nos auxilia a compreender como as hierarquias sociais surgiram e são legitimadas por estratégias políticas e econômicas que levam a formas distintas discriminação e desigualdades. Além disso, Almeida (2018, p.24) evidencia que conforme a contextualização histórica, a compreensão de “raça” opera a partir de dois registros básicos: características das vertentes “biológica e étnico-cultural”, em que a primeira condiz a uma “identidade racial” atribuída aos traços físicos/fenotípicos como a cor da pele, enquanto a segunda traduz na identidade englobando “origem, geografia, religião, língua ou outros costumes[...]”.

A perspectiva étnico-cultural é concernente a cultura porque mesmo que os teóricos raciais inscreveram a negação e com isso, os silenciamentos, diante dos modos de ser, pensar, fazer e sentir de todos os povos que estão fora do padrão ariano-branco-europeu e de uma cultura ocidental autointitulada de civilizada/moderna, esta vertente, reivindica e se reinventa na construção de identidades de cunho político e sócio-histórico que dá voz e visibiliza culturas e sujeitos que até então, foram suprimidos, discriminados e violentados em diversas formas de opressões (racismo, etnocentrismo, sexismo, machismo, misoginia, xenofobia, homofobia, intolerância religiosa). Então, essa ótica evidencia protagonismos e sujeitos históricos, detentores de saberes e culturas, no quais, foram historicamente silenciados pela clássica historiografia, desse modo, esse elemento constituinte da história da humanidade, a “raça”, que nomeia e classifica diferenças entre os homens e suas culturas, passa a ter um sentido não somente de identificação e pertencimento como também político que luta, denuncia e reivindica por reparações históricas por todo processo de violação de direitos, principalmente, perpetrados

pelo intenso processo de desumanização, inferiorização e subalternização a todos os “não-brancos” do norte/sul, ao ocidente-oriental, do centro-periférico e /ou “global”. Assim, ressaltamos o pensamento de Munanga (2006, p.52-53) ao asseverar que o “conteúdo da raça é social e político” porque mesmo com a comprovação da inexistência de “raças”, (co)existem somente nas mentalidades dos racistas e de suas vítimas.

Então, para os teóricos da negritude e do movimento negro, a “raça” transfigura-se como uma “arena política” ressignificando contra o sentido hierárquico e racista perpetuado ao longo dos séculos, proferido e legitimado pela pseudociência e internalizado no imaginário simbólico e social de que existe uma “racialização” da humanidade que naturaliza e hierarquiza seres humanos, dos quais, o negro e a negra, foram submetidos a um intenso e perverso processo de desumanização, isto é, o(a) negro(a) sem representatividade positiva, atribuídos a condição de coisa, mercadoria e inferioridade, logo, “humilhado e profundamente desonrado, o Negro, é, na ordem da humanidade, o único de todos humanos cuja carne foi transformada em coisa, e o espírito, em mercadoria, a cripta viva do capital” (MBEMBE, 2014, p.19).

Entretanto, mesmo diante de uma concepção complexa e “enjaulada” em uma rede de desdobramentos e equívocos, sistematizada pelo medo, tormento e terror, caracterizada por infinitos sofrimentos e eventuais catástrofes, Mbembe (2014, p.19) infere que a “raça” em uma “[...]reviravolta espetacular, torna-se símbolo de um desejo consciente de vida, força pujante, flutuante e plástica, plenamente engajada no acto da criação e até de viver em vários tempos e várias histórias ao mesmo tempo”. Desse modo, a concepção de “raça” passa a vigorar como construção sociopolítica de modo que as sociedades afro-latino-americanas e os seus complexos contextos e estruturas englobam inúmeras e ambíguas questões históricas, sociopolíticas, econômicas e culturais, daí, por serem frutos dos colonialismos, tem na “raça” o fator operante nos padrões e nas relações de dominação que estruturaram e regulamentaram tais sociedades.

A (res)significação da “raça” perpassa da noção biológica das ciências naturais para o campo histórico e sociopolítico das ciências sociais que dimensionam para o processo de desconstrução das mentalidades eurocêntricas e racistas a fim de romper com as imagens, projeções, ações, discursos e visões totalmente distorcidas, negativadas, silenciadas e naturalizadas sobre os negros, sua existência e o seu papel político e cultural na história da humanidade. Neste aspecto Gomes (2012, p.731) afirma a ressemantização da noção e do valor da “raça” como realidade social e política desdobra-se:

Como discurso e prática social, a raça é ressignificada pelos sujeitos nas suas experiências sociais. No caso do Brasil, o movimento negro ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de raça, entendendo-a como potência de emancipação e não como uma regulação conservadora; explicita como ela opera na construção de identidades étnico-raciais.

A referida autora assevera que a “raça” ressignificada pelos sujeitos diante de suas próprias experiências e vivências, portanto, tanto nos discursos como na práxis social, o movimento negro articula-se e mobiliza o combate frente ao racismo enraizado nas estruturas e instâncias da sociedade brasileira, libertando-a do uso e do abuso do conceito-chave hierárquico, racista, desumano e perverso da “raça” com a construção identitária, de reconhecimento, de pertencimento e de valorização da história dos povos negros do Brasil. Esta ressignificação passar por diversos espaços de nossa sociedade, dentre os quais, o espaço escolar tem papel preponderante.

3 RAÇA, RENDA, GÊNERO E GERAÇÃO: DESIGUALDADES QUE SE CRUZAM NO ACESSO À EDUCAÇÃO E RESULTAM EM EXCLUSÃO DA POPULAÇÃO NEGRA

Conforme estudos e análises desenvolvidas no país, são nítidas as profundas desigualdades sociais entre negros e brancos na sociedade brasileira, nas quais, não somente prepondera o aspecto econômico como também dimensiona para os campos sociopolíticos e culturais que pontuam uma divisão racial e hierárquica que segrega, exclui e submete a uma desigual balança de acesso e na garantia de direitos a todos os seus cidadãos, isto é, tal linha divisória classifica socialmente e racialmente quem são os produtores e detentores de direitos e privilégios, os brancos/patriarcais/heteros(sexistas) em detrimento daqueles que são “naturalmente” desprovidos de direitos, negro(a)s, povos originários e demais grupos étnicos/identitários, portanto, a desigualdade racial do país é refletida pelo ocultamento do racismo que naturaliza e situa o lugar, as posições e os acessos a direitos, bens e serviços entre negros e brancos.

Os estudos quantitativos/qualitativos referenciados pelo Instituto Brasileiro Geográfico e Estatística (IBGE) demonstram que historicamente prevalece um quadro agravante de desigualdades entre negros e brancos, nas quais, evidenciam que sempre os negros se encontram em precárias e desumanas condições de vida porque são identificados como aqueles em situações de maior vulnerabilidade social em termos não somente educacionais como também em relação ao trabalho, saúde, habitação, saneamento básico, lazer etc. Portanto, são aqueles que representam a população desocupada e/ou ocupações informais, baixa remuneração,

abaixo da linha da pobreza, piores índices de escolaridade (acesso, permanência e conclusão) e qualificação, sendo que as crianças, adolescentes e jovens negros com índices insatisfatórios de desempenho escolar, são os maiores em termos de evasão escolar, além de serem os alvos das “brincadeiras”, piadas e apelidos discriminatórios que os desqualificam projetando imagens, estereótipos e estigmas que ferem o psicológico e a autoestima das crianças, adolescentes e jovens negros, impactando e comprometendo severamente nos seus desenvolvimentos cognitivos e subjetivos.

No documentário do Observatório da Educação, o professor Marcelo Paixão (2017) explicita que existe um amplo debate sociológico sobre a desigualdade racial no país em que é reconhecida e comprovada no cotidiano de negros e negras do país, prevalecendo em todas as esferas sociais, onde as pessoas com a pele escura têm ínfimos acessos e oportunidades em ascender socialmente e são os mais suscetíveis a riscos e em diversas situações de vulnerabilidade social. Para o referido professor, as perspectivas sociológicas/antropológicas/culturais explicitam que a cor/aparência física é um fator determinante no processo de classificação social que implica no acesso ou não aos direitos sociais.

Em relação à escola, Paixão (2017) explana que se um lado potencializa para formação de cidadãos participativos, críticos e conscientes, profissionalmente capazes de realizar tais atividades profissionais, no entanto, do outro lado, dentro da estrutura social vigente da qual está inserida pode atuar como mecanismo de perpetuação das desigualdades, que ao ser contextualizado com a realidade brasileira, assevera que a escola contribui muito mais para reprodução das desigualdades raciais do que para a formação cidadã dos educandos. Exemplifica que geralmente a taxa de analfabetismo do negro é o dobro da população branca, o número de anos de estudos entre os grupos tem uma distância de dois anos, as taxas de defasagem escolar/abandono entre os estudantes negros continuam altas comparadas aos estudantes brancos.

Assim, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (BRASIL, 2020, p.2) no ano de 2019, existiam 11 milhões de pessoas, entre a faixa etária de 15 anos ou mais de idade, analfabetas no país, em referência a taxa de analfabetismo de 6,6%. Desse grupo de pessoas analfabetas, 56,2% viviam na região nordeste, equivalendo a 6,2 milhões de pessoas, enquanto que 21,7% (2,4 milhões de pessoas) viviam na região sudeste. Sendo evidenciado uma queda de 0,2 pontos percentuais comparado ao ano anterior, equivalendo o decréscimo de pouco mais de 200 mil analfabetos no Brasil. Neste aspecto, a pesquisa assevera que o nível de analfabetismo é associado à idade, pois verifica-se que entre

as pessoas mais velhas o percentual é maior na taxa de analfabetismo. Portanto, no ano de 2019, a taxa era de 18% equivalendo a 6 milhões de analfabetos na faixa etária de 60 anos ou mais de idade, enquanto que, os mais novos, entre 15 anos ou mais de idade pontuaram uma taxa de 6,6%, o que justifica que a geração mais nova tem acesso à educação e estão sendo alfabetizadas.

Desse modo, segue abaixo a tabela sobre a taxa de analfabetismo conforme a faixa etária e entre os anos 2016, 2018 e 2019:

	2016	2018	2019
15 anos ou mais	7,2%	6,8%	6,6%
60 anos ou mais	20,4%	18,6	18%

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016/2019/ PNAD EDUCAÇÃO-2019

Já em termos de acesso em educação apontam índices de analfabetismo entre pessoas de faixa etária de 15 anos ou mais, entre negros e brancos, evidenciaram um desigual nível, pois o percentual de 8,9% de pessoas negras analfabetas comparado ao percentual de 3,6% entre pessoas brancas. Entre a faixa etária de 60 anos ou mais, entre brancos a taxa de analfabetismo foi equivalente a 9,5%, comparados aos pretos e pardos, a taxa atingiu 27,1%. A nível regional, prevaleceram os maiores índices de analfabetismo nas regiões Norte (7,6%) e Nordeste (13,9%) entre as pessoas com 15 anos ou mais de idade, como observável na tabela a seguir, de acordo com as categorias raça/cor, sexo, geração e entre os anos 2016-2019:

			2016	2017	2018	2019
COR/RAÇA (%)	15 ANOS OU MAIS	BRANCA	4,1	4,0	3,9	3,6
		PRETA/PARDA	9,8	9,3	9,1	8,9
	60 ANOS OU MAIS	BRANCA	11,6	10,8	10,3	9,5
		PRETA/PARDA	30,7	28,8	27,5	27,1
SEXO (%)	15 ANOS OU MAIS	HOMEM	7,4	7,1	7,0	6,9
		MULHER	7,0	6,8	6,6	6,3
	60 ANOS OU MAIS	HOMEM	19,7	18,3	18	18
		MULHER	20,9	20	19,1	18

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisa, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2019./PNAD EDUCAÇÃO-2019

No ano de 2019 foram constatados que 71,7% dos jovens negros do Brasil estavam fora da escola enquanto apenas 27,3% dos estudantes eram brancos. Neste grupo, por questão de sexo, o percentual de analfabetismo é maior entre os homens (6,9%) do que as mulheres (6,3%) com uma diferença de 0,6 pontos percentuais. Neste estudo assevera que o quantitativo dos jovens entre 14 a 29 anos de idade era equivalente a 50 milhões de pessoas, das quais, 20,2% não finalizaram o ensino médio completo, seja por abandono ou nunca ter frequentado. O que sinalizou para uma exclusão de 10,1 milhões de jovens, dos quais, o percentual maior é entre os homens (58,3%) em relação as mulheres (41,7%).

No que se refere ao abandono escolar, os maiores percentuais se deram nas faixas a partir dos 16 anos de idade (entre 15,8% e 18,0%) e em termos regionais o abandono escolar precoce até os 13 anos foi mais acentuado nas regiões Norte (9,7%), Nordeste (9,0%) e Sudeste (8,7%). No entanto, em todas as regiões foram identificadas um marco aos 15 anos, principalmente, no Sul (16,3%), no Sudeste (14,9%) e no Nordeste (13,9%).

Ao serem questionados sobre o motivo de nunca terem frequentado a escola ou terem abandonados os estudos, a principal justificativa foi a necessidade de trabalhar, equivalendo 39,1%, prevalecendo entre os homens com 50% e entre pessoas brancas (40%) enquanto pessoas negras equivalentes a 38,7%. Já entre as mulheres os motivos foram não ter interesse em estudar (24,1%), gravidez (23,8%), trabalho (23,8%) e afazeres domésticos (11,5%).

Neste aspecto, o Cenário da Exclusão Escolar no Brasil (2021) assevera que apesar dos lentos avanços alcançados nos últimos anos (2016-2019) em relação a garantia de acessos à educação, as desigualdades ainda prevaleceram, culminando em “quase 1,1 milhão de crianças e adolescentes” (4-17 anos) fora da escola, dos quais, é mais acentuado entre crianças de 4-5 anos de idade e os adolescentes entre 15-17 anos. Em novembro de 2020, com o enfrentamento da pandemia, esse número cresceu para “mais de 5 milhões de meninas e meninos de 6 a 17 anos” sem acesso à educação, isto é, “[...] 5.075.294 crianças e adolescentes de 6 a 17 anos estavam fora da escola ou sem atividades escolares, o que corresponde a 13,9% dessa parcela da população em todo o Brasil” (UNICEF, 2021, p.44).

Portanto, dentre aqueles que estão fora da escola entre a faixa etária de 4-17 anos, no ano de 2019, mesmo diante de uma pequena diferença, a maioria prevalece entre os meninos, no entanto, quando comparado a faixa equivalente ao ensino médio, 15-17 anos, as meninas pontuam 50,9 % em paralelo aos 49,1% dos meninos. Em relação a cor/raça, a pesquisa assevera que “em números absolutos, crianças e adolescentes de 4 a 17 anos autodeclaradas(os) pretas(os), pardas(os) e indígenas excluídos da escola somam 781.577, correspondendo a 71,3% de crianças e adolescentes fora da escola” (UNICEF, 2021, p.26).

Este cenário de exclusão escolar nos demonstra que a categoria raça/cor dialoga com questão renda, já que em todo o país, a maioria dos excluídos, são crianças e adolescentes pretas(os), pardas(os) e indígenas, que também em grande parte é oriunda de famílias de baixa renda, que (sobre)vivem com “renda domiciliar per capita de até ½ salário mínimo (61,9%). Portanto, este estudo apresenta que entre as crianças e adolescentes de 4-17 anos que estão fora da escola no ano de 2019, “apenas 9,9% vivem em famílias com mais de um salário mínimo per capita” comparados aos 90,1% daqueles que (sobre)vivem entre as famílias com renda familiar per capita menor que um salário mínimo” (UNICEF, 2021, p.29-30).

O estudo apresenta este cenário de exclusão e pobreza através das assimetrias entre pobres e ricos, nos quais, aos 20% dos mais pobres e mais ricos, a diferença de acesso à educação em termos absolutos equivale a “1.096.468 crianças e adolescentes de 4 a 17 anos fora da escola, 524.091 estão entre os 20% mais pobres, correspondendo a 48% do total”.

Dentre os motivos para estar fora da escola, no total de 384.475 das crianças entre a faixa etária de 4-5 anos de idade, no ano de 2019, recaem sob a escolha e responsabilidade dos pais (48,5% equivalente a 186.375) que optam pelos cuidados de casa e por acharem muitos novos para ir à escola, enquanto que a falta de vagas na escola e não ter escola/distância da escola correspondem respectivamente, a 19,1% e 13%. Já entre a faixa etária de 11 a 14 anos de idade, entre os motivos, o maior percentual correspondeu a falta de interesse em estudar (37%), o que é grande problemática, seguido de problema de saúde (21,1%) e gravidez/ter concluído o nível de estudo que desejava (6,9%).

No entanto, a análise apresenta que entre a faixa etária de 15 a 17 anos de idade prevalecem o “desinteresse em estudar (38,2%), trabalho ou procura por trabalho (14,6%) e gravidez (11,4%)” (UNICEF, 2021, p.39). A pesquisa demonstra que possivelmente a justificativa pela falta de interesse em estudar estão atreladas as suas vivências no universo escolar, nas quais, as exclusões são mais acentuadas entre estudantes negros e indígenas que vivenciam um histórico quadro de violências e práticas discriminatórias que podem contribuir consideravelmente para as desistências/evasões. Ao mesmo tempo que os fatores externos podem incidir no abandono escolar como no caso da necessidade de trabalhar, que entre essa faixa etária, o percentual é maior entre os meninos (20,5%) comparados as meninas (7,2%) justificando que trabalhavam ou estavam a procura de trabalho. Enquanto que a gravidez e os afazeres domésticos são mais evidenciados entre as meninas correspondendo, respectivamente, a 25,6% e 14,7%. Já entre meninos correspondem a 0,0% e 0,9%.

Já a questão de sexo, em 2018, o indicador mulheres de 15 anos ou mais teve uma taxa de analfabetismo de 6,6% e para homens de 7,0%. Enquanto que o ano de 2019, a taxa de

analfabetismo decaiu em 0,3 pontos percentuais para as mulheres (6,3%) e 0,1 pontos percentuais para os homens (6,9). Entre os 60 anos ou mais, tanto homens como mulheres igualaram na taxa de 18% no ano de 2019, percentual quase triplicado em relação aos da faixa etária de 15 anos ou mais (6,6%).

O estudo ressalta que o fator gravidez na infância e adolescência faz com que as meninas abandonem a escola, comprometendo a escolarização e ao longo de sua vivência como mãe, além dos impactos na vida das crianças. Assim, apresenta uma histórica incidência de nascidos vivos de mães até aos 14 anos de idade, pois entre os anos de 2010-2019, em “números absolutos foram registrados 252.798 meninas de até 14 anos de idade que tiveram filho(a)s” (UNICEF, 2021, p.40). Enquanto que na faixa etária de 15-19 anos de idade foram registradas em “números absolutos 4.948.724 adolescentes que se tornaram mães”.

Em relação aos seus anos de estudos, prevaleceu uma concentração entre aquelas meninas que não completaram o ensino fundamental, no entanto, enfatizando que apesar de uma queda no percentual daquelas que não completaram o ensino fundamental, houve um aumento no percentual das que eventualmente foram para o ensino médio.

3.1 Condições desiguais provocam resultados desiguais: um retrato da exclusão da população negra brasileira

No aspecto condição de estudo e ocupação, no ano de 2019, existiam 46,9 milhões de pessoas na faixa etária entre 15 a 29 anos, das quais, 14,2% estavam ocupadas, portanto, trabalhando e estudando, enquanto que 22,1% não estavam nem trabalhando e nem estudando; 28,1% não estavam trabalhando, entretanto, estudavam; e 35,6% estavam trabalhando, mas sem estudar. Com relação a cor/raça, 17% das pessoas brancas trabalhavam e estudavam, enquanto as pessoas negras foram referentes apenas 12,4%, já o percentual de pessoas brancas apenas trabalhando (37,1%) e apenas estudando (28,8%) superando também os percentuais de pessoas negras, apenas trabalhando (34,6%) e apenas estudando (27,7%) (BRASIL, 2020, p.15-16).

De acordo com o Censo Escolar (2019 apud UNICEF, 2021) no ano de 2019 foram registradas mais de 2 milhões de reprovações, o que correspondeu a 8% do total de matrículas das redes públicas do país (27.780.779). Em relação a taxa de reprovação do país atingiu 7,8% que conforme a categoria raça/cor, os maiores percentuais corresponderam aos estudantes indígenas (10,9%), pretos (10,8%) e pardos (8,2%) comparados a taxa de 5,9% dos brancos. Isso implica reconhecer que o histórico de reprovações na educação básica do país sempre recai aos estudantes negros e indígenas, além de outros segmentos mais vulneráveis, ou seja, “as reprovações em cada estado e cada município incidem sobre as populações preta e indígena e também sobre meninos e sobre as pessoas com deficiência[...]” (UNICEF, 2021, p.16).

Segundo o Observatório da Educação em relação ao abandono escolar na etapa do Ensino Médio entre 2008-2018 ocorreu uma queda tanto entre os estudantes negros quanto os brancos, entretanto, apesar de ser uma análise positiva, advertiu considerando a distância entre os anos com percentuais entre 2,3 e 3 pontos percentuais, implicando ainda assim em desigualdade, tanto que é evidenciado na análise do IBGE- Desigualdades Sociais por Raça ou Cor no Brasil (2019) ao abordar que tal queda ocorre entre estudantes brancos comparados aos estudantes negros que seguiu subindo, sendo que no ano de 2017 era de 7,7% e em 2018 foi para 7,8%, sendo um aumento de 0,1 pontos percentuais.

Outro aspecto pontuado pelo Observatório da Educação é o nível de aprendizagem em paralelo ao nível socioeconômico (NSE) dos estudantes, com base nos dados da Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (IEDE) que desenvolveu uma pesquisa pautada na análise do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que avalia o nível de desempenho dos estudantes em todas as disciplinas, nas quais, Português e Matemática foram apresentados os piores índices com desiguais níveis de desempenho entre os alunos negros e brancos, do 5º ao 9º ano, independentemente dos níveis socioeconômicos (alto e baixo), exemplificando o desempenho da disciplina Matemática que mesmo entre os dois níveis socioeconômicos, os estudantes brancos detiveram melhor desempenho em detrimento dos estudantes negros. Assim, no nível socioeconômico alto, 34,4% dos brancos obtiveram aprendizado adequado comparados ao 17,3% entre os estudantes negros, enquanto que, no nível baixo os estudantes brancos detiveram 15,8% do aprendizado em relação apenas 8% dos estudantes negros.

O Anuário Brasileiro da Educação Básica (2021, p. 71) também demonstrou através dos microdados do SAEB que o nível de proficiência da educação básica é desigual entre estudantes brancos e negros (pretos e pardos), evidenciando uma profunda desigualdade na tríade raça/cor, renda e localidade no desempenho das aprendizagens de português e matemática. Logo, crianças, adolescentes e jovens negros, oriundos de famílias de nível socioeconômico baixo e de regiões rurais indicaram os piores índices de desempenho escolar. Assim, no ano de 2019, a média de aprendizagem adequada em português atingiu a percentagem de 61,1% e em matemática foi 51,5%. Portanto, abaixo da média, o aprendizado adequado em português foi de 24,2% aos estudantes pretos, 38,2% ao NSE baixo e 39% zona rural, e em relação a matemática foi de 51,4% aos estudantes pardos, 32,7% dos estudantes pretos, 29,7% do NSE baixo e 30,6% oriundos da zona rural. Enquanto que os desempenhos adequados acima da média foram para os estudantes brancos com 70,7% em português e 62,3% em matemática; NSE alto com 80,6% em português e 73,9% em matemática e Zona urbana com 63,7% em português e em

matemática foi de 54%. Além de especificar uma significativa desigualdade no NSE do ensino médio: a média em português foi de 37,1% e em matemática foi de 10,3%, assim, em português, o NSE baixo atingiu 28,2% comparados aos 57,6% do NSE alto com uma diferença de 29,4 pontos percentuais. Em matemática, o NSE baixo foi de 4,9% em paralelo aos 19,2% do NSE alto. Além disso, os percentuais abaixo da média foram os estudantes pretos (28,2% em português; 4,6% em matemática), os estudantes pardos (31,3% em português; 6,9% em matemática) e a zona rural (17% em português; 3% em matemática). Já os que ficaram acima da média foram os estudantes brancos (50,8% em português; 18,1% em matemática) e a Zona urbana 37,9% em português; 10,6% em matemática).

O que reforça a tese de que a desigualdade racial do país prevalece mesmo diante de um contexto econômico favorável, pois tendem associá-la ao nível socioeconômico, reduzindo-a ou até mesmo invisibilizando-a, ou seja, camuflando as intensas assimetrias raciais, o que remete ao pensamento de Almeida (2018) ao explicitar que apesar da desigualdade ser referenciada nas teorias econômicas expressas numericamente em dados estatísticos/quantificáveis, é sobretudo explicada e compreendida no seio da sociedade com suas intensas e complexas relações de conflitos e de poder. Logo, a sociedade, o Estado e suas instituições foram e são (re)construídas a base de desigualdades raciais que historicamente e politicamente foram desencadeadas por um enraizado racismo que não somente perpassa no plano individual e de subjetividades como também, e fundamentalmente, rege e ordena todas as relações sociais, econômicas, políticas e culturais do país.

4 XINGAMENTOS, APELIDOS E PIADAS: COMO RACISMO, DISCRIMINAÇÃO E DESIGUALDADES SE APRESENTAM NO INTERIOR DA ESCOLA

É fato que tratar das relações étnico-raciais no universo escolar, é tratar da questão do racismo e das desigualdades, que conforme as pesquisas e dados explanados no referido estudo demonstram que o “alunado negro” estão em constantes disparidades em relação ao “alunado branco” em termos de índices de aprendizagem/desempenho, analfabetismo, atraso, abandono/evasão escolar etc. Assim como os estudos apontam que crianças/adolescentes/jovens negros e indígenas são aqueles que mais sofrem com as discriminações e os preconceitos perpetrados e disseminados no cotidiano escolar, entretanto, as escolas, geralmente, ao serem questionadas sobre a questão racial, concomitantemente, com a presença ou não de atos racistas, muitas vezes, silenciam, invisibilizam e negam introjetando

os pseudodiscursos do mito da democracia racial que frisa a prerrogativa de que somos todos iguais.

Logo, de fato, como são tratadas as relações raciais nas escolas brasileiras? Será que são (in)visibilizadas, ocultas e/ou negadas? Conforme Carreira (2013), ao discorrer sobre as dimensões e os indicadores que englobam as relações raciais na escola, explicita que o racismo não é uma questão somente de negros, negras, grupos minoritários, militantes e/ou do movimento negro, como muitos explanam, mas é responsabilidade de todos e um desafio a ser superado por toda sociedade. O racismo precisa ser encarado nas escolas como *processo histórico e político* repleto de crenças, valores e padrões cunhados e fundamentados por ideologias pseudocientíficas- racialistas/racistas- disseminadas desde o período colonial, sendo atualizado cotidianamente nos discursos e atitudes que remetem em supremacia e hierarquia baseadas na existência de seres humanos “naturalmente” desiguais em função das características físicas/fenotípicas (como a cor da pele, textura do cabelo, tamanho dos lábios/nariz e formato do crânio) e culturais.

Daí, implicando em preconceitos, discriminações e “[..]desigualdades nas relações sociais entre pessoas brancas e grupos constituídos por pessoas negras, imigrantes, indígenas, ciganas, migrantes etc”. (CARREIRA, 2013, p.33). Segundo a referida autora o racismo faz parte de nosso cotidiano e nega a igualdade entre as pessoas, hierarquiza, discrimina e exclui a partir de percepções de que determinadas pessoas são superiores a outras, e que a discriminação racial é o ato em si do racismo, manifestado em diversas formas e nuances no cotidiano das pessoas, seja no ambiente familiar, no trabalho, na comunidade e também no espaço escolar. Logo, a sociedade brasileira com suas estruturas e instituições pautadas de relações de poder, são impregnadas de discursos, valores, padrões e atitudes discriminatórias de cunho racial, portanto, a escola como campo de disputa, é um espaço de conflito que reitera e dissemina o racismo manifestado de modo *sutil ou explícito* em forma de discriminação racial porque:

Ela se concretiza por meio de atitudes ativas (como agressões e humilhações, como piadas, xingamentos, apelidos, violência física) ou de forma mais “sutil”, por meio da distância social, da falta de reconhecimento e de estímulo, da negação, da desatenção, da distribuição desigual de afeto e da baixa expectativa positiva com relação ao desempenho de pessoas negras (CARREIRA, 2013, p.33)

Nesse sentido, averiguamos a presença ou não de ato discriminatório na escola, com o seguinte questionamento: *Na escola já presenciou ou foi alvo de algum tipo de xingamento, piada ou apelido discriminatório? Se sim, qual?* No ensino fundamental, 50% responderam que sim e os outros 50% disseram que não. Já os estudantes do ensino médio, 45% afirmaram que

sim, 53% disseram que não e 2%. Dentre aqueles que afirmaram presenciar ou ser alvo de algum ato discriminatório, eis as seguintes respostas:

Vários, prefiro não comentar(ESTUDANTE 1 EF)⁴; eu escutei vários tipos xingamentos como viado, bicha, gay...(ESTUDANTE 2 EF); falaram mal do cabelo de uma amiga negra(ESTUDANTE 9 EF); xingamentos, prefiro não falar(ESTUDANTE 13 EF); já sofri preconceito por ser magrinha(ESTUDANTE 14 EF); vários, não gosto de falar sobre(ESTUDANTE 15 EF);; fui chamada de gorda; já “brincaram” muito comigo por causa do meu cabelo(ESTUDANTE 12 EM); vários tipos, em relação ao meu olho, nariz e afins(ESTUDANTE 15 EM); carvão, macaco, tizil, queimado.; preto feio(ESTUDANTE 32 EM); já vi um amigo ser chamado de terra preta porque ele é bem negro(ESTUDANTE 39 EM); piada, apelido discriminatório, me chamava de macaco e vários de outra coisa(ESTUDANTE 43 EM); apelidos de mal gosto(ESTUDANTE 44 EM); fui alvo de pre-conceito com o meu cabelo, disseram que era duro e era preciso alizar(ESTUDANTE 45 EM); fui chamado de idolatra porque sigo e acredito na umbanda(religião afro-brasileira), fui criticado por adorar o demônio(ESTUDANTE 46 EM); fui vítima de piada e bullying por conta do meu cabelo, e também por conta de uma vestimenta de um amigo, por ele ser uma pessoa pobre sem condição de compra uma calça bonita(ESTUDANTE 47 EM); viadinho, mulherzinha, macarrão em pé queimado(ESTUDANTE 49 EM)

Verifica-se a evidência de inúmeras discriminações que não somente engloba a questão do racismo no universo escolar como também aponta e dialoga com categorias e intersecções de raça, classe, origem, gênero, religião, orientação sexual e condição física, pois é nítido a presença de nuances e facetas de racismo, homofobia, gordofobia, preconceito linguístico, xenofobia, intolerância religiosa e sexismo revertidos em tons de “brincadeiras, piadas e apelidos”. Estes *modos operantes* de todas as formas de discriminação são semeados no seio da nossa sociedade histórica e culturalmente, fazendo parte de um imaginário coletivo pautado em padrões que foram impostos, assimilados e apreendidos no país. Isso reforça que somos produtos de uma sociedade e, portanto, de uma cultura que nega, silencia e naturaliza o racismo, a discriminação, ou seja, fortemente preconceituosa, que mascara em suas estruturas, instituições e perpassa no plano das subjetividades e individualidades uma série de violações, preconceitos e discriminações raciais e correlatas.

Carreira (2013, p.34) assevera que geralmente o *jeito de falar* dos brasileiros, as palavras que são proferidas, os gestos e as atitudes são permeados de preconceitos de toda ordem possível, que muitas vezes, em nosso cotidiano desencadeia conflitos e tensões através de “brincadeiras”, piadas, apelidos pejorativos que humilham, desqualificam e inferiorizam, gerando constrangimentos e sofrimentos em crianças/adolescentes/jovens/adultos negros e de demais grupos identitários e étnico-raciais. A autora ressalta que quando surge determinado conflito ou tensão entre pessoas, sejam crianças/adolescentes/jovens/adultos, se forem os

⁴ Usamos EF para nos referir aos estudantes do Ensino Fundamental e EM para mencionar os estudantes do Ensino Médio.

negros os envolvidos, o aspecto mais evidenciado e de cunho pejorativo será a sua *origem racial*. Como é demonstrado nas respostas dos estudantes negros, especificamente, os pretos e as pretas ao explanarem o aspecto pontual do ato discriminatório que infere em desqualificação e acima de tudo, de um intenso e degradante processo de desumanização: *macaco(a)*, *carvão*, *tizil*, *queimado*, *terra preta*, *preto feio*, *feia*, *macarrão em pé queimado*, *cabelo duro/ruim*, *bombril/palha de aço*, *pretin/macaquinho*... Esse intenso processo de desumanização do corpo negro remete ao *corpo colonial* de Frantz Fanon, a *insígnia do insulto* de Kuame Appiah, o *preconceito de cor/marca* de Oracy Nogueira e demais autores e autoras discutidos neste estudo, em que o *corpo negro* é considerado uma *insígnia do estigma* que historicamente é marcado como *negação e invisibilidade*, pois tendem a associá-lo a *selvageria*, *barbárie*, *inferioridade e degenerescência*, portanto, a uma “mancha negra” que tanto incomodou e tentaram exterminar com as políticas eugênicas/higienistas no país.

Quanto a questão da ação discriminatória por conta das características fenotípicas, indagamos: *Em sala de aula já presenciou alguma situação discriminatória por conta da cor da pele, textura do cabelo ou aparência física? Se sim, descreva*. A maioria dos estudantes do fundamental afirmou não ter presenciado nenhum ato discriminatório por características fenotípicas, correspondendo a 79% comparados aos 21% que disseram sim, enquanto que, os estudantes do ensino médio, a maioria afirmou que sim, fazendo referência aos 52% que responderam que sim, 46% disseram que não e 2% não responderam.

Percebe-se as contradições nas respostas dos estudantes do fundamental, pois a maioria afirmou não presenciar nenhuma atitude discriminatória por conta das características físicas/fenotípicas, entretanto, na questão anterior muitos descreveram esse tipo de discriminação, o que pode implicar no silenciamento e na dores internalizadas de cada estudante porque, conforme Carreira (2013), o silenciamento não engloba somente concordância ou omissão, envolve também o constrangimento, ou seja, a vergonha em demonstrar algo que sofremos ou fizemos, dada situação, só reforça os preconceitos e os estigmas⁵.

Segundo Gomes (2002) o *corpo* fala a respeito de nossa existência no mundo, ou seja, transmite o nosso “estar” mediado entre o espaço e o tempo, entretanto, coexistindo em uma dialética entre o biológico/natural e o simbólico, sobrepondo as representações naturais e (i)materiais, o que implica asseverar que o corpo emite não somente necessidades biológicas/fisiológicas/naturais como também expressa (res)significados repletos de valores,

⁵ Preconceitos “são julgamentos negativos que fazemos de uma pessoa ou de um grupo de pessoas, sem ter base na realidade, antes mesmo de conhecê-las”. Estigmas “são características negativas que atribuímos a pessoas ou grupos e que comprometem o seu pleno desenvolvimento humano” (Cf. CARREIRA, 2013, p.35)

crenças, sentimentos e identidades. Portanto, é nesta perspectiva que se lança o *olhar* sobre o *corpo negro* na escola que geralmente é impregnado de visões estereotipadas e de representações pejorativas, isto é,

[...] a questão racial é um dos aspectos estruturantes das relações sociais de poder, o **cabelo** e a **cor da pele**, sendo os **sinais mais visíveis da diferença racial** e possuidores de uma forte dimensão simbólica, são vistos como **símbolos de inferioridade** (GOMES, 2002, p.49, grifo nosso)

Logo, a autora é enfática ao asseverar que tanto na escola como em toda estrutura da sociedade, o *corpo*, transfigura-se como um instrumento de comunicação “construído biologicamente e simbolicamente na trajetória histórica e cultural da sociedade”. Portanto, o passado perverso da escravidão materializou as percepções perante o corpo negro com os seus *sinais diacríticos* que são considerados os demarcadores da diferença: *nariz, boca, cor da pele e tipo de cabelo*. Tais demarcadores serviram também de base de sustentação e justificação para colonização e demais intencionalidades de domínio e colonialidade:

Foi a comparação dos sinais do corpo negro (como o nariz, a boca, a cor da pele e o tipo de cabelo) com os do branco europeu e colonizador que, naquele contexto, serviu de argumento para a formulação de um padrão de beleza e de fealdade que nos persegue até os dias atuais (GOMES, 2002, p.42)

A sociedade brasileira embutida de um racismo ambíguo e perverso enxerga no corpo negro simbologias de inferioridade, onde a cor da pele, o cabelo e toda a sua estética como “insígnias” e emitem opiniões, prejulgamentos, discursos, ideologias e injúrias (agressões verbais- xingamentos e insultos) mascaradas de “inofensivas brincadeiras, piadas e apelidos” que na verdade, são altamente pejorativos e estereotipados que ferem e marcam profundamente a autoestima de quem ouve. Logo, as descrições dos estudantes ao enfatizarem o ato discriminatório sobre sua aparência física com os seus traços fenotípicos. Assim, tais apelidos:

[...] expressam que o tipo de cabelo do negro é visto como símbolo de inferioridade, sempre associado à artificialidade (esponja de bombril) ou com elementos da natureza (ninho de passarinhos, teia de aranha enegrecida pela fuligem. Esses apelidos recebidos na escola marcam a história de vida dos negros. São, talvez, as primeiras experiências públicas de rejeição do corpo vividas na infância e adolescência (GOMES, 2002, p.45)

Para referida autora o cabelo é um dos elementos que compõem o intenso e complexo processo de identidade que ao refletir no *eu e no outro*, gera tensão e conflito, pois ao ouvir e enxergar *imposições que o cabelo do negro é ruim/feio e o cabelo do branco é bom/belo* expressam racismo embutido de conflitos e dilemas que podem significar marcas profundas introjadas no plano das subjetividades. Ela ressalta que é na adolescência que se inicia um

dos momentos mais profundos no processo de construção da subjetividade negra, portanto, dependendo das experiências vividas das crianças/adolescentes/jovens negros ao lidarem com as *sensações, silêncios, desconforto, revolta, mal-estar, desencontro e insatisfações* podem ou não tornarem adultos com sérios dilemas e traumas étnico-raciais.

O cabelo é um “dilema” que permeia entre o processo de rejeição, aceitação e (re)afirmação/pertencimento que pode aprisionar ou libertar, pois “[...]mudar o cabelo pode significar a tentativa do negro de sair do lugar da inferioridade ou a introjeção deste. Pode ainda representar um sentimento de autonomia, expresso nas formas ousadas e criativas de usar o cabelo”. (GOMES, 2002, p.3) Logo, ao mesmo tempo que sofre um intenso *processo de assimilação* como resultado de políticas que preconizavam *ideologias do branqueamento/mestiçagem* na tentativa de fuga e apagamento/eliminação dos resquícios da “mancha negra”, sendo o critério de anulação da imagem e da estética negra que foram incutidas no imaginário social e simbólico dos brasileiros como algo negativo como também, pode e deve abstrair essas internalizações oriundas do racismo, que é um processo complexo, tenso e profundo, ou seja, o *corpo negro* e os *sinais diacríticos* transmutam-se em arena de disputa e de resistência que nega e rompe com o padrão imposto de que o único e ideal sinal de *belo, bom, verdadeiro, superior, inteligente* são aqueles atribuídos aos brancos opressores/dominantes/colonizadores.

5 CONCLUSÕES

Portanto, a escola como instituição social que prepara cidadãos e cidadãs ao mundo com a proposta de promover um processo de ensino-aprendizagem repleto de competências, habilidades e potencialidades a fim de propiciar uma educação que contemple a todos e desenvolva o senso crítico da realidade social em prol de aprendizados que irão para além da sala de aula, infelizmente, perpetua e acentua hierarquizações e diferenciações na construção de um imaginário coletivo por conta de ser estruturada por concepções, valores e padrões que excluem e inferiorizam os negros em escala classificatória onde o ideal, o verdadeiro, o absoluto, o mais capacitado, o superior, enfim, o sujeito que produz e é produto de história e cultura, o branco, situado no topo dessa hierarquia racial/social, ou seja, que é referência e paradigma inscrito na historiografia clássica, nos currículos escolares e nos conteúdos desenvolvidos na educação básica brasileira perpetuando preconceitos, estereótipos e estigmas que violentamente refletem no cotidiano e interferem drasticamente no grau de desempenho dos estudantes negros. Até mesmo os próprios educadores, muitas vezes, não qualificados para

atenderem a demanda plural dos educandos através de atitudes, silenciamentos e dos modos como são conduzidos os conteúdos sem conhecimento aprofundado e sem perspectivas dialógicas e críticas diante do contexto e da realidade dos seus educandos, só reforçam e reproduzem práticas racistas.

Conclui-se que o racismo é uma marca histórica na sociedade brasileira que se refaz no cotidiano nos mais variados espaços e, sobretudo no espaço escolar; que precisamos olhar de forma interseccional para compreender como os fatores raça, classe e gênero, atuam de forma conjunta, gerando um grave quadro de múltiplas desigualdades que afetam todo o ciclo de vida da população negra e, como mais gravidade, da mulher negra. Enfim, é indispensável a quebra das correntes e dos emparedamentos engessados do racismo à brasileira através da desconstrução de olhares, atitudes e perspectivas a fim de exercer uma educação de fato, inclusiva, emancipatória, democrática e antirracista que reconheça, respeita e valoriza as diferenças e as pluralidades étnico-raciais do Brasil e do mundo e que nesse processo toda a comunidade escolar tem papel fundamental.

Constata-se que os atos discriminatórios descritos remetem ao *preconceito de marca* onde tem no *fenótipo* ou na *aparência* racial o critério de discriminação, o que implica em *demarcadores da diferença* evidenciados ao *corpo* negro e ao *cabelo* como a *marca* e o *estigma* do(a)s negro(a)s.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio L. de. O que é racismo estrutural? -Belo Horizonte: Letramento, 2018.

APPIAH, Kwame A. **Na casa de meu pai:** a África na filosofia da cultura. 1.ed. Rio de Janeiro: Contraponto,1997.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado,1988.

_____. Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal. Rio de Janeiro, RJ,1940. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm>Acesso em 18 de dez. de 2021.

_____. Decreto-lei nº 3.688, de 3 de outubro de 1941. Lei das Contravenções Penais. Rio de Janeiro, RJ,1941. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del3688.htm> Acesso em: 18 de dez. de 2021.

_____. Lei nº 1.390, de 3 de julho de 1951. Inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor. Rio de Janeiro, RJ,1951. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/11390.htm> Acesso em: 18 de dez. de 2021.

_____. Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Brasília, DF, 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716.htm> Acesso em: 18 de dez. de 2021.

_____. Lei nº 12.288, 20 de julho de 2010. **Institui o Estatuto da Igualdade Racial.** Altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, de 13 de abril de 1995, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF: SEPIR, 2013.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 05 de jan. de 2022.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana.** Brasília/DF: SECAD/ME, 2004.

_____. **Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais.** Brasília, DF: SECAD, 2006.

_____. IBGE-INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD). **Educação 2019.** Rio de Janeiro: IBGE, 2020a. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf> Acesso em: 18 de jan. de 2022.

_____. Características gerais dos domicílios e dos moradores 2019. Rio de Janeiro:

IBGE, 2020b. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101707_informativo.pdf> Acesso em: 25 de maio de 2022.

_____. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil.** Estudos e pesquisas: informação demográfica e socioeconômica, n.41, Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf> Acesso em: 05 de jan. de 2022.

_____. **Síntese de indicadores sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira 2021, n.44 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais.- Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101892.pdf>> Acesso em: 19 de jan. de 2022.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Primeiro Trimestre de 2022.** JAN.-MAR. 2022. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/2421/pnact_2022_1tri.pdf> Acessado em 06 de jul de 2022

_____. INEP-INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2021:** divulgação de resultados. Brasília, DF: MEC/Diretoria de Estatísticas Educacionais, 2022. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf> Acesso em: 15 de fev. de 2022.

_____. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (Org.). **Atlas da violência 2020**. Brasília; Rio de Janeiro; São Paulo: IPEA; FBSP, 2020. Disponível em: <<https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/08/atlas-da-violencia-2020-infografico.pdf>> Acesso em: 15 de dez. de 2021.

_____. **Atlas da violência 2021**. Brasília; Rio de Janeiro; São Paulo: IPEA; FBSP, 2021. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/3956-dashboard-atlas-2021.pdf>> Acesso em: 15 de dez. de 2021.

CARREIRA, Denise. **Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola**/ Denise Carreira, Ana Lúcia Silva Souza.-São Paulo: Ação Educativa, 2013.

DESIGUALDADE racial na educação brasileira: um guia completo para entender e combater essa realidade. **Observatório de Educação**. Disponível em: <<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/desigualdade-racial-na-educacao>> Acesso em: 10 de nov. de 2021.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Ed. UFBA, 2008.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Cenário da exclusão escolar no Brasil**: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na educação. -São Paulo: Editorial CENPEC Educação, abr. 2021a. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>> Acesso em: 03 de mar. de 2022.

_____. **Enfrentamento da cultura do fracasso escolar**: reprovação, abandono

e distorção idade-série. -São Paulo: Editorial CENPEC Educação, jan. 2021b. Disponível em:<<https://www.unicef.org/brazil/media/12566/file/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar.pdf>> Acesso em: 28 de mar. de 2022.

GOMES, Nilma L. _____. Movimento negro e educação: resignificando e politizando a raça. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wQQ8dbKRR3MNZDJKp5cfZ4M/abstract/?lang=pt>> Acesso: 10. de nov. de 2021.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? In: **Revista brasileira de educação**. n. 21. set-dez, 2002, p.40-51. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/D7N3t6rSxDjmrxrHf5nTC7r/?lang=pt>> Acesso em: 08 de jun. de 2022.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**.1.ed.-Lisboa: Antígona, 2014.

MUNANGA. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. In: **Revista USP**, São Paulo, n.68, p. 46-57, dez/fev. 2005-2006. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13482/15300>> Acesso: 25 de set. de 2021.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. In: **Tempo social** (revista de sociologia da USP), v.19, n. 1, nov. 2006, p. 288-308. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ts/a/MyPMV9Qph3VrbSNDGvW9PKc/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em: 08 de jun. de 2022.

PAIXÃO, Marcelo Conversa sobre Desigualdade Racial (2017). Disponível em: <<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/desigualdade-racial-na-educacao>> Acesso em: 10 de nov. de 2021.

A CONSTRUÇÃO IMAGÉTICA DA NARRATIVA INDÍGENA NO LIVRO DIDÁTICO DE SOCIOLOGIA

Thiago da Conceição Dias
Graduado em Ciências Humanas
thiago.dias29@yahoo.com.br
Universidade Federal do Maranhão (Bacabal)

RESUMO: O presente estudo é um recorte de um trabalho de conclusão de curso que teve como objetivo analisar no livro didático de sociologia de uma escola pública do Ensino Médio de Bacabal - MA, a construção imagética dos povos indígenas brasileiros. De acordo com os dados oficiais do censo demográfico de 2010, há 305 etnias falantes de 274 línguas indígenas no Brasil. Porém, a história dos povos originários ainda é desconhecida da maioria do público, principalmente dentro do ambiente escolar. Sendo assim, essa proposta busca problematizar e desnaturalizar as concepções estereotipadas que conferem aos povos indígenas uma pretensa inferioridade. Além disso, com a investigação foi possível analisar de que modo as relações étnico-raciais têm sido abordadas no ensino de sociologia e quais possibilidades a antropologia e sociologia podem contribuir com a desconstrução de estereótipos sobre o nativo brasileiro no senso comum. O trabalho está estruturado em dois momentos. O primeiro aborda como história dos indígenas é retratada a partir das reflexões sobre os conceitos de estereótipos e representação. O segundo traz uma discussão sobre a narrativa indígena por meio da análise do livro didático “Sociologia em Movimento” utilizado na escola-campo. Como metodologia para a investigação optou-se pela pesquisa qualitativa, utilizando-se da prática etnográfica na educação. Nesta perspectiva, conclui-se a necessidade de ressignificação de textos e imagens dos indígenas nos livros didáticos. Pois, apesar do processo de implementação de uma educação para relações étnico-raciais está efetivando-se numa dinâmica de avanços, os resultados apontam a falta de mobilização que promovam ações significativas sobre o tema da história e cultura indígena na escola.

Palavras-chave: Indígenas; Estereotipo; Educação; Livro Didático.

1 INTRODUÇÃO

De acordo com os dados do censo demográfico realizado em 2010, no Brasil há 305 etnias falantes de 274 línguas indígenas. Porém, há outra versão costurada com cores desconcertantes no verso daquilo que se conhece sobre os povos originários. Embora protegidos por lei, sobretudo na Constituição Federal de 1988, o silenciamento e ausência das vozes indígenas ainda é uma realidade nos livros didáticos. Com a obrigatoriedade da história e cultura dos povos indígenas imposta pela lei 11.645/2008, a exclusão do tema nos livros didáticos é gritante no ambiente escolar

Quem vive o cotidiano das salas de aula sabe que não é exagero afirmar que os alunos brasileiros do ensino médio (muitas vezes quando chegam à universidade) praticamente desconhecem a história dos povos originários. Esse distanciamento entre o Brasil e a história dos povos nativos se deve ao forte apelo da sociedade brasileiro a tradições culturais brasileira

voltada para a Europa. Além disso, vários pontos indicam dificuldades para este tipo de ensino. A começar pela formação inicial de professores. Durante seus cursos de graduação, muitos educadores não tiveram acesso a disciplinas sobre o ensino de história dos povos indígenas, o que compromete a sua abordagem. Assim, os povos nativos que atravessaram séculos lidando com estereótipos que ressoavam em salas de aula, continuam encontrando barreiras para a valorização de suas identidades e sobrevivência.

Diante desse contexto de omissão das narrativas indígenas, vários autores apontam que a realidade é uma construção social, do qual por meio de representações, o homem é responsável pelo processo de legitimação de estereótipos. Assim, pode-se dizer que o índio que habita o pensamento social brasileiro se trata de um objeto socialmente construído ao longo da nossa formação. Sem perderem tempo, foram os europeus que atribuíram aos povos nativos da terra a denominação “índios” quando chegaram ao continente americano. Desse modo, ao excluir os indígenas como fonte de conhecimento nos livros didáticos, contribuimos com a construção de uma memória social feita de esquecimentos e de silêncios.

Dentro dessa conjuntura, para interpretar o ocultamento das expressões socioculturais dos povos indígenas no curso de licenciatura exposto, os conceitos de “representação” em Stuart Hall e “discurso colonial” em Homi Bhabha, serão o nosso referencial explicativo durante a pesquisa. Pois, de acordo com Minayo (2008), uma investigação científica sem teoria que possa auxiliar a construção de hipóteses capazes de explicar a realidade, corre o risco de ser uma simples percepção pessoal acerca da realidade observada.

A inspiração para a presente investigação surgiu durante minha graduação quando tive a oportunidade de observar que os livros didáticos contribuem com a perpetuação dos violentos processos de apagamento e homogeneização da diversidade sociocultural dos povos originários. Esse interesse tornou-se crescente à medida que foi surgindo questionamentos sobre a efetivação da lei 11.645/08 (que torna obrigatório a “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”) na sala de aula. Segundo Paulo Freire (2017), uma das funções sociais do professor é criar condições para trabalhar com temas transversais. Porém, o que permanece é a visão de que os indígenas são um empecilho ao desenvolvimento nacional.

Finalmente, não posso concluir este prólogo sem reiterar que os estudos de diversos autores possibilitaram a identificação do problema apresentado e o redescobrimiento do nativo brasileiro. Os autores foram: Amurabi Oliveira (2013), Manuela Carneiro Cunha (2012), Carlos Fausto (2010), Darcy Ribeiro (2017), Madu Gaspar (2003), Stuart Hall (2016), Homi Bhabha (2013), José Ribamar Bessa Freire (2010), Berger e Luckmann (2014), Nilma Gomes (2011), Paulo Freire (2017), Boaventura de Sousa Santos (2017), entre outros, cujas abordagens estão

relacionadas com os recursos teóricos e metodológicos da sociologia, da arqueologia, da antropologia, da história, da arte, da educação, por meio de diálogos que caracterizam a interdisciplinaridade como melhor caminho para a verificação do estado do problema apontado. Portanto, este estudo é uma pesquisa qualitativa utilizando-se da prática etnográfica na educação.

2 DESCONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA INDÍGENA BRASILEIRA

Há mais de 500 anos quando os primeiros europeus chegaram ao território que corresponde ao Brasil, encontram um grupo de indígenas na costa brasileira. No entanto, o que havia em solos brasileiro era uma enorme diversidade de povos que se transformaram e acompanharam a evolução da sociedade (FAUSTO, 2010). De acordo com Madu Gaspar (2003), com o advento novos estudos sobre as sociedades existentes antes dos colonizadores, foi possível identificar uma variedade de testemunhos arqueológicos sobre a existência deles. Porém, de acordo com Manuela Carneiro Cunha (2012), a ideia de que os povos indígenas ainda são os mesmos do tempo do “descobrimento”, permanece na memória social brasileira.

Apesar dos avanços historiográficos e antropológicos, Cunha (2012) revela que a história indígena no Brasil é pouco conhecida na sociedade. O que prevalece sobre os povos originários são visões eurocêntricas que atravessaram séculos e perduram ainda hoje. Os estudos existentes são fragmentos de um conhecimento que permitem imaginar, mas não permitem o acesso aos acontecimentos antes e durante a chegada dos primeiros portugueses. Sendo assim, a ideia de que os indígenas ainda são os mesmos do tempo do “descobrimento” permanece no pensamento social brasileiro (CUNHA, 2012).

Portanto, dentro da sala de aula um dos maiores desafios quando se trata das representações sobre os povos indígenas, é a superação das imagens exóticas e folclorizadas, por visões críticas que reconheça a valorização da história e culturas dos povos nativos. De acordo com José Ribamar Bessa Freira (2010), herdamos dos europeus quatro ideias equivocadas sobre os povos originários no Brasil.

A **primeira ideia** que a maioria dos brasileiros têm sobre os índios é a de que eles constituem um bloco único, com a mesma cultura, compartilhando as mesmas crenças, a mesma língua [...]. A **segunda ideia** equivocada é considerar as culturas indígenas como atrasadas e primitivas [...]. O **terceiro equívoco** é o congelamento das culturas indígenas. Enfiaram na cabeça da maioria dos brasileiros uma imagem de como deve ser o índio: nu ou de tanga, no meio da floresta, de arco e flecha, tal como foi descrito por Pero Vaz de Caminha [...]. O **quarto equívoco** consiste em achar que os índios fazem parte apenas do passado do Brasil [...]. O **quinto equívoco** é o brasileiro não considerar a existência do índio na formação de sua identidade. (FREIRE, J. R. B. 2010, grifo meu).

Em síntese, os grupos indígenas são retratados como coadjuvantes de uma história da qual também foram protagonistas. Os enganos são muitos, mas segundo Darcy Ribeiro (2017) apesar da dominação e a tentativa de aculturação, os indígenas não foram assimilados e nem destruídos, pelo contrário, se transfiguravam para resistir a uma cultura invasora, violenta e desagregadora. Portanto, com o refinamento adequado de habilidades no trato com a narrativa indígena na formação de professores, será possível romper com a reprodução de estereótipos na sala de aula. Para Paulo Freire (2017), a educação não é somente transmitir conteúdos, mas redescobrir, construir e ressignificar conhecimentos. É um ato de intervenção no mundo.

3 UMA BREVE ANÁLISE SOBRE REPRESENTAÇÃO E ESTEREÓTIPO

Refletir a respeito das representações nos livros didáticos exige que se recorra à maneira como o papel que cada imagem exerce na sociedade, uma vez que estamos inseridos em um contexto social marcado pela exclusão de narrativas indígenas. Além disso, nas últimas décadas, cientistas das diversas áreas do saber refletem sobre as inúmeras estratégias que promovem o aniquilamento do conhecimento sobre a história dos povos originários na educação.

Assim, para interpretar como as representações estão configuradas nos livros didáticos, é preciso analisar e compreender os paradigmas que desumanizam os indivíduos sociais por meio de construções imagéticas. Desse modo, como já mencionado, para propiciar cientificamente maior clareza na interpretação do problema identificado no livro didático de sociologia, seguirá os conceitos explicativos de “representação” e “discurso colonial”, compreendidos como definições que estão relacionadas.

De acordo com alguns estudos, uma das consequências que promovem a falta de representatividade dos povos indígenas nos diversos meios de comunicação está relacionado a um dos fatores mais dramáticos e traumáticos do processo de colonização no Brasil, a desigualdade social. Assim, Terra (2016) aponta que a construção da realidade pelos indivíduos não é definida apenas por palavras, mas por diversas construções imagética. Neste sentido, a representatividade midiática tornou-se tema importante para diversos estudiosos, pois a mídia se caracteriza pelo seu poder persuasivo de influenciar pensamentos.

Segundo os estudos de Stuart Hall (2016), a representação é definida através de três tipos de teoria: reflexiva, intencional e construtivista. De acordo com o autor, na teoria reflexiva o sentido é pensado como repousando no objeto, pessoa, ideia ou evento no mundo real, e a linguagem funciona como um espelho, para refletir o sentido verdadeiro como ele já existe no

mundo. Sendo assim, o foco teórico está na mimesis (reflexão/imitação) do real. Já na teoria intencional, as palavras significam o que o autor pretende que signifiquem. Portanto, o foco é o interlocutor. Já na teoria construtivista, são os atores sociais que usam os sistemas conceituais, o linguístico e outros sistemas representacionais de sua cultura para construir sentido, para fazer com que o mundo seja compreensível e para comunicar sobre esse mundo, inteligivelmente, para outros.

Por outro lado, Bhabha (2013) sugere que discurso colonial nega ao sujeito o acesso ao reconhecimento da diferença e exclui tudo aquilo que não pertence aos limites simbólicos dos diversos grupos culturais. Nesse sentido, Hall (2016) declara que somos nós quem fixamos os sentidos a objetos, pessoas e imagens, que depois de um tempo, parece natural e inevitável. A partir dessa perspectiva, diversos estudos apontam que a representação dos povos indígenas é apresentada nos livros didáticos como sujeitos que não acompanharam os avanços da sociedade. Portanto, para que a atual sociedade seja uma sociedade democrática, inclusiva e participativa, é necessário oferecer a todos os cidadãos a representação correta de minorias que na maioria das vezes são renegadas ao esquecimento ou apresentadas de maneira superficial nos livros didáticos.

4 A REPRESENTAÇÃO INDÍGENA NO LIVRO DIDÁTICO DE SOCIOLOGIA

A História do Brasil, como aliás a de praticamente todos os países do mundo, nasceu estudando os grandes homens, os grandes feitos, aqueles personagens das elites que marcaram a época em que viveram, onde as nações apareciam através dos seus líderes mais destacados. Portanto, o modelo de civilização europeu era visto como o mais adiantado. Indígenas e africanos foram lançados em um contexto no qual os saberes locais eram menosprezados, quando não desqualificados. No entanto, a história e cultura indígena foi recentemente “redescoberta” pela historiografia. O que sendo sido fundamental para ser incluída nos livros didáticos.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no Brasil é o mais antigo dos programas voltados a distribuição de livros didáticos aos alunos nas escolas públicas. De acordo com Katia Maria Abud (1984, p. 81), “o livro didático é um dos responsáveis pelo conhecimento histórico que constitui o que poderia ser chamado de conhecimento do homem comum”. Portanto, nas escolas do nosso país o material ainda é o instrumento pedagógico mais utilizado pelos professores das diversas áreas do saber.

Segundo os estudos de José William Vesentini (2007), o livro didático constitui um elo importante na corrente do discurso da competência, pois é o lugar do saber definido, pronto, acabado, correto e, dessa forma, fonte única de referência e contrapartida dos erros das experiências de vida. Principalmente nos livros de sociologia. Conforme Circe Bittencourt (2002),

O livro didático, no entanto, continua sendo o material didático referencial de professores, pais e alunos que, apesar do preço, consideram-no referencial básico para o estudo; e em todo o início do ano letivo as editoras continuam colocando no mercado uma infinidade de obras, diferenciadas em tamanho e qualidade (BITTENCOURT, 2002).

No que diz respeito a participação da Sociologia no currículo escolar brasileiro, é possível observar sua continuidade e descontinuidade no sistema de educação nacional. De acordo com os estudos de Kelly Silva Moto (2005), os defensores do retorno da sociologia aos programas curriculares, a consideram importante na formação de cidadãos críticos. Além disso, de acordo com as orientações curriculares para o Ensino Médio, existem três tipos de recortes que são reiterados nas propostas construídas para este tipo de ensino: conceitos, temas e teorias, além da pesquisa que serve como um instrumento fundamental para a relação aluno e o meio em que está inserido.

No entanto, foi possível identificar alguns fatores que podem levar a exclusão da história e cultura dos povos indígenas nas aulas de sociologia. O primeiro deles foi à falta de professores formados na disciplina. O segundo foi a ausência de instrumentos pedagógicos além do livro didático. Outro fator identificado foi a presença de uma hierarquização de disciplinas, onde as áreas das ciências humanas se encontram nos últimos horários. E por último o que chamou atenção foi a falta de sintonia entre o professor de sociologia e turma, com o conteúdo abordado. São inúmeras as hipóteses que podem servir de respostas para tais dificuldades.

Por esta razão, o livro de sociologia foi nosso lócus de pesquisa. O material analisado trata-se de um volume único completo e atualizado que reúne um time de autores especialistas que atuam na educação básica para atender às necessidades da escola pública e à realidade de alunos, professores e comunidade escolar, sem perder de vista os conceitos fundamentais de grandes nomes das ciências sociais.

Distribuído em 15 capítulos e divididos em 6 unidades, o principal objetivo da obra é dar ao aluno subsídios para a construção do conhecimento, favorecendo a compreensão do mundo para viver e agir conscientemente. O material serve como suporte de apoio. As

atividades são aparentemente compatíveis com os desafios enfrentados pelos jovens na atualidade e os ajudam a formular os questionamentos da nossa realidade, tendo como base o estranhamento diante dos fenômenos sociais e sua desnaturalização. (Ver figura 1)

Figura 1: Sociologia em movimento 1º, 2º e 3º



Fontes: Editora Moderna, 2016.

Em resumo, o livro é composto de textos elaborados a partir de uma linguagem simples, o que torna acessível a jovens do Ensino Médio. No entanto, apesar de oferecer um conteúdo de forma eficaz para a compreensão e ao desenvolvimento cognitivo no processo aprendizagem dos alunos, o material não propõe a reflexão acerca da importância dos povos indígenas no Brasil. De acordo com a Lei 11.645/2008, é obrigatório a inserção deste conteúdo em todas as disciplinas que compõem o currículo da Educação Básica.

5 RESULTADO DA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO

Ao longo da análise do livro foram identificados pontos interessantes que podem surtir efeitos positivos na construção de imagens da história e cultura indígena no Brasil. No capítulo 5 (Raça, Etnia e Multiculturalismo) da unidade que está localizado na página 108, o conteúdo se encontra dividido em três momentos. No primeiro aborda os conceitos de preconceito, discriminação e segregação como práticas sociais que estruturam hierarquias raciais. Neste momento seria interessante desconstruir com a turma a ideia de superioridade e inferioridade entre os povos. Dessa maneira, os alunos compreenderiam que as hierarquias que caracterizam a população originária como inferior, não faz sentido.

No segundo momento apresenta a discussão sobre raça, racismo e etnia na dinâmica dos diferentes povos e grupos sociais, como construções sociais inseridos nas nossas relações. Por último, é apresentado os conceitos de multiculturalismo e ações afirmativas que surgem como forma de combater as desigualdades sociais na sociedade capitalista contemporânea. Nesta parte é relatado como as relações culturais e desigualdades sociais são estruturadas. De acordo com as Ciências Sociais, racismo e desigualdade social estão atrelados um ao outro e configura a sociedade brasileira. O que se torna uma oportunidade significativa para estimular a reflexão crítica sobre o tema.

Dessa forma, o capítulo aponta para a importância de se compreender as questões étnico-raciais como campo teórico e prático na fundamentação ao respeito as diferenças entre os povos. Conseqüentemente este tipo de conteúdo (dividido em tópicos essenciais) no livro didático pode servir de rompimento com a perspectiva eurocêntrica de saberes que limita ou mesmo exclui o reconhecimento e o movimento da história dos povos nativos no Brasil.

Didaticamente o capítulo analisado está pautado numa educação antirracista a partir do reconhecimento e identificação dos principais conceitos que envolve as relações étnico-raciais. No entanto, foram identificados pontos negativos. Todo o conteúdo se apresenta de forma fragmentada e superficial e pode não gerar no aluno o desejo por pesquisas mais profundas sobre a temática.

Sendo assim, ficou evidente que o livro didático não é suficiente para tratar a questão do racismo na sociedade. É preciso levar para a sala de aula exemplos do cotidiano dos educandos para que eles possam se sentir conectados ao tema. Os alunos não são seres passivos do processo de ensino-aprendizagem, mas sim sujeitos históricos que vivenciam diferentes possibilidades de conhecimento e que precisam ter condições de participarem dos processos de socialização envolvidos na vida escolar.

No que diz respeito às ilustrações (fotos, gráficos, charges, desenhos), favorecem o entendimento dos conceitos fundamentais de sociologia, uma vez que são um instrumento básico na concepção do entendimento sobre os temas, além de apoiar o educador na formação de alunos críticos. Porém, embora apresente uma variedade de imagens e atividades para apoiar o processo de ensino-aprendizagem, é incapaz de fazer com que o aluno possa relacionar fatos e ideias no que diz respeito a contribuição dos povos indígenas na sociedade. Não foram identificados na obra representações visuais sobre a diversidade indígena. Identificamos apenas uma imagem que não especifica a etnia.

Em síntese, acreditamos que para tornar as aulas atraentes, é necessário criar e recriar modos que concilie teorias e práticas educacionais, principalmente com a inclusão de imagens

sobre os povos indígenas. Só dessa forma seria possível fazer com que os estudantes compreendam nossas raízes culturais. No entanto, para isso é preciso que o próprio docente possa pensar sociologicamente. Segundo Zygmunt Bauman e Tim May (2010, p.26), “pensar sociologicamente significa entender de um modo um pouco mais completo quem nos cerca, tanto em suas esperanças e desejos quanto em suas inquietações e preocupações”.

6 SUGESTÕES DE LEITURA VISUAL

Conforme apurou Manuela Carneiro Cunha (2012), os indígenas são um produto de sociedades que sofreram e acompanharam as transformações ao longo da história da própria sociedade. No entanto, apesar dos avanços historiográficos e antropológicos, a autora revela que a história indígena no Brasil é pouco conhecida na sociedade. O que prevalece sobre os povos originários são visões eurocêntricas que atravessaram séculos e perduram ainda hoje. Os estudos existentes são fragmentos de um conhecimento que permitem imaginar, mas não permitem o acesso aos acontecimentos antes e durante a chegada dos primeiros portugueses. Sendo assim, a ideia de que os indígenas ainda são os mesmos do tempo do “descobrimento” permanece no pensamento social brasileiro (CUNHA, 2012).





7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção na proposta deste estudo é fornecer subsídios suficientes para garantir uma reflexão acerca da importância da educação para as relações étnico-raciais no combate à exclusão das representações indígenas. O propósito inicial desta pesquisa foi analisar e compreender criticamente o processo de implementação da Lei nº 11.645/2008 no ensino de sociologia de uma escola da rede pública estadual do município de Bacabal/MA, indicando a aproximação ou distanciamento do que estar indicado nos documentos oficiais para as relações étnico-raciais. Dessa forma, ao longo do processo de compreensão do tema, seja pela revisão de literatura, seja pela pesquisa documental e de campo, foi possível obter algumas possíveis respostas para os problemas levantados.

Após a investigação, percebe-se que o ensino de sociologia (inserido em um contexto de reforma educacional caracterizado por continuidade e descontinuidade no currículo escolar), apresenta pouco espaço as questões indígenas, bem como seus desdobramentos. Outra resposta obtida na investigação, é que os órgãos oficiais não oferecem subsídios suficientes para a preparação específica sobre o assunto. Os livros distribuídos pelo governo, como foi explanado, não contemplam a temática com profundidade.

Uma boa sugestão para que seja possível abordar os temas acerca da diversidade cultural dos povos indígenas seria o professor de Sociologia considerar em seu planejamento que levar muita teoria para a sala de aula e encher o quadro de conceitos, tende a afastar os estudantes da disciplina e até mesmo criar entre eles uma antipatia com os temas sociológicos. Portanto, para expor o conteúdo que não se encontra presente no livro didático analisado e estimular o desenvolvimento de um pensamento sociológico, antropológico e antirracista, propõem-se uso de imagens como ponto de partida em direção a um processo de ensino-aprendizagem significativo, uma vez que as representações visuais mantêm uma relação metafórica com a linguagem e com os textos.

Sendo assim, de acordo com os estudos de Luciana Bittencourt (1994), na antropologia, durante a segunda metade do século XIX, a documentação fotográfica foi largamente utilizada como um meio para justificar uma ideia relacionada a raça e sistemas antropométricos. Nos tempos atuais, o uso desta ferramenta é apropriado para reconstruir imagens positivas dos povos africanos e indígenas no Brasil, restaurando assim experiências vividas. Portanto, o uso de imagens possivelmente contribuiria para a superação de visões eurocêntricas e promover a abertura a novos conhecimentos.

Enfim, o objetivo do presente estudo não é fazer dura crítica às práticas pedagógicas adotadas pelos professores da instituição e do livro didático, mas sim trazer uma reflexão acerca de uma educação democrática. Há muito ainda a ser feito para a inserção de uma educação para relações étnico-raciais no âmbito escolar. Embora o livro didático ocupe uma posição de destaque na cultura escolar, não deve ser a única ferramenta pedagógica para o professor, tendo em vista que é um objeto limitado. Além disso, com o advento do novo ensino médio, seria interessante fazer uma nova investigação sobre a exclusão da história e cultura indígena do Brasil nos livros didáticos. Será que o tema será incluído? Ou será que o “novo” ensino é um retrocesso nas causas indígenas?

REFERÊNCIAS

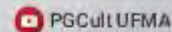
- BAUMAN, Zygmunt; MAY, Tim. **Aprendendo a pensar com a Sociologia**. Trad. Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Em foco: História, produção e memória do livro didático. **Educação e Pesquisa[online]**. vol.30, n.3, p. 471-473, 2004.
- BITTENCOURT, Luciana. Fotografia enquanto instrumento etnográfico. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, **Anuário Antropológico**. pp. 225-41, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- BRASIL. **Lei Federal nº 11.645/2008**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, março de 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Ciências humanas e suas tecnologias In: **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.
- CLAVAL, Paul. **A geografia cultural no Brasil**. In: BARTHE-DELOIZY, F., and SERPA, A., (org.). **Visões do Brasil: estudos culturais em Geografia [online]**. Salvador: EDUFBA; Edições L'Harmattan, p.11-25, 2012.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania**. 1a ed. — São Paulo: Claro Enigma, 2012.
- FAUSTO, Carlos. **Os índios antes do Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- FREIRE, José Ribamar Bessa. A herança cultural indígena ou cinco ideias equivocadas sobre os índios. In: ARAUJO, Ana Carvalho Ziller de; CARVALHO, Ernesto Ignácio de; CARELLI, Vicent Robert (org.). **Cineastas indígenas – um outro olhar**. Guia para professores. Olinda, PE: Vídeo nas Aldeias, p. 17-33, 2010.
- GASPAR, Madu. **A arte rupestre no Brasil**. 2ª edição - Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-RIO: Apicuri, 2016.
- LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 2009.
- MALINOWSKI, Bronisław. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 2018.
- OLIVEIRA, Amurabi. Etnografia e pesquisa educacional: por uma descrição densa da educação. **Revista Educação Unisinos**, v. 17, p. 271-280, set./dez., 2013.
- RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.
- SILVA MOTA, Kelly Cristine Corrêa da. Os lugares da sociologia na formação de estudantes do ensino médio: as perspectivas de professores. **Rev. Bras. Educ.** nº.29. Rio de Janeiro Mai/ago., 2005.



FAPEMA



27~29
SETEMBRO
evento on-line



TERRA Izabela Gonçalves. Imagens e representações sociais: contribuições da análise semiótica. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 21, n.2, p.291-302, abr./jun. 2016.

VESENTINI, José William. **A questão do livro didático no ensino da Geografia**. *Novos caminhos da Geografia in Caminhos da Geografia*. Ana Fani Alessandri Carlos (organizadora). 5.ed., 1ª reimpressão- São Paulo: Contexto, 2007.

A DRAMATURGIA MUSICAL DESCOLONIAL DO GRUPO GRITA

Ricardo Wayland Gomes Santos

Especialista em Teatro e Educação pelo Instituto Federal do Norte de Minas (IFNMG –Diamantina)

Licenciatura em Letras Português pela Faculdade Atenas Maranhense

Licenciatura em Teatro pela Universidade Federal do Maranhão

Aluno de Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFMA

waylland75@gmail.com

Ricieri Carlini Zorzal

Doutor em Educação Musical pela Universidade Federal da Bahia

Professor Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFMA

ricieri.zorzal@ufma.br

RESUMO: Este presente artigo discorre sobre a minha Pesquisa de Mestrado que está em andamento que tem objetivo de investigar a Dramaturgia Musical Descolonial do Grupo Grita, sendo um recorte de minha revisão de literatura. Logo, usamos como metodologia a forma da coleta de dados a partir de pesquisas bibliográficas, buscando elencar possíveis caminhos dialógicos entre a Dramaturgia Musical Descolonial do Grupo Grita em relação as Teorias do Pensamento Descolonial Contemporâneo. Neste sentido, tivemos enquanto critério de análises a partir de abordagens de conceito teóricos a luz das ideias de Walter Mignolo (2003) que estão ligadas as suas propostas de “Gesto Decolonial”, no ponto de vista da resistência ao colonialismo eurocêntrico; e também o “Pensamento Fronteirico” na perspectiva da reprodução de novos saberes e práticas pedagógicas. Para tanto, tivemos como referências: SILVA (2001); SILVA (2017); LEITE (2007); MIGNOLO (2003); BELÉM (2016), DIAS; ABREU (2019), BALLESTRIN (2013); ICLE;HASS (2019).

Palavras chaves: Dramaturgia Musical; Descolonial; Tetro Comunitário; Grupo Grita.

1 INTRODUÇÃO

O interesse pela temática do artigo surgiu durante a minha Pesquisa de Mestrado que que está em andamento que tem o objetivo de investigar a Dramaturgia Musical Descolonial de Preto Fugido do Grupo Grita, tendo como Orientador o Prof. Dr. Ricieri Carlini Zorzal que está sendo realizado pelo Programa do Curso de Mestrado em Artes Cênicas da Universidade Federal do Maranhão.

Neste sentido, o artigo pretende contribuir levantando discursões de análises relacionada a Dramaturgia Musical Descolonial do Grupo Grita em diálogo interdisciplinares com as Teorias de Pensamento Descolonial Contemporâneo analisados a luz das ideias Descoloniais de Walter Mignolo (2003), sendo pautados a partir de seus conceitos teóricos sobre: “Gesto Decolonial”: no sentido de residência anticolonialismo europeu; e o “Pensamento Fronteirico”: na perspectiva da reprodução de práticas pedagógica de novos saberes.

Então, as Teorias de Pensamentos Descoloniais tem suas raízes ligadas ao Pensamento crítico Pós-colonial relacionados aos conceitos conhecido como “Colonialidade do Poder” na

perspectiva de uma descolonização, e “Trans-mordenidade” ligados a ideias sobre o mito da modernidade que foram desenvolvidos pelo sociólogo e pensador humanista peruano, Anibal Quijano (2010) e o filósofo argentino, Enrique Dussel (1993), que foram iniciadas na década de 80. “O primeiro, desde seu artigo no qual desenvolve a ideia de colonialidade do poder, e claro quanto à necessidade de descolonização; Dussel, por sua vez, trouxe a noção de trans-modernidade” (BALLESTRIN, 2013 p.107).

Dessa maneira, as Linhas de Teorias de Pensamentos Descoloniais tiveram as primeiras discussões iniciadas por alguns intelectuais que começaram a compartilhar suas ideias teóricas a partir de estudos de pesquisas no campo acadêmico das áreas da Sociologia e Filosofia realizados pelo “Grupo Modernidade/Colonialidade” que defendia a renovação crítica das Ciências Sociais por meio dos “Estudos Subalternos” que foram iniciadas no final da década de 90. Segundos Alder Dias e Waldir Ferreira de Abreu:

O Pensamento Decolonial, no sentido estrito de uma razão, é uma construção recente, que tem como um dos marcos a constituição da rede modernidade/colonialidade nos anos 1990, que (...) reúne nomes como Enrique Dussel, Walter Mignolo, Anibal Quijano, *Catherine Walsh*, Ramón Grosfoguel, Santiago Castro-Gómez, Edgardo Lander, Arturo Escobar, Nelson Maldonado-Torres, entre outros. (DIAS; ABREU, 2019, p 1218,1223).

Neste sentido, podemos constatar que o Pensamento Decolonial teve seu começo a por iniciativas que surgiram a partir de pesquisas conduzidas em torno de um coletivo de autores das Áreas das Ciências Sociais, e intelectuais da Filosofia de origens Latino-Americanos; tendo como convergência de Pensamentos: o livre compartilhamento de ideias mútuas de suas atividades de pesquisas acadêmicas buscando outras expectativas de uma sociedade não eurocêntrica para a criação de um mundo melhor. “O decolonial, portanto, é um processo de luta tanto *contra* uma matriz colonial e seus preceitos universalizantes, homogeneizadores, hierarquizantes e eurocêtricos” (ICLE; HAAS, 2019, P.98). Neste aspecto, o termo “Descolonial” começou a ser construído a partir dos conceitos teóricas idealizadas por Maldonado-Torres (2008) e Walter Mignolo (2003) em ideias convergentes no sentido de resistência enquanto forma de ruptura ao projeto de modernidade e colonialidade eurocêntrica. Segundos Alder Dias e Waldir Ferreira De Abreu:

Portanto, a decolonialidade surge como energia de resistência no sentido dialético-material ante à colonialidade e à modernidade com mito sacrificial. Essa definição de decolonialidade fundamenta-se na materialidade das vítimas negadas que, tomadas por uma postura crítica, buscam afirmar suas vidas ante o projeto de morte da modernidade/colonialidade, desde o ano de 1492 (DIAS; ABREU, 2019, p.1223).

Então, o termo “Descolonial” é defendido por Maldonado-Torres (2008) como a palavra mais adequada para demonstrar o sentido material do conceito enquanto energia de resistência ao poder decolonial europeu. “Para o autor: a atitude des-colonial nasce quando o grito de espanto ante o horror da colonialidade se traduz em uma postura crítica ante o mundo da morte colonial e em uma busca pela afirmação da vida daqueles que são mais afetados por tal mundo” (DIAS; ABREU, 2019, P.1223). Neste sentido, as Teorias do Pensamento Descolonial estão relacionados também as propostas de Walter Mignolo (2003) a respeito de seus conceitos sobre: “Gesto Decolonial”, no sentido de resistência ao colonialismo eurocêntrico e “O Pensamento Fronteirico”, na perspectiva da subalternidade colonial, é um pensamento que não pode ignorar o pensamento da modernidade, mas que não pode tampouco subjugar-se a ele, ainda que tal pensamento moderno seja de esquerda ou progressista” (Ballestrin, 2013, p.106).

Por outro lado, existem alguns pesquisadores que optam pela não utilização da palavra “Descolonial” dando preferencia a utilização do termo “Decolonial”, sendo o caso de Catherine Walsh (2009), Pesquisadora do Grupo Modernidade Colonialidade. “ Walsh justifica que a supressão do “s” é uma opção sua para marcar uma distinção com o significado do “des” em castelhano, que poderia dar a entender um simples “(...) desarmar, des-hacer o reverter de lo colonial” (ADAMS, 2015, P.585).

De qualquer forma, as primeiras propostas relacionadas aa Dramaturgia Musical do Teatro Ocidental Contemporâneo começaram por meio dos Renovadores da Linguagem Teatral. Ou seja, alguns Dramaturgos, Encenadores, Atores e outros estudiosos das áreas das Artes Cênicas que começaram a experimentar novas formas de encenações com relações interdisciplinares de utilização das Linguagens do Teatro, Músicas e Dança a partir de estudos que foram iniciado no Século XX. Segundo Picon-Vallin:

Esses renovadores da linguagem teatral encontraram na Música um dos recursos para a concretização de seus objetivos estéticos. Como mencionado no capítulo 1, PICON-VALLIN(2007) aponta para a importância da Música na renovação do Teatro no início do século XX. O estudo das poéticas teatrais permitiu evidenciar a relação dialógica Música-Teatro, uma vez detectado o emprego de princípios musicais em estratégias fundamentais de todas as estéticas analisadas.. (PICON-VALLIN apud FERNANDINO, 2008, p.134).

Desse modo, temos em destaque as propostas teóricas das Linguagens Teatrais do Dramaturgo, Encenador, e Ator alemão, Bertolt Brecht: relacionados as suas concepções dialéticas a respeito do: “Teatro Épico”, “Peça Didática”, “Jogo Teatral” e “Música Gestus”. “Essas propostas podem ser sintetizadas da seguinte forma: a peça didática é compreendida

como um jogo de aprendizagem, no qual se constrói conhecimento quando nela se atua, e não quando ela é assistida” (CONCILIO, 2011, P.159). Segundo Martin Esslin:

A origem mesma do termo *épico*, que Brecht utilizou ao longo de sua trajetória como autor, diretor e ensaísta (ainda que, nos últimos tempos, tenha questionado sua real correspondência ao seu projeto teatral, dizendo que o termo *dialético* fosse, talvez, mais adequado para denominar a sua proposta teatral), está ligada, indissolivelmente, à influência musical. (ESSLIN, 1979, p. 136).

Neste sentido, outra forma de abordagem de Brecht foi a utilização da música na encenação teatral a partir de “Songs” enquanto elemento musical indispensável para suas criações dramaturgias musicais brechtianas. Assim, as *songs* eram canções simples de caráter popular, e também, as ditas complexas, de caracteres eruditos, ao exemplo das operísticas.. “O mestre alemão, dessa maneira, assinalou a sua opção por um gênero musical que dialogasse mais diretamente com o público que pretendia atingir numa primeira instância: a classe trabalhadora” (PINTO, 2008, p.26).

Nesse aspecto, podemos considerar o fato que alguns conceito teóricos desenvolvidas por Brecht a respeito do “Teatro Épico”; “Peça Didática”, “Jogo Teatral” e a “Música Gestus” apresentam importantes contribuições para a renovação dos paradigmas que delineiam uma possível definição conceitual para a Dramaturgia Musical Descolonial Contemporânea.

Então, atualmente vivemos o surgimento de novas formas do emprego das Teorias do Pensamentos Descoloniais na cena Dramatúrgica Musical Descolonial do Teatro Brasileiro. Para tanto, são iniciativas que podem tem origens em práticas realizadas por produções de coletivos de grupos teatrais amado brasileiros. “Essas práticas podem ser consideradas à luz do pensamento descolonial e daquilo que Boaventura de Sousa Santos (2004) nomeou como um anticolonialismo, subvertendo o primeiro propósito do estabelecimento do teatro no Brasil” (Belém, 2016, p.122). Segundo Elisa Belém:

O teatro realizado no Brasil hoje - o trabalho com a criação coletiva, o processo colaborativo, a dramaturgia de grupo e os solos, mostram a reinvenção de estilos, escolas teatrais e da própria dramaturgia estudada nas escolas brasileiras, prioritariamente a partir da história do teatro e do drama europeus. É preciso lembrar que o estabelecimento do teatro no Brasil advém da época da colonização. (BELÉM, 2016, P.121-122)

Desse modo, temos como exemplo o “Teatro Experimental Negro Brasileiro” que vem combatendo o racismo estrutural brasileiro por meio de seus espetáculos teatrais e preparação pedagógica de seus atores. “Dentro desse objetivo, o TEN propunha-se a combater o racismo, que em nenhum outro aspecto da vida brasileira revela tão ostensivamente sua impostura como

no teatro, na televisão e no sistema educativo, verdadeiros bastiões da discriminação racial à moda brasileira” (NACIMENTO, 2003, p.221). Segundo Abadias do Nascimento:

No exterior, a elite brasileira propagandeia uma imagem tão distorcida da nossa realidade étnica que podemos classificá-la como uma radical deformação. Essa elite se auto-identifica exclusivamente como branco-europeia. Em contrapartida, escamoteia o trabalho e a contribuição intelectual e cultural do negro ou invoca nossas “origens africanas” apenas na medida de interesses imediatos, sem entretanto modificar sua face primeiramente europeia na representação do país no mundo todo. (NACIMENTO, 2003, p..221)

Neste sentido, a importância de refletirmos, discutirmos e analisarmos antigas e novas produções artísticas de Dramaturgias Musicais Descoloniais de Grupos Teatrais Nacionais e Locais que tenham intrinsecamente em suas práticas artísticas um posicionamento anticolonialista eurocêntrica. “A atitude de grupos teatrais brasileiros, ao assumirem a elaboração de treinamentos próprios e também a autoria de seus espetáculos, parece colaborar para inverter a posição “subalterna”. É recuperada uma liberdade, a qual a história primeiramente negou, atuando como uma forma de descolonização”. (Belém, 2016, P.121-122).

Portanto, atualmente podemos destacar como expoente de Grupo de Teatro Comunitário Amador e também enquanto referência na cena teatral maranhense: a Dramaturgia Musical Descolonial do Grupo Grita.

2 A DRAMATURGIA MUSICAL DESCOLONIAL DO GRUPO GRITA

Durante as décadas de 60 e 70 o teatro musical maranhense passou por um processo de revitalização quanto a sua produção estética de dramaturgia musical contemporânea. Isso se deu principalmente porque o próprio cenário do teatro musical nacional que também se modificava a partir do surgimento de vários Grupos de Teatro, ao exemplos do: Grupo OPINIÃO⁶, do Rio de Janeiro, TBC⁷ (Teatro Brasileiro de Comédia) e ARENA⁸ em São Paulo que contribuíram para a renovação da estética de dramaturgia musical no teatro brasileiro contemporâneo. Ou seja, “a questão estética do TBC, que influencia, na década de 60, não só o teatro profissional não engajado com as transformações políticas, como também, alguns outros grupos, inclusive amadores”. (LEITE, 2007, p.81). Segundo Maria José Lisboa:

A década de 70 pode ser considerada a mais fértil da produção teatral do Estado do Maranhão. Os espetáculos montados nesse período vêm confirmar que uma mudança significativa está acontecendo, as cenografias exibidas (excetuando-se o cenário de

⁶ O grupo Opinião nasceu então oficialmente em dezembro de 1964. Cf. Aldo Leite (2007).

⁷ Fundado em 1948, pelo empresário Franco Zampari, em São Paulo. Ibidem

⁸ Grupo Teatral fundado em São Paulo, por José Renato, no início da década de 50. Ibidem

Tempo de Espera, de Aldo Leite, de uma configuração Marcadamente Naturalista) alcançam a propostas renovadoras contidas nas idéias de Appia, Meyerhold, Craig e Piscator. O maranhão recupera rapidamente o tempo em que ficara à margem das renovações cênicas do século. (SILVA, 2001, p.24).

Dessa forma, o Grupo Grita começou a partir da iniciativa de um grupo de ex-estudantes que se uniram para a montagem do espetáculo “Só a Juventude Salva a Humanidade”, de Elizabeth Furtado que foi apresentado na CEMA, uma Escola ligada a Rede de Ensino Municipal de São Luís do Maranhão, em 1972. Desse modo, três anos depois, em 14 junho de 1975 foi fundado o Grupo GRITA, que ao longo de sua trajetória de existência se tornou um símbolo de resistência cultural: sendo o mais antigo Grupo de Teatro Comunitário Amador do Estado, com 47 anos de atuação da cena teatral maranhense.

Assim sendo, constituiu uma importante referência de práticas de criação coletiva; produções Dramatúrgicas Musicais Descoloniais; além de promover diversas políticas públicas na realização de projetos pedagógicos em Arte e Educação utilizando as Linguagens do Teatro, Música, e Dança. Isto é, com “os objetivos e as propostas, cuja meta consiste em desenvolver um trabalho juntamente com comunidade, de caráter popular, que o mesmo tempo seja entretenimento, mas comprometido com os anseios da sociedade, refletindo criticamente os aspectos, políticos, econômicos e culturais” (SILVA, 2001, p.40).

Então, temos enquanto produções autorais de Dramaturgia Musical Descolonial do Grupo Grita, os seguintes exemplos: “Via Sacra da Libertação”, de criação coletiva, Direção de Gigi Moreira (in memoriam) e Cláudio Silva, 1981-2019; “João Paneiro” de Tácito Borralho e Josias Sobrinho, Direção de Cláudio Silva, em 1988/89/90; “Preto Fugido”, de César Teixeira, Direção de Tácito Borralho, em 1991/92/93; “A Festa da Clareira Maior”, de Tácito Borralho, Direção de Cláudio Silva em 1997; “Aves de Arribação”, de Aldo Leite, Direção de Cláudio Silva, em 1999; “O Brejeiro”, de Chico Maranhão, Direção de Cláudio Silva, em 2003. Isto é, a música tendo um papel fundamental nas encenações do Grupo Grita. Segundo Maria Jose Lisboa:

A música é um elemento indispensável nas encenações de Brecht e do GRITA. O dramaturgo alemão atribui à música uma função crítica e orgânica, interrompendo a ação para evitar efeito envolvente ou mágico durante a apresentação. Para o GRITA, a música também tem um função crítica e orgânica; muitas vezes usam-se ritmos, conhecidos do público, como os do bumba-meu-boi, do xaxado, do samba, do baião e da ciranda, através dos instrumentos de percussão e corda, imprimindo cortes, dinâmica e ritmo nas ações, dando continuidade às cenas.. (LISBOA, 2001, p.88).

Desse modo, podemos destacar o espetáculo “Via Sacra”, como o principal projeto de representatividade de Dramaturgia Musical Descolonial do Grupo Grita. Logo, por ser um

símbolo de resistência cultural, enquanto longevidade de tempo de encenação do espetáculo que apresentou a sua 38^a edição, em 2019. Para tanto, teve a sua primeira montagem composta por um elenco de 70 atores em cena, sendo apresentado ao ar livre, pelas ruas da Comunidade do Bairro do Anjo da Guarda, desde a Sexta-feira Santa, de 17 de abril de 1981. (LISBOA, 2017, p.357). Segundo Maria José Lisboa:

o projeto *Via Sacra* vem ser um processo de prática e construção coletiva multidisciplinar que vai ao encontro de todos os elementos constitutivos do fazer teatral; além, de potencializar outras linguagens, como a música, o canto, a dança, a poesia, o cinema, entre outros, num total cruzamento poético, valorizando, sobretudo, um diálogo com o território: cidade e espaço público. (LISBOA, 2017, p.358).

Neste sentido, o espetáculo “*Via Sacra*” tem importantes contribuições enquanto pioneirismo de Dramaturgia Musical Descolonial que estabelece diversos diálogos com as ideias de Walter Dignolo (2003) relacionado a “Gesto Descolonial” e “Pensamento Fronteiriço” nos pontos de vistas: da ressignificação e utilização do espaço público urbano como ambiente cênico; criação de práticas coletivas pedagógicas que desenvolvem novos saberes a partir da valorização de canções musicais autorais da Cultura Popular Maranhense. “a música, a partir de 2010 entra em cena, ocupando um espaço privilegiado, não mais de apoio, mas sendo protagonista. A letra e a melodia tipicamente maranhenses ocupam o palco da *Via Sacra*.”. (LISBOA, 2017, p. 364).

Dessa forma, outro exemplo de Dramaturgia Musical Descolonial do Grupo Grita é o espetáculo “*Preto Fugido*”, direção, Tácito Borralho que foi apresentado na década de noventa entre os anos de 1991, 1992 e 1993. Assim sendo, o texto é uma adaptação do livro “*Ganzola - a peleja de preto fugido contra os inimigos da lei*”, nome “*Preto Fugido*” é baseado em brincadeiras de crianças da Cultura Popular Maranhense. Segundo Maria José Lisboa:

Durante uma temporada de dois meses, um velho casarão localizado no final da Rua do Giz, 53, (centro de São Luís) anuncia em letras vermelhas, com fundo de jornais, o espetáculo teatral *Preto Fugido*. A direção é de Tácito Borralho e o texto e a música são do canto, compositor e jornalista César Teixeira. No elenco, Gigi Moreira, Cláudio Silva, Wilson Bozó (Josimael Caldas), Renato Porto, Itaci Filho (Zequinha Santos), Zezé Lisboa e Eliane Moreira. Na percussão, José Roberto, e a iluminação, Laslow. (SILVA, 2001, p.75)

Então, o espetáculo “*Preto Fugido*” teve em sua proposta de encenação a utilização de um cenário de ambientes real, especificamente um casarão abandonado localizado no centro histórico de São Luís. “De modo geral, a própria estrutura espacial está bastante contextualizada; trata-se da ruína de um patrimônio histórico e da pessoa humana, a decadência de uma geração engolida pelo sistema econômico, social e cultural, que julga, condena e

escraviza essa gente, levando-a a degeneração da classe” (SILVA, 2001, p.81). Desse modo, a Dramaturgia Musical Descolonial de “Preto Fugido” foi composta de cinco canções musicais: “Toada do Soca-pilão”; “Ladainha de Romeiros”; “Hino do Novo Dia”; “O Nosso Bloco Vai Sair” , “Oração Latina”; e “Preto Fugido”. “As canções são interpretadas a capela, com as vozes em uníssono, formando assim um grande coro.” (SILVA, 2001, p.82 Segundo Maria José Lisboa: falando sobre a canção Preto Fugido que dar nome ao espetáculo.

A canção é composta em ritmo de coco, que ganha na encenação, uma coreografia. Os personagens interpretam o canto coreográfico de Preto Fugido, com jornais como forma de denuncia dos assassinos dos meninos e meninas de rua. A dança de coco, difundida por todo o Nordeste, com seu instrumental mais complexo (atabaques, pequenos tambores, ganzá e afoxé ou maracá), é mais um dos ritmos da cultura maranhense que fazem parte do espetáculo, sustentando a música popular chamada Preto Fugido. . (SILVA, 2001, p. 89).

Por tudo isso, podemos identificar diversos diálogos entre as Teorias do Pensamento Descolonial relacionado a Walter Dignolo (2003) sobre “Gesto Decolonial” e “Pensamento Fronteirico” que podem ser analisados a partir do texto, cenas, canções e os processos de práticas pedagógicas que foram desenvolvidos em função da composição da Dramaturgia Musical Descolonial do espetáculo “Preto Fugido” do Grupo Grita.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, o presente artigo objetivou discutir sobre a Dramaturgia Musical Descolonial do Grupo Grita apontando relações convergentes com as Teorias dos Pensamentos Descoloniais nas perspectivas do Pensamento de Walter Dignolo (2003) no ponto de vista dos conceitos de: “Gesto Decolonial” e “Pensamento Fronterisco”. Isto é, tendo como referências de análises as Dramaturgias Musicais Descoloniais dos espetáculos: “Via Sacra” e “Preto Fugido”. “Essa prática está alinhada com a busca daquilo que Walter Dignolo chamou de uma lógica diferente, que resgata saberes locais silenciados por projetos globais e produz novos saberes e narrativas” (Icle, Haas, 2019,p.106). Segundo, Gilberto Icle; Marta Haas:

Se entendermos a definição de gesto como um movimento do corpo ou dos membros que expressa ou enfatiza uma ideia, sentimento ou atitude, nós chegamos próximos do significado de *gesto decolonial*: um movimento do corpo que carrega um sentimento e/ou uma intenção decolonial; um movimento que aponta para algo já constituído como um gesto colonial, contrapondo-se a ele. O *gesto decolonial*, portanto, está relacionado com pensamentos e práticas que rompem com a colonialidade do saber e do poder, contribuindo para a emergência de falas e saberes locais: indígenas, mestiços, femininos, africanos, campesinos etc. (ICLE; HAAS, 2019, p.98).

Neste sentido, a partir destas análises é possível compreender a Dramaturgia Musical Descolonial do Grupo Grita fazendo relação também com as suas propostas de Walter Mignolo (2003) sobre: “Pensamento Fronteirico” no sentido da reprodução de novos saberes relacionados processos de criações coletivas que desenvolvem práticas pedagógicas concretizadas por meio de projetos de Arte e Educação que foram desenvolvidos em diversas produções de Dramaturgia Musical Descolonial do Grupo Grita. Segundo Elisa Belém:

A atitude de grupos teatrais brasileiros, ao assumirem a elaboração de treinamentos próprios e também a autoria de seus espetáculos, parece colaborar para inverter a posição “subalterna”. Suas práticas como um todo, ao cruzarem aspectos do local, com outros, nacionais e internacionais (intra e interculturais), valorizam as próprias sensibilidades e capacidades críticas de articulação de saberes. É recuperada uma liberdade, a qual a história primeiramente negou, atuando como uma forma de descolonização. (BELÉM, 2016, p. 121,122)

Por fim, esperamos que este artigo possa contribuir abrindo diversos caminhos de reflexões e análises que estabeleçam relações entre as Teorias do Pensamento Descolonial Contemporânea a luz das ideias de Walter Mignolo (2003) nos pontos de vistas dos conceitos teóricos sobre “Gesto Decolonial”, no sentido de resistência, e “Pensamento Fronteirico”, na perspectiva da reprodução de saberes; que possam estar relacionados a Dramaturgia Musical Descolonial do Grupo Grita.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Telmo. WALSH, Catherine (Ed.). Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.553 p. Revista: Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 585-590, jul./dez. 2015.

BALLESTRIN, LUCIANA. América Latina e o giro decolonial Decolonial turn and Latin America. Revista: Brasileira de Ciência Política, Brasília, nº11, p. 89-117, maio/agosto, 2013.

BELÉM, Elisa. Notas sobre o teatro brasileiro: uma perspectiva decolonial. Revista: Revista Sala Preta, Vol. 16, n. 1, 2016.

_____ Afinal, como a crítica decolonial pode servir às artes da cena? ILINX – Revista do LUME, n. 10, 2016.

CONCILIO, Vicente. Modelo de ação e o jogo da Encenação com a peça didática De Bertolt Brecht, Urdimento, 2011.

DIAS, Alder ; ABREU, Waldir. Por uma didática decolonial: aproximações teóricas e elementos categoriais. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 19, n. 62, p. 1216-1233, jul./set. 2019.

DUSSEL, E. 1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade. Petrópolis: Vozes, 1993.

ESSLIN, Martin. Brecht: dos males o menor. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

FERNANDINO, Jussara Rodrigues; MALETTA, Ernani de Castro (Orientador). Música e cena: uma proposta de delineamento da musicalidade no teatro (Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. Escola de Belas Artes da UFMG, 2008.

ICLE, Gilberto; HAAS, Marta. Gesto decolonial como pedagogia: práticas teatrais no Brasil e no Peru. Florianópolis, Urdimento, v.3, n.36, p. 96-115, nov./dez., 2019.

LEITE, Aldo de Jesus Muniz. Memória do teatro Maranhense, São Luís, EDFUNC, 2007.

MALDONADO-TORRES, N. La descolonización y el giro des-colonial. Tabula Rasa, Bogotá, Colombia, n. 9, p. 61-72, jul./dic. 2008. Disponível em:

MIGNOLO, W. D. Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

NASCIMENTO, Abdias Do. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. ESTUDOS AVANÇADOS 18 (50), 2004.

PINTO, Davi de Oliveira; ROCHA, Maurilio Andrade (orientador). A Música-Gestus nos espetáculos Esta Noite Mãe Coragem, Um Homem é Um Homem e Nossa Pequena Mahagonny (dissertação de mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes, 2008.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Maria José Lisboa. Teatro Comunitário: um cruzamento sem fronteiras (fenômeno do século XXI). REVISTA NUPEART • VOLUME 23 • 2020

_____. Grupo Grita Sua Estética e Sua Política. São Luís: EDFUNC, 2001.

_____. O Grupo Grita E O Teatro Comunitário: Um Processo De Prática E Construção Coletiva Multidisciplinar In: II EIRPAC - Encontro Internacional de Reflexão sobre Práticas Artísticas Comunitárias: Práticas Artísticas colaborativas/Participativas e Comunidades 2017

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. F. (Org.). Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

A EDUCAÇÃO DE MINORIAS NA PANDEMIA DE COVID-19: UM RELATO DE ALUNOS DA PERIFERIA SOBRE A EXCLUDÊNCIA TECNOLÓGICA

Josiane Coelho da Costa
Mestranda em Cultura e Sociedade
josianecoelhocosta@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão

Thelma Helena Costa Chahini
Doutora em Educação
thelmachahini@hotmail.com
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: As minorias sociais, no sentido do que propõem as literaturas da Ciências Sociais e Humanas, ou seja, os grupos que podem até se constituírem maioria em números, mas com menor voz ativa na sociedade, à margem de direitos básicos, tem sido um campo de interesse de estudos científicos desde o século passado, todavia, muitas problemáticas ainda perpetuam. Nessa perspectiva, destaca-se a esfera educacional que durante a pandemia de Covid-19 evidenciou uma excludência massiva de acesso a este direito constitucional, tendo em vista que as possibilidades de continuação do processo educacional, em cenário brasileiro, foi intermediado por tecnologias. Sendo assim, como objetivo buscou-se neste trabalho descrever e analisar a exclusão educacional de alunos habitantes de uma região periférica em São Luís, Maranhão. Traçou-se assim um delineamento metodológico que se iniciou com um levantamento bibliográfico a partir de Paiva e Barbalho (2005), Viana (2016), Deleuze e Guattari (1977), Jubilet (2013), para discutir o conceito de minoria. Utilizou-se ainda Rojo (2013), Kenski (2007), Lévy (2011), entre outros, para discorrer sobre tecnologia e sua relação no âmbito educacional; e autores tais como Arruda (2020), Carneiro *et al.*, (2020), Melo (2020), Verdélio (2020), entre outros, para descrever aspectos da pandemia e o processo educacional brasileiro nesse período. Em um segundo momento foi realizado uma pesquisa de campo na qual se utilizou como instrumento de coleta de dados entrevistas semiestruturadas com alunos da educação básica na comunidade da Mauro Fecury II, área periférica da capital maranhense. As entrevistas foram devidamente autorizadas pelas mães das crianças, considerando a idade inferior a 18 anos. Os dados foram tratados de forma qualitativa e analisados conforme a literatura elencada e trouxeram resultados, que mostraram uma exclusão educacional para estes alunos, fragilizando ainda mais o processo de ensino-aprendizagem na esfera pública. A ausência de condições econômicas impediu de participarem de aulas online, de executar tarefas escolares e os deixaram com sentimento de impotência durante a pandemia, pois a organização da educação na região, mesmo tendo buscado não paralisar as aulas durante a pandemia, não considerou a significativa desigualdade social existente no país.

Palavras-chave: Minorias; Educação; Pandemia; Exclusão.

1 INTRODUÇÃO

As minorias sociais, muitas vezes invisilizadas, tem buscado pela educação um espaço com melhores condições de vida, ainda que tenham que ultrapassar barreiras latentes e evidentes em sua trajetória para este alcance. Quando o assunto é educação, as árduas batalhas

são travadas com um sistema que muitas vezes, desconhece e oprime os vulneráveis. E é esse o ponto no qual propôs-se debater neste artigo.

Instigados pela inquietação de entender o cenário de alunos em situação de vulnerabilidade questiona-se: como ocorreu, durante a pandemia, o processo educativo de alunos da periferia no que se refere às aulas intermediadas pela tecnologia? A fim de responder tal pergunta traçou-se como objetivo descrever e analisar a exclusão educacional de alunos habitantes de uma região periférica em São Luís, Maranhão.

Nessa perspectiva, como metodologia iniciou-se com um levantamento bibliográfico embasado nos pressupostos teóricos de Paiva e Barbalho (2005), Viana (2016), Deleuze e Guattari (1977) e Jubilet (2013), para ampliar o conceito da terminologia minoria. Foi elencado ainda a literatura de Rojo (2013), Kenski (2007), Lévy (2011), entre outros, para discorrer sobre tecnologia e sua relação na esfera educacional; e foi escolhido autores tais como, Arruda (2020), Carneiro *et al.*, (2020), Melo (2020), Verdélio (2020), entre outros, para descrever aspectos da pandemia e o processo educacional brasileiro no referido período.

O segundo momento deste trabalho foi construído a partir de uma pesquisa de campo, na qual utilizou-se como instrumento de coleta de dados entrevistas semiestruturadas com dois alunos do 9º ano do ensino fundamental, estudantes de escola na rede de ensino público no bairro da Mauro Fecury II, em São Luís, Maranhão, área periférica da capital maranhense. Por serem menores de idade as mães, responsáveis autorizaram a pesquisa pelo termo de Consentimento Livre e Esclarecido e os discentes concordaram em participar lendo e assinando o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido. Os participantes se encontram identificados pelos nomes fictícios de Marcelo e Gustavo.

O interesse pela temática surgiu devido, quando em meio à pandemia, ensinar atividades a alunos carentes da região e disponibilizar, a eles, acesso à internet para execução de atividades escolares. Assim, após estudos e discussões em ambiente acadêmico, a pesquisa se mostra relevante, haja vista, as dificuldades que ainda permeiam a educação desses alunos, pela lacunas deixadas no período de aulas remotas.

Nesse contexto, os dados mostraram que a inacessibilidade tecnológica ocasiona uma exclusão massiva na esfera educacional. Os entrevistados relataram dificuldades na aprendizagem e fragilidades com os conteúdos disponibilizados, assim como demonstraram sentimentos de desesperança e impotência pelas experiências escolares nesse período.

2 MINORIAS E EDUCAÇÃO

De forma dicionarizada tem-se o termo “minorias” descrito como inferioridade numérica. Numa definição mais ampla é concebida como um subgrupo social que, por ser diferente do grupo maior ou dominante, é alvo de discriminação e preconceito, de acordo com Houaiss (2015). Para as Ciências Sociais e Humanas o termo é debatido sob um viés de uma população que historicamente foi excluída de direitos e garantias sociais, por questões de etnia, gênero, estratos sociais, entre outros.

Segundo Viana (2016) o termo “minorias” voltou a ser usado agora na contemporaneidade após um longo tempo em desuso, mas conforme bem pontua o autor, este resgate não é gratuito, pois justifica-se pela necessidade intelectual e política que se instaurou em diversos setores sociais, assim como das mídias, ainda quando a imprensa era um dos principais canais de comunicação no espaço midiático, fortalecendo-se com as novas ascensões da mídia digital e virtual.

Todavia, há de ser demarcar que o conceito definido de “minorias” ainda não foi inteiramente estabelecido, pois como bem descreve Viana (2016, p. 27) “esta noção nunca foi desenvolvida a partir de uma base teórica e por isso nunca ultrapassou esse limite. Ela sempre foi uma noção e não conseguiu se elevar ao nível de um conceito ou um construto”. E conforme destaca é uma terminologia compreendida sob muitas concepções entre aqueles que a utilizam.

Este supracitado autor alerta para o fato de que a terminologia “minorias sociais” ou em alguns momentos chamadas de “minorias sociológicas”, devem ser descartadas, pois nunca se construiu de fato um conceito a não ser quando usados em produções científicas ou jurídicas e que uma boa forma de se referir a estes grupos que incluem, mulheres, pessoas pretas, indígenas e com deficiências, entre outros, seria o termo “grupos oprimidos”.

Todavia, destaca-se que neste artigo será utilizado o termo “minorias sociais”, pois conforme Paiva e Barbalho (2005) são grupos que podem até se constituírem maioria em números, mas com menor voz ativa na sociedade, à margem de direitos básicos e que não intervêm em instâncias decisórias. São classes em situações de vulnerabilidade, como as mulheres, pessoas pretas, indígenas, homossexuais, pessoas com estratos sociais menos privilegiados, entre outros.

A escolha em desenvolver este estudo adotando tal expressão inspirado em Paiva e Barbalho (2005) também se explica pelas concepções utilizadas por Deleuze e Guattari (1977) que mencionava o “devir minoritário”, explicitando que era uma minoria não como um sujeito coletivo absolutamente homogêneo a si mesmo e no sentido quantitativo definido, mas como

um fluxo de transformações que perpassa determinado grupo, direcionando-se à subjetividade capitalista. Seria, então um lugar de mudanças.

Deleuze e Guattari (1977) defendia que o “devir minoritário” era um lugar, uma espécie de espaço abstrato, no qual era ocupado e afetado nessa ocupação, porque em geral existe concepções conflituosas, turbulências, uma fermentação social. Ponto este observado nos diversos movimentos feministas, negros, indígenas e de muitas outras minorias que têm reivindicado seu espaço social.

Assim, conforme Paiva e Barbalho (2005) minoria é, acima de tudo, um dispositivo simbólico com uma intenção, em especial, dentro de uma luta contra-hegemônica. E no tocante às características de uma minoria estes autores destacam a vulnerabilidade jurídico-social, que trata-se de um grupo minoritário que não é institucionalizado pelas regras do ordenamento jurídico vigente, assim, suas experiências sociais são vulneráveis, entre outras coisas pelas políticas públicas.

Outra característica diz respeito à identidade *in statu nascendi*, o que significa dizer que são grupos que vivem uma condição de formação mesmo quando já existem há mais tempo que outros grupos nascentes, como por exemplo, os negros dos Estados Unidos, os povos indígenas do Brasil, que aqui estavam bem antes dos invasores portugueses. Outro aspecto é a luta contra-hegemônica, que muitas vezes utilizam as mídias para lutarem por direitos. E, por fim, se caracterizam pelas estratégias discursivas, organizando ações, tais como: passeatas, invasões, manifestações, entre outras (PAIVA; BARBALHO, 2005).

Uma vez aqui, definida e caracterizada, cabe ressaltar que a minoria social aqui discutida, trata-se do grupo de alunos com vulnerabilidade econômica, isto é, alunos periféricos⁹ de São Luís, no estado do Maranhão, numa relação direta com a educação no período de pandemia. Ponto este que será detalhado no 3º tópico. Mas antes, é necessário mencionar que este direito constitucional, a educação, tem sido ainda disponibilizada de forma fragilizada a determinados grupos, em especial alunos e alunas em estratos sociais menos favorecidos, que utilizam o sistema de ensino público do Brasil.

Com base em Arroyo (2014) vive-se atualmente com uma humanidade que não se concebe sem a subhumanidade, ou seja, para constituir-se enquanto agentes sociais, a outra parte da humanidade é deixada à margem. Um ponto muito discutido por Freire (2019) ao discorrer que há um jogo perceptível entre opressores e oprimidos que negam a relação de desumanidade.

⁹ Relativo à periferia. Pessoas que moram em locais afastados do centro da cidade; moradores do subúrbio (HOUAISS, 2015.p. 723).

E Santos (2008) ressalta que essa relação de desigualdade, tão presente no período colonial e em outras épocas, se perpetua, na modernidade.

Ao mencionar o campo educacional Santos (2008) destaca que as minorias ainda são postas de lado, muitas vezes, e na esfera educacional é possível observar mecanismos de exclusão, de controle, a partir de muitos elementos entre eles, o currículo e a prática pedagógica. Este autor, em suas postulações traz à baila as discussões sobre a consolidação de uma educação emancipatória, defendida por Freire (2019) que concebe este elemento como capaz de transformar pessoas e inseri-las ao mundo.

Todavia, sua crítica, sempre muito ponderada trazia ilustrações de uma sociedade, há décadas, que já deixava alguns grupos sem o acesso à educação de boa qualidade, não se diferenciando muito do que se vive, atualmente. É preciso demarcar que as transformações têm sido importantes, mas ainda há muito a se progredir, para disponibilizar o acesso e permanência de pessoas, muitas vezes, invisibilizadas pela sociedade, como bem pontua Jubilit (2013). São corpos precarizados pela pobreza, que parecem não importar no processo educativo.

Arroyo (2014) expõe que algumas minorias, em suas condições fragilizadas, provocam indagações capazes de desestruturar desde teorias pedagógicas até a própria ética profissional. Assertiva esta comprovada em muitas escolas brasileiras nas quais nem a explicação mais dinâmica e interessante de um professor sobre interpretação textual, poderá alcançar uma aluno com fome. As carências materiais que alcançam as escolas, alcançam muitos lares brasileiros também. Essa minoria que depende de uma educação pública fica com seu processo tão debilitado a ponto de impossibilitar uma entrada no ensino superior ou em outros níveis de ensino para buscar melhores formações profissionais.

Freire (2019) em sua tão disseminada obra “Pedagogia do oprimido” desvela a importância de disponibilizar a educação instigando o conhecimento, a vocação ontológica, o diálogo, a esperança e provoca um debate sobre a desalienação. Reafirma o que aqui, também se concorda que a educação permite aos seres humanos a compreensão de que são pessoas e não coisas e, uma vez entendendo isto, a revolução parte de si, dos oprimidos, pois os opressores não lutarão para mudarem suas situações confortáveis. E é nesse ponto que a educação para minorias é determinante.

2.1 O entrelace educação e tecnologia

As tecnologias estão presentes na vida da humanidade nestas últimas décadas tanto quanto qualquer outro objeto e sistema para sua sobrevivência. Trazendo consigo rastros de curiosidade, incertezas e certas inseguranças, adentrou o espaço global de forma significativa

neste último milênio transformando a vida das pessoas, em especial, as interações e praticidade nas atividades profissionais e pessoais. Atualmente, preenche um espaço imensurável no cotidiano e está amplamente presente, sob as mais diversas ações em que o homem está envolvido, seja em tarefas caseiras ou mais complexas (LÉVY, 2011).

Quando inseridas no contexto educacional se constituem excelentes elementos no processo educativo, segundo pontua Kenski (2007). Desde a inserção de TVs e computadores às salas de aulas houve uma verdadeira revolução na educação, entre estas a velocidade de informação, disseminação de conhecimento, dinamicidade no ensino-aprendizagem e perceptíveis praticidade que se aliam desde o trabalho do professor à aprendizagem dos alunos.

Kenski (2007, p. 46) acrescenta ainda que “não há dúvida de que as novas tecnologias de comunicação e informação trouxeram mudanças consideráveis e positivas na educação. Vídeos, [...] *sites* educacionais *softwares* diferenciados transformam a realidade da aula tradicional”. E ainda conforme a autora, dinamizam o ambiente escolar, fugindo à tradicionalidade. Harmonizando ao colocado por Rojo (2013) ao reafirmar a necessidade de repensar formas estratégicas, visando assim o uso com criticidade.

Um ponto concordante entre Kenski (2007) e Rojo (2013) é que as tecnologias nos espaços escolares/institucionais trazem novas e variadas probabilidades, na aquisição de conhecimentos e aprendizagens. Jogos, atividades dinâmicas, tarefas em grupos, salas virtuais e outras propostas de aulas em formato digital e virtual atraem a atenção dos aprendizes e permite maior entendimento sobre conteúdos trabalhados em sala e ou fora dela.

Conforme Kenski (2007, p. 47) “já não se trata apenas de um novo recurso a ser incorporado à sala de aula, mas de uma verdadeira transformação, que transcende até mesmo os espaços físicos em que ocorre a educação”. Fato este comprovado durante a pandemia quando o campo virtual foi o principal canal de execução das aulas. Todavia, é sempre válido lembrar que a mediação dessas tecnologias, pelo professor é sempre um ponto essencial, como bem descreve Moran (2001).

Este mencionado autor postula que o professor é um ator principal que gerencia os conhecimentos e a forma como são transmitidos. Para além de manusear tecnologias nas aulas, é preciso entender as limitações, fragilidades e as possibilidades de falhas, preparando-se para improvisos. Sendo assim, no campo educacional, tanto os professores como alunos podem ficar limitados, em razão de conexões de internet ou pela própria inacessibilidade tecnológica, como ocorreu durante a pandemia de Covid-19, discutidos mais à frente, neste estudo.

2.2 A pandemia de covid-19, a educação básica em São Luís - MA e a inacessibilidade tecnológica

A educação enquanto elemento de formação humana, individual e coletivo tem sido assim concebida desde séculos passados, conforme Toscano (2010) e as grandes organizações que discutem esse direito a todo e qualquer cidadão, assim a tem compreendido. A título de exemplo tem-se a Organização das Nações Unidas (OMS), através dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)¹⁰, no qual apela, em especial, nos objetivos quatro e cinco, pela a eliminação das disparidades de gênero da educação e evidencia o cuidado a ser tomado no que se refere à garantia de acesso em todos os níveis de educação, para pessoas com algumas vulnerabilidades.

Nessa perspectiva, pressupõe-se que esta deva ser disponibilizada a todo e qualquer cidadão com qualidade, efetivando o processo educacional com êxito, todavia, o que se percebe é que muitas fragilidades permeiam os espaços escolares e institucionais de ensino, fato este evidenciado nos últimos dois anos, em decorrência da pandemia de covid-19. Um período que desvelou fragilidades em diversas esferas sociais e aumentou mazelas, que já existiam e fragilizou ainda mais a sobrevivência de minorias.

Para fins de contextualização, é importante destacar que a Covid-19 é uma infecção respiratória de elevado grau de transmissibilidade que afetou a saúde populacional a nível global, ocasionada pelo novo coronavírus (*SARS-CoV-2*)¹¹. Os primeiros casos da doença foram publicados no ano de 2019, em pacientes pneumônicos e em dezembro daquele mesmo ano foi identificada na cidade Wuhan, na China, mas com causa considerada desconhecida e em Janeiro de 2020 os primeiros alertas começaram a ser feitos, constituindo-se em emergência internacional, sendo então classificada como pandemia no dia 11 de Março de 2020, uma vez que havia se espalhado por mais de um continente (BRASIL, 2020).

A situação se agravou e estudiosos do mundo inteiro iniciaram um árduo trabalho para acompanhar as pesquisas sobre a patologia. Mas um clima de insegurança, incerteza e medo instaurou-se de forma global, pois tudo era muito instável e as informações sobre a doença eram escassas. O que se sabia, pelas mídias e principais órgãos responsáveis pelas informações, era

¹⁰ Objetivos de Desenvolvimento Sustentável / pauta educação. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ods/ods4.html>. Acesso em: 30 maio 2022.

¹¹ Brasil. Ministério da Saúde (site). O que é a covid? Saiba quais são as características gerais da doença causada pelo novo coronavírus, a Covid. Ministério da Saúde, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 30 de jan. de 2022.

que o contato direto com a pessoa contaminada, acarretaria grandes riscos e chance de propagação do vírus, ocasionando, em geral, mortes.

Aqui no Brasil, o primeiro caso registrado de Covid-19 foi em 26 de Fevereiro¹² e em menos de um mês o primeiro registro de óbito, no dia 12 de março de 2020, segundo Verdélio (2020). Assim, em meio à divergência políticas e grandes conflitos sociais seguiu-se protocolos buscando amenizar a infecção. Todavia, tanto por questões de organização governamental, como pelo desconhecimento sobre a patologia, o contágio foi veloz e estratosférico também em solo brasileiro, atingindo em 7 de agosto de 2020 mais de 100 mil mortes por Covid-19, segundo Melo (2020).

Diante de uma calamidade sanitária internacional, o Brasil seguiu o modelo de outras nações, orientadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS), que para tentar impedir a proliferação da doença orientou empresas e todos os setores sociais não urgentes para que paralisassem suas atividades e que as pessoas ficassem em casa. O conhecido afastamento social ou isolamento social.

Com o isolamento social muitas mudanças ocorreram em diversos setores, entre estes a educação. No Brasil, as instituições educacionais foram fechadas, demandando que ações fossem repensadas a fim de preservar garantia da educação aos alunos brasileiros. Nesse sentido, o Conselho Nacional da Educação (CNE)¹³, no dia 28 de Abril de 2020, aprovou diretrizes que orientavam as instituições de ensino básico e superior durante o período pandêmico. Nessa mesma direção, o Conselho Nacional de Educação (CNE) organizou diversas atividades não presenciais para serem utilizadas na rede de ensino, tais como atividades em redes *online*, plataformas de aprendizagem, videoaulas, programas de televisão, entre outros.

Naquele momento, em meados de 2020, no auge da pandemia, a UNESCO (2020) declarou que no mês de março mais de 1.5 bilhões de alunos, tanto da educação básica como do ensino superior em 165 países estavam sem atividades educacionais, pois as escolas e universidades também precisaram seguir as orientações da OMS e aderiram ao isolamento social, resultando assim, no fechamentos de muitas instituições educacionais.

Aqui, no cenário nacional, em março de 2020, iniciaram-se algumas articulações por parte do Ministério da Educação (MEC), destacando a necessidade de mudanças nos formatos

¹² BRASIL. **Ministério da Saúde**. Brasil confirma primeiro caso da doença, 26 fev. 2020. Disponível em: Brasil confirma primeiro caso do novo coronavírus — Português (Brasil) (www.gov.br). Acesso em: 20 ago. 2022.

¹³ BRASIL. Educação e Coronavírus: **CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia**. Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia> 11 ago. 2022.

das atividades educacionais, e foi preconizado o uso de tecnologias para que os danos na educação fossem menores e as aulas não ficassem paralisadas. A primeira medida publicada pelo MEC narrava sobre as aulas em todos os níveis sendo substituídas de modalidade presencial para a remota, mediadas por tecnologias, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor. (MEC, Art. 1, março, 2020).

Não muito diferente do mundo inteiro, aqui também permeava muitas incertezas e então ao passo que a infecção pelo novo coronavírus se propagava as tecnologias eram confirmadas como a única forma possível de dar continuidade às atividades escolares. Desse modo, outras medidas foram sendo publicadas, objetivando reorganizar o sistema educacional brasileiro, durante esse período de crise sanitária. Uma destas, datada em 17 de março de 2020, a Resolução nº 343, alterava a anteriormente mencionada, de 1 março, e se referia em específico à estrutura das aulas no ensino superior:

Fica autorizada, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.

§3º Fica vedada a aplicação da substituição de que trata o caput às práticas profissionais de estágios e de laboratório. § 4º Especificamente para o curso de Medicina, fica autorizada a substituição de que trata o caput apenas às disciplinas teóricas-cognitivas do primeiro ao quarto ano do curso.

§ 5º As instituições deverão comunicar ao Ministério da Educação a opção pela substituição de aulas, mediante ofício, em até quinze dias." (NR) Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação (MEC Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020).

Eram tentativas de não interromper a educação aqui no Brasil, mesmo com fragilidades latentes e evidentes. Quando o assunto é acesso às tecnologias, essas medidas foram, naquele momento a alternativa para a situação de emergência. Em se tratando da educação básica o MEC atribuiu as competências aos órgãos Estaduais e Municipais, para decidirem, com autonomia, como proceder¹⁴. No Maranhão, entrou em vigor a Resolução CEE/MA Nº 94/2020 que, entre outras coisas, orientava as atividades curriculares e a reorganização dos calendários, durante as medidas de prevenção à infecção. No que se referem às medidas tomadas, dispunha que:

As instituições de ensino públicas ou privadas vinculadas ao Sistema Estadual de Ensino do Maranhão, que ofertam a Educação Básica e Educação Superior, nesta situação emergencial de saúde pública, objetivando atenuar as consequências educacionais causadas pela pandemia do Coronavírus, podem propor para além de reposição de aulas presenciais, formas de realização de atividades curriculares não

¹⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/87161-conselho-nacional-de-educacao-esclarece-principais-duvidas-sobre-o-ensino-no-pais-durante-pandemia-do-coronavirus>.

presenciais para o cumprimento de calendário escolar (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO MARANHÃO, SÃO LUÍS, 26 DE MARÇO DE 2020)

No tocante às orientações sobre uso de tecnologias no processo de ensino, durante a pandemia a Resolução preconizava:

Utilizar os recursos oferecidos pelas Tecnologias de Informação e Comunicação com materiais específicos para cada componente curricular, de acordo com cada etapa e modalidade de ensino, com facilidade de execução e compartilhamento, como: rádio, televisão, vídeo aulas, textos, *podcast* e demais materiais de conteúdos organizados em ambientes informacionais e virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais e correios eletrônicos, dentre outros (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO MARANHÃO, SÃO LUÍS, 26 DE MARÇO DE 2020).

Conforme os trechos em destaque as tecnologias ganhavam um lugar de destaque principal, sendo vislumbradas como recursos que poderiam impedir a interrupção das aulas presenciais, entretanto, na prática, as dificuldades foram inúmeras, segundo Arruda (2020). O acesso às tecnologias por parte de alunos e familiares era inexpressivo, a vulnerabilidade econômica de crianças no Maranhão sem acesso à internet, aparelhos digitais é gigantesca (CARNEIRO *ET AL*, 2020).

Indiscutivelmente, as resoluções e demais medidas publicadas, durante a pandemia, na esfera da educação no Maranhão buscavam soluções, mas sem considerar as discrepâncias sociais, sem atentar-se para as vulnerabilidades no Estado, que segundo afirma Carneiro *et al.*, (2020) é um estado com índice de pobreza muito alto e quando comparados a outros estados brasileiros, se constitui a região com menos acesso à internet banda larga no país.

Harmonizando a este pensamento Médici, Tatto e Leão (2020) afirmam que a exclusão tecnológica é uma realidade da população em situação social desprivilegiada e influencia no desenvolvimento escolar e acadêmico de muitas crianças e adolescentes brasileiros. Ponto discutido por Arroyo (2014) que critica essa invisibilidade de parte da população, em especial, os menos privilegiados economicamente. Fato confirmado nesta pesquisa, no capítulo que apresenta os relatos de crianças no Maranhão que durante a pandemia foram prejudicados em seus processos escolares.

Considerando o novo formato de aulas, proposto durante a pandemia, isto é, a modalidade remota, é válido dizer que trata-se de uma modalidade de caráter emergencial, mediados por tecnologias que pode ocorrer em tempo real (síncrono) e com aulas gravadas ou atividades enviadas em horários diversos por plataformas variadas de comunicação (assíncronas), conforme Arruda (2020). No entanto, para as minorias sociais, que nesse estudo se constitui pelos alunos com estratos sociais vulneráveis, houve muitas limitações.

De acordo com Carneiro *et al.*, (2020)

Quando feitas comparações internacionais, o Brasil não apresenta necessariamente um baixo acesso à internet, pois tem um indicador acima da média dos países em desenvolvimento, 51%, em que pese um pouco distante da média dos países desenvolvidos, 81% (CGI.br/NIC.br, 2018). Porém, a internet com a maior velocidade em regra obtida a partir de redes banda larga fixa, são mais presentes nas regiões mais desenvolvidas do país (Sul e Sudeste) e nas classes mais ricas –A e B (CARNEIRO *ET AL*, 2020, p. 12).

As classes sociais com inacessibilidade de aparelhos digitais de qualidade, rede de conexões de internet em suas casas estiveram limitados para executar atividades e o mais importante: aprender os conteúdos escolares. Para se ter uma ideia da discrepância, o Distrito Federal tem acesso domiciliar de 72% enquanto no Maranhão, estado no qual foi realizada este estudo, o indicador chega a 16%, uma expressiva diferença que elucida a exclusão digital na região, não sendo exclusivamente do Maranhão, mas em muitas outras partes do país, nas quais as classes menos privilegiadas economicamente estão localizadas.

Percebe-se, assim, que há uma falsa inclusão digital, que pode ser evidenciada pela pandemia, pois a qualidade de internet para acessar um aplicativo de conversa não é o mesmo para estar em aula online, em tempo real, ou acessar plataformas de aulas virtuais. É nesse momento que se percebe como há uma divisão social latente, uma exclusão tecnológica que afeta, como bem pontua Arroyo (2014), os corpos invisíveis.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Considerando que os dados desta pesquisa são relatos de alunos menores de 18 anos, a autorização de participação foi dada pelas mães, responsáveis pelos adolescentes, assim como pelos próprios participantes. Ambos com 14 anos de idade e cursando atualmente o 9º do ensino fundamental de escolas públicas localizadas no bairro Mauro Fecury II, periferia de São Luís, Maranhão. Mesmo com autorização das responsáveis e de posse dos termos da pesquisa, demarca-se que não será utilizado nomes reais, sendo assim, lhes foram atribuídos os nomes fictícios.

Cabe ainda ressaltar que a escolha dos participantes se deu pelo critério de acessibilidade com uma das pesquisadoras, que também habita o citado bairro e durante a pandemia desenvolveu um trabalho voluntário, de iniciativa própria: abriu a porta de sua casa para ensinar as atividades, disponibilizar acesso à rede de internet e explicar alguns conteúdos escolares, diante do cenário de pandemia, quando as escolas estiveram funcionando em modalidade de ensino remoto. Dessa experiência, que durou poucos meses, surgiu muitos questionamentos e a vontade de expor essa problemática.

Seguindo pois, com base nas colocações de Jubilet (2013) ao discorrer sobre ser fundamental resistir ao modelo de poder que estabelece exclusões de minorias enquanto

relações paralelas ou análogas, é preciso investigar a equivalência abstrata e estrutural dessas histórias de vulnerabilidades e como são formadas, a partir de um sistema que não os consideram como passíveis de direitos básicos, que aqui se discute, a educação.

Nessa perspectiva, tentando entender a contextualização da interrupção das aulas no sistema de ensino público, no caso em tela, educação básica na conjuntura social periférica, a primeira pergunta feita aos alunos entrevistados foi como eles foram avisados, durante a interrupção das aulas pela pandemia de Covid-19, para que não fossem mais à escola. Como resposta obteve-se:

MARCELO: a diretora foi lá nas salas que tinha na escola, ela avisou para cada aluno e deu um papel dizendo que iria faltar aula, achando que não iria durar muito tempo, mas aí passou bastante tempo. Aí eles criaram um grupo no *whatsApp* e foram avisando que por estar acontecendo aquilo tudo não iria mais ter aula.

GUSTAVO: eu estava na escola um dia antes, né... Quando eu vim para casa eu ainda tinha celular e mandaram uma mensagem no grupo do *whatsApp* dizendo que iria parar tudo e as aulas iriam ser online.

Como observado, Marcelo relatou que ainda no espaço escolar a gestora avisou que seria interrompida as aulas, mas pela situação instável houve, de imediato, a criação de um grupo pelo aplicativo de conversas *whatsApp* para fins de comunicação e no caso de Gustavo o aviso foi feito já pelo aplicativo de conversa, evidenciando que as aulas seriam retomadas em modalidade online.

A partir dessa contextualização já é possível notar que a tecnologia ocupa um lugar central na educação. Todavia, por tratar-se de adolescente moradores de periferia as condições econômicas limitam esse processo, como já mencionado por Carneiro *et al.*, (2020), sendo assim, foi pertinente perguntar sobre o desenvolvimento das aulas em modalidade remota e como ocorriam. Os alunos responderam:

MARCELO: Disseram que poderia até ser feitas em pdf, entregues na escola, numa folha, poderia imprimir. Eu ia buscar na escola, porque para mim era mais fácil. Por exemplo, eles já entregavam todas as atividades que seriam feitas naquela semana. Cada quantidade de folhas equivalia a uma semana, ou seja, fazia aquela atividade em uma semana e não precisava mais fazer no *whatsApp*. Para mim foi mais fácil assim. Mas como outras pessoas tinham *whatsApp*, também tinha aula pelo *meet*.

GUSTAVO: eles davam aula online. Houve um tempo que meu celular parou e eu não fiz, mas eles davam aula online, faziam muitas coisas, mas era bem ruim, porque não tinha como explicar. Só passavam vídeo no *youtube* e era só uma explicaçãozinha, mas não era muito boa.

Compreendendo que pelas resoluções do estado do Maranhão o uso de tecnologias foi a alternativa para mediar as aulas em modalidade remota foi perguntado se possuíam algum

aparelho para ter acesso aos conteúdos das aulas e se nas residências deles havia instalações de internet banda larga. Como resposta, destacaram:

MARCELO: Não. Eu tinha que usar o da minha mãe e muitas vezes ela não estava em casa e me prejudicava bastante. Internet em casa Ela colocou depois de um tempo. Não foi logo no começo, passou um tempo e ela foi colocando, porque a gente não tinha internet em casa ainda.

GUSTAVO: eu tinha um celular, mas como eu disse, ele parou um tempo e eu fiquei sem estudar. Não tinha internet em casa. Agora que mamãe pegou da vizinha e está no meu celular.

Marcelo relata que buscar as atividades impressas na escola foi muito mais fácil para ele, pois já organizava todas as atividades da semana e não precisaria estar participando de atividades por aplicativos virtuais, pois segundo mencionou, ele não tinha acesso. Um ponto importante na fala desse aluno é exposta no trecho “*mas como outras pessoas tinham whatsApp, também tinha aula pelo meet*”. Aqui, a expressão se direciona não apenas para a inacessibilidade do aluno aos aparatos tecnológicos, mas também revela uma exclusão de acesso às aulas, de igualdade do direito à educação, pois por não possuir celular e internet de boa qualidade era impedido de assistir aulas com possíveis conteúdos importantes ao seu processo educativo, enquanto outros alunos com mais condições participavam das aulas pelo *meet*.

Conforme Arroyo (2014) os alunos em periferias ou em outras situações de desigualdade social são enquadrados em sistemas políticos, nesse caso, pedagógicos, que não dialogam com suas realidades, criando um abismo estratosférico se comparados a outros alunos no mesmo nível de ensino. Ponto este confirmado por Gustavo que destacou problemas com seu aparelho celular em algum momento, quando não funcionou mais e ficava sem assistir as aulas e sem executar as atividades. Para ele coube somente a orientação para acompanhar alguns vídeos na plataforma *youtube*, mas a explicação segundo pontua, não era boa.

A exclusão de minorias nessa situação apresenta-se mascarada por uma pseudo inclusão. Foi notório a tentativa de não interromper o sistema educacional, mas não foi realizado de forma eficiente, pensando nos atores principais, os alunos, segundo Arruda (2020) e Carneiro *et al.*, (2020).

Seguindo as entrevistas com os alunos entendeu-se pertinente saber qual suporte receberam para que pudessem assistir as aulas e quem os ajudou. Como resposta destacaram:

MARCELO: Ninguém. Ou eu me virava ou eu me virava. Pesquisava nos livros que tinha numa instante lá. Eles entregaram uns livros, mas na maioria das vezes a atividade não era a mesma que tinha no livro, aí ficava bastante difícil. Era só lendo

mesmo, porque o professor mandava de vez em quando um vídeo, mas não explicando tudo que precisava saber para escrever.

GUSTAVO: às vezes tu me ajudava, não sei se tu lembra¹⁵. E mamãe às vezes colocava crédito no telefone e quando eu tinha dificuldade eu pedia para alguém.

A fala de Marcelo “*ou eu me virava ou eu me virava*” traz à tona uma situação que é a realidade de muitas crianças e adolescentes em vulnerabilidade social, qual seja, estar sozinho para estudar, lutar sozinho em uma sociedade desigual. O aluno utilizou alguns livros que possuía em sua casa. Os livros recebidos da escola, segundo relata, não eram suficiente para fazer as atividades, pois às vezes, a atividade que o professor propunha era diferente dos conteúdos do livro. Marcelo destaca que alguns vídeos propostos no *youtube* pelo professor eram insuficientes para entender o conteúdo.

Gustavo respondeu mencionando uma das pesquisadoras que entrevistava-o, destacando que foi ajudado por ela. Aqui cabe ressaltar que mesmo em situações bastante semelhantes no que se refere às condições econômicas, por estar em um nível de ensino mais elevado – ensino superior- naquele momento foi super importante contribuir com os adolescentes em suas atividades, pois não houve políticas acolhedoras por parte das escolas e nem por esferas maiores. Gustavo destaca que a mãe colocava crédito no celular, para uso de internet de dados móveis para execução das atividades escolares do filho.

A internet de dados móveis possui uma qualidade inferior à conexão banda larga, como bem pontuam Médici, Tatto e Leão (2020), logo evidencia-se que a exclusão fica evidente, pois a organização das políticas educativas não levaram em consideração esse fato. Outro ponto que é importante debater trata-se do atraso escolar, em relação aos colegas que possuem mais condições econômicas para estarem participando ativamente das aulas online. E que, conseqüentemente, estarão mais preparados para enfrentar os níveis seguintes e uma possível entrada no ensino superior.

Outra pergunta buscou saber se estudaram sozinhos em algum momento e por quê. E se a mãe ou o pai os ajudaram. Os alunos relataram:

MARCELO: sozinho, sim. Porque mamãe precisava trabalhar e eu ficava em casa, ou ela perdia o emprego pra ir lá me ensinar. Aí, era bastante complicado né? Porque ela tinha que ganhar dinheiro para sustentar a gente. Ou ela trabalhava ou ela trabalhava.

GUSTAVO: Já. Às vezes eles ajudavam, às vezes não. Eles davam algumas ideias. Outro dia teve um trabalho que mamãe me ajudou.

¹⁵ Uma das pesquisadoras ajudou as crianças em vulnerabilidade durante a pandemia. Explicando conteúdos e fazendo as tarefas escolares.

Marcelo evidenciou que a mãe precisava trabalhar para sustentar a família, logo não teve como ajudá-lo. Situação muito comum no Brasil. De acordo com Médici, Tatto e Leão (2020) essa situação é muito habitual no país. A desigualdade social exige que muitas famílias escolham trabalhar em vez de acompanhar seus filhos em atividades escolares, pois o sustento da casa é uma prioridade, como observado pelas palavras de Marcelo em seu relato.

A partir dessas respostas buscou-se saber se conseguiram aprender o conteúdo e quais foram suas dificuldades. Os alunos relataram:

MARCELO: Não vou mentir não...não aprendi foi nada. Até tentei, mas foi bastante complicado. A forma como eu estava aprendendo... É melhor o professor explicando do que tentar aprender sozinho. Porque a gente não aprende quase nada. Esse ano aqui, eu não entendi coisas que estou precisando agora, que já voltaram as aulas presencias e eu não sei. Eu Preciso correr atrás de tudo o que não aprendi. A minha maior dificuldade foi a questão que o professor pedia para pesquisar tal coisa e eu não tinha internet ou então imprimir algo e não tinha como imprimir. Essas coisas foram bastante complicadas.

GUSTAVO: Não. Teve até um tempo também que era online e os professores fizeram uma greve de três semanas e eu não aprendi muita coisa. Eu não aprendi muito matemática, que é a mais difícil, porque tem que explicar bastante no quadro como é e como não é. E eles só passavam uma atividade básica.

Marcelo expõe a tentativa de aprender, mas afirma que não aprendeu nada. Evidencia que o professor explicando é muito mais eficiente no seu processo educativo. A fala do aluno desvela uma angústia em precisar aprender o conteúdo perdido, pois, atualmente está sem entender disciplinas importantes na escola e sua maior dificuldade foi quando precisava imprimir algo e não tinha como ou fazer pesquisas na internet. Gustavo também respondeu que não aprendeu muita coisa e evidenciou sua dificuldade com o componente curricular matemática, pois para ele a figura do professor explicando é determinante para compreender o conteúdo e nas aulas remotas eram passadas tarefas muito básicas.

Em face dos relatos um pensamento muito pertinente de Santos (2008) citando questionamentos de Jean-Jacques Rousseau ao suscitar indagações em “Discours sur les Sciences et les Arts”, em 1750, acerca do progresso das ciências e das artes e suas contribuições para purificação dos costumes, apresenta-se como um reflexão relevante: “Contribuirá a ciência para diminuir o fosso crescente na nossa sociedade entre o que se é e o que se aparenta ser, o saber dizer e o saber fazer, entre a teoria e a prática?” (IBID, 2008, p. 17).

O excerto em destaque de Santos (2008) trata de uma fala do filósofo Roussaeu no século XVIII, no auge do despontamento da ciência moderna, saída da revolução científica, com os novos ideais de Newton e Galileu. Uma fase transitória que deixava perplexos muitos cidadãos com os impactos e as transformações pela ciência. E o que foi feito do século XVIII

para cá? Por que o século XXI ainda apresenta-se como uma época marcado por avanços tecnológicos que não alcançam a todos? Tanta ciência envolvendo educação e não se pensa em uma política educativa menos excludente?

As indagações são inúmeras, algumas até tem resposta, outras ainda causam estranhamento. Materiais simples de atividades impressas para os alunos durante a pandemia não foi pensado a fim de ajudá-los na execução de tarefas. Vídeos gravados com aulas por professores e disponibilizados em pendrives ou empréstimo de eletrônicos, entre muitos outros, poderiam ser alternativas naquele momento de emergência em meio à crise sanitária. Nesse sentido Jubilet (2013) defende que é preciso pensar na dignidade da pessoa humana como princípio norteador e de proteção às minorias.

Por fim, para melhor entender a experiência dos alunos nas aulas em modalidade remota intermediadas pelas tecnologias, perguntou-se como eles se sentiram durante este período estudando de forma remota. Eles destacaram:

MARCELO: Eu senti uma sensação que não ia mais ter jeito, pois, como eu não estava aprendendo, quando chegasse no outro ano eu já não ia saber mais nada. Se tivesse uma prova eu não saberia mais nada. Tinha risco até de eu não passar de ano. Pois, não tinha aprendido nada. Eu pensava: “o que vai ser do meu futuro”? Que eu não aprendi nada. Essa foi minha sensação.

GUSTAVO: Eu me senti muito ruim. Porque às vezes era pesado e a gente não aprendia muita coisa.

Marcelo relata uma sensação de desânimo, desesperança e impotência. Outro ponto percebido na fala do aluno é a preocupação com o futuro. A educação como bem individual e coletivo permite progresso social e conforme Toscano (2010) é uma chance de minorias estarem em condições econômicas melhores. Esta autora contempla ainda que em meio a uma conjuntura social desfavorável a educação permite integralidade do indivíduo em sociedade.

“*Eu me senti muito ruim*” foi o que expressou Gustavo, que transmite a sensação de impotência diante de um cenário caótico e mal estruturado em decorrência de uma crise ou situações emergenciais. Sob este aspecto, demarca-se que é preciso pensar a educação dentro da heterogeneidade existente na sociedade brasileira. Esta assertiva é corroborada por Arroyo (2014) que descreve a educação como um “atrevimento” dos mais vulneráveis, entre estes, quilombolas, negros, camponeses, ribeirinhos, favelados, quando adentram às escolas, universidades, resistindo a se reconhecerem subalternos, inferiores e incultos, posicionando-se em espaços não reservados a eles na prateleira da sociedade.

4 CONCLUSÃO

Entender o conceito de minoria social foi um ponto essencial no percurso deste texto. Foi a partir dessa concepção que as análises dos relatos dos estudantes entrevistados expandiram compreensão sobre aspectos precípuos da educação em contexto vulnerável. E, nessa direção, notou-se que a estrutura social brasileira ainda dispõe de considerável desigualdade social, na qual pessoas são posicionadas à margem de direitos básicos.

No que se refere à educação, não é tão atual que a qualidade no processo educativo tenha sido melhor ofertado a uns do que a outros, fato este evidenciado com a pandemia de Covid-19, quando entra em cena as tecnologias para amenizar o caos, mas não conseguem efetivar tal processo a milhares de crianças, adolescentes e jovens em situações menos favorecida economicamente.

No que tange aos participantes da pesquisa, percebeu-se que a ausência de aparelhos eletrônicos e rede de conexão de internet ocasionou fragilidades no processo de educação desses atores, durante as aulas remotas, que foram organizadas pelos principais órgãos responsáveis em São Luís, Maranhão. De origem periférica e pertencentes à rede de ensino público, os alunos Marcelo e Gustavo relataram muitas dificuldades.

Entre as principais dificuldades destacaram a ausência de um professor explicando melhor o conteúdo; vídeos sugeridos em plataformas que não possuíam boas explicações; ausência de recursos para estarem online durante as aulas como os demais alunos e expressaram um sentimento de impotência e insegurança com o futuro pela perda de conteúdos durante o ano letivo.

É pertinente ressaltar que a modalidade remota com uso de tecnologia foi a maneira que órgãos e demais esferas responsáveis na área da educação encontraram para não paralisar as aulas, todavia, não foi pensado a sociedade numa perspectiva heterogênea, que poderiam não ter acesso à tecnologia o que os colocaram à margem de uma educação de boa qualidade, comprovando uma espécie de invisibilidade dessas minorias sociais.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede Revista de Educação à Distância**. v. 7, n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 5 set. 2022.

BRASIL. **Ministério da Saúde** (site). Painel Coronavírus. Ministério da Saúde, 2020. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 5 set. 2022.

CARNEIRO, Leonardo de Andrade *et al.* Uso de tecnologias no ensino superior brasileiro em tempos de pandemia –COVID-19. **ResearchSociety and Development**. v.9, n. 8, 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/USER/Downloads/5485-Article-26532-1-10-20200705.pdf>. Acesso em: 5 set. 2022.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO MARANHÃO. **Resolução CEE-MA nº 94/2020**. Disponível em: https://www.sinproesemma.org.br/wp-content/uploads/2020/03/RESOLU%C3%87%C3%83O-CEE-MA-94_2020.pdf. Acesso em: 5 set. 2022.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**: por uma literatura menor. Tradução de Júlio Guimarães. Rio de Janeiro: Imago Editora LTD, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 81ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

HOUAISS, Antônio e Villar. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

JUBILUT, Liliana. Itinerário para a proteção das minorias e dos grupos vulneráveis: os desafios conceituais e de estratégias de abordagem. In: **Direito à Diferença**. São Paulo: Saraiva, 2013.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva. **Fundamentos de metodologia científica**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MÉDICI, Mônica Strege; TATTO, Everson Rodrigo; LEÃO, Marcelo Franco. Percepções de estudantes do Ensino Médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do coronavírus. **Revista Thema**. v. 18, n. especial, 2020. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1837/1542>. Acesso em: 5 set. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 5 set. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. **Resolução nº 343, de 17 de março de 2020**. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-343-2020-03-17.pdf>. Acesso em: 5 set. 2022.

MORAN, José. Novos desafios na educação: a Internet na educação presencial e virtual IN: **Saberes e Linguagens de educação e comunicação**. (Org.). Tânia Maria E. Porto. Pelotas: editora da UFPel, 2001, pp. 19-44.

ROJO, Roxane. **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TOSCANO, Moema. **Introdução à sociologia educacional**. 14 ed. Petrópolis: RJ: Vozes: 2010.

UNESCO – **Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura**. Publicado em 26 mar. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/unesco-reune-organizacoes-internacionais-sociedade-civil-e-parceiros-do-setor-privado-em-uma>. Acesso em: 5 set. 2020.

VIANA, Nildo. O que são minorias? **Revista Posição**, v. 3, n. 9, 2016. Disponível em: <https://redelp.net/index.php/pos/article/view/147/137>. Acesso em: 30 ago. 2022.

A ESCOLARIZAÇÃO DAS CAMADAS MÉDIAS E O PROCESSO DE REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES RACIAIS

Angélica Maria Vieira Cruz
Mestranda em Antropologia
angelica.vieira@ufpe.br
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

RESUMO: O presente trabalho parte de uma intersecção entre o campo das Relações raciais, da Antropologia da educação e dos Estudos de elites. Tendo em vista os debates que têm se evidenciado sobre a instituição escolar como espaço de construção de identificações e sociabilidades, reprodutor de desigualdades e de análise da sociedade em uma microescala; e no âmbito racial, a desigualdade que perpassa a formação de grupos sociais e os diversos casos de racismo que têm ocorrido na sociedade brasileira, busca-se analisar se e como há a reprodução de desigualdades raciais no ambiente escolar de camadas médias e altas de Recife/PE. A partir de tais questões, a pesquisa buscará refletir se e como o racismo é reproduzido por essas camadas sociais no campo escolar elitizado de Recife, e de que forma o mesmo contribui para a constituição da noção de “pessoa” pelas camadas médias. Através de uma metodologia englobando revisão bibliográfica, mapeamento das escolas, análise das redes sociais e incursões etnográficas, pretende-se acompanhar as atividades dos interlocutores desta pesquisa – docentes, gestores, e em especial os estudantes – em duas escolas privadas de classe média na cidade de Recife.

Palavras-chave: Desigualdade racial; Camadas médias; Educação; Noção de pessoa

1 INTRODUÇÃO

A temática de desigualdades educacionais e raciais tem sido alvo de debate por inúmeros pesquisadores em diversas áreas. Questões como racismo, desigualdade de acesso educacional, políticas públicas educacionais, diversidade na educação, dentre outras, constituem algumas das temáticas (BOURDIEU, 1950; GOMES, 2012; LIMA, 2017; GUSMÃO, 2011, 2015; MUNANGA, 2003, 20005).

Somado a isso, em especial com o advento de diversas políticas públicas educacionais de diversidade, o diálogo entre as áreas da Antropologia e da Educação tem se tornado mais conhecido, e contribuído para a compreensão de diversos aspectos sociais, em intersecção com outros estudos, como relativos à gênero, raça e religião. Diversos autores apontam como essas reflexões que entrelaçam as duas áreas ajudam a compreender os processos educativos em uma visão mais alargada, com respeito às diferenças (GUSMÃO, 2013, GUSMÃO; QUADROS; DIETZ; 2016, QUADROS; NASCIMENTO, 2015, TOSTA, 2011; DAUSTER; TOSTA; ROCHA, 2012).

O presente projeto parte de algumas discussões que podem ajudar a compreender se e como há uma relação entre a escolarização de camadas médias (ALMEIDA; NOGUEIRA;

2002, BOURDIEU, 1998; BRANDÃO, Z., 2006, 2011; CATTANI; KIELING, 2007) e a reprodução do racismo na sociedade brasileira (ALMEIDA, 2018; BENTO, 2002; FANON, 2008, 2021; MUNANGA, 1999; MOORE, 2001; MOURA, 2019; TEODORO, 2022). Tendo como base esses debates, a presente pesquisa apresenta-se com o intuito de compreender se e como as desigualdades raciais são reproduzidas pelas camadas médias e altas da sociedade brasileira no campo escolar, e em caso positivo, como a mesma apresenta-se na constituição da noção de “pessoa” desses grupos sociais, tendo recorte etnográfico as escolas de camadas médias de Recife – PE.

O desenvolvimento desse trabalho está inserido no projeto coordenado pela Profa. Dra. Mísia Reesink intitulado “‘Des-Cobrindo’ o Brasil: ‘noção de pessoa’, vida-morte, religião-política e desigualdade no espaço escolar confessional e não confessional das camadas médias brasileiras” com o campo de pesquisa em Recife. Com a minha entrada no PPGA/UFPE na qual fui selecionada para desenvolver pesquisas junto a esse projeto, optei por desenvolver na linha de relações raciais, por conta da minha trajetória acadêmica que envolveu pesquisas relacionadas à educação, políticas públicas e diversidade étnico-racial¹⁶. Cabe destacar que o trabalho é fruto da pesquisa de mestrado que ainda está em andamento, portanto o foco de análise será na revisão bibliográfica e nos resultados parciais obtidos até agora. Questões como: o acesso de alunos negros a escolas de camadas médias, as representações sociais circulantes sobre populações não-brancas nesses espaços, o trato de casos de racismo, são algumas das questões preliminares a serem observadas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Considerando a onda conservadora que atinge o Brasil, em especial após a conjuntura pós-eleição de 2014 e o golpe contra Dilma, atravessamos uma confluência de figuras da reação moderna: conservadorismos, fascismos, fundamentalismos (BURITY, 2018), em que parcela dos religiosos articulam-se com esses processos em diferentes tipos de força (ALMEIDA, 2018), e na qual os limites do protagonismo religioso no espaço público será disputado por

¹⁶ No início de 2017, assim que entrei na graduação, adentrei como voluntária no projeto do BIAMA – UFPI (Bolsas de Incentivo a Atividades Multiculturais e Acadêmicas) intitulado “Educação, políticas públicas Antropologia, Educação e Diversidade: análise das políticas de reconhecimento da diversidade no âmbito da Educação escolar”, coordenado pelo Professor Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento, que dedicava-se ao levantamento e análise de políticas públicas em três eixos (gênero, étnico-racial e religião) em cursos de Licenciatura da UFPI e em escolas estaduais de Teresina. Logo no segundo semestre desse mesmo ano, pude contemplar o meu interesse de pesquisar na área de relações étnico-raciais quando fui selecionada como bolsista para desenvolver a iniciação científica sobre políticas públicas de diversidade étnico-racial, em especial das leis 10639/03 e 11.645/08, com o plano de trabalho “Caracterização e análise das políticas públicas de diversidade étnico-racial em Teresina-PI”.

novas exigências e presenças dos evangélicos na esfera pública e pela reação da Igreja Católica diante da ameaça de sua hegemonia (BIRMAN, 2012).

Tendo em vista, esse período crítico de aprofundamento de desigualdades e banalizações de vidas e mortes, a investigação desses processos em uma instituição como a escola, formadora de sociabilidades e de princípios éticos e morais, pode ser importante para sua compreensão. Diversos autores discutem sobre o papel de conservação social da escola e consequentemente, excludente. Bourdieu (1970; 1998) aborda como a ação pedagógica produz uma violência simbólica através da interiorização de arbítrios culturais ocultando as relações de poder que o sustentam. A reprodução cultural e social apresentam-se como inseparáveis, visto que as relações de força presentes dentro da estrutura pedagógica se tornam autônomas, mas ao mesmo tempo, dependentes da estrutura social afim de reproduzir essa mesma estrutura. Assim, a educação fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais e sanciona a herança cultural e o dom social como dom natural ¹⁷.

Em uma sociedade de classes e de hierarquias sociais, a educação se distribui desigualmente e pode passar a servir ao uso político de reforçar a diferença. Tem-se a transmissão de um certo capital cultural¹⁸ e *ethos* com sistema de valores implícitos e profundamente interiorizado, e reproduzindo os objetivos das elites na estratificação social. Desse modo, a reprodução da estrutura da distribuição do capital cultural realiza-se através da relação entre as estratégias familiares e a lógica específica (programada, rotinizada e homogeneizada) da cultura escolar (BOURDIEU, 1970; 1998).

Foley (2010) coloca um novo paradigma interpretativo para essa teoria cultural e de classe, ao destacar novos estudos menos determinantes que apontam para as microtecnologias institucionais de controle e socialização ideológicas; e as lutas de identidade individuais e grupais contra tal controle institucional. Dessa forma, incorporando-se com as discussões de Bourdieu, podemos falar também em uma (re)produção¹⁹ em torno do debate estrutura-agência,

¹⁷ A herança cultural acarreta em diferença desde a tenra idade na escola, já que a família transmite aos filhos um certo capital cultural e sistema de valores associada a uma categoria sócio-econômica. Tal herança influencia na trajetória e êxito escolar, e muitas vezes, é interpretado como algo meritocrático (dom natural) ou a um destino determinado, quando na verdade podemos falar de um “dom social” em que a combinação de capital cultural e *ethos* geram desigualdades sócio-culturais, na qual a escola sanciona tais desigualdades tratando todos como iguais em direitos e deveres e atribuindo aqueles com insucesso escolar a sua ausência de “dons e méritos” (Bourdieu, 1970).

¹⁸ Bourdieu (1970, 1998) apontam que na escola o arcabouço cultural se transforma em capital cultural, uma vez que ocorre uma seleção social baseada na herança cultural (que é desigual, visto ao acesso desigual de bens pelas diferentes classes) da cultura dominante.

em um processo negociado e de recriação contínua da mudança cultural, considerando também a articulação entre gênero, raça e etnia.

Pesquisas apontam o papel da escola na legitimação da posição herdada pelas classes dominantes (PINÇON, PINÇON-CHARLOT, 2003; NOGUERA, 2003; BRANDÃO, 2006; CATTANI, A. e KIELING, F, 2007). Afinal, trata-se de assegurar a educação mais adequada para que se alcance o objetivo de manter o *status quo*. Dessa forma, tem-se uma educação que contribui para a construção de uma noção de “pessoa” que mantém e aprofunda desigualdades sociais mediante a interiorização de disposições sociais em seus membros.

Brandão, Z. (2006), por exemplo, ao pesquisar sobre nove escolas de prestígio na cidade do Rio de Janeiro apresenta como os valores, as normas, os estilos pedagógicos das escolas e todo um conjunto de pequenas coisas que compõem a ambiência onde se dão os primeiros contatos entre as famílias e as escolas (clima institucional) definem as condições das interações que acolhem ou distanciam a escola e a família. Assim, ela nos apresenta a hipótese de que a escola escolhe o seu público pela forma como se apresenta a ele, na qual há um processo de conversão e reconversão de capitais (cultural, econômico, social, simbólico, escolar...).

Essa hierarquização de pessoas nos revela uma categoria social de entendimento historicamente e socialmente condicionada, como apontado por diversos autores (Reesink, 2014; McCallum, 1996; Rosa, 2006; Goldman, 1996), em especial no trabalho pioneiro de Marcel Mauss (2003). Ele nos aponta como os sentimentos ou ritos orais são peças-chaves para a compreensão do grupo ou coletividade, e aponta como em cada sociedade a noção de pessoa ou do “Eu” adquire sentidos diferentes. Assim, abre-se questionamentos: como uma determinada sociedade concebe o que é ser humano? E mais especificamente no recorte deste estudo, como as camadas médias concebem o que é ser humano e como isso reflete na reprodução de desigualdades raciais?

Conforme aponta Reesink (2014) e Goldman (1996), embora apresenta-se diversos estudos etnográficos demonstrando a multiplicidade das noções de pessoa em áreas não-ocidentais, o mesmo não ocorre no Ocidente. De forma geral, continua-se a seguir uma construção ideal típica reduzida ao individualismo mais filosófica do que científica, embora os dados etnográficos apontem para uma pluralidade. Dessa forma, torna-se necessário ultrapassar essa visão do homem moderno e ocidental tradicionalmente construída como um ser uno e indivisível, e apontar diferenciações e hierarquias dentro de uma mesma “noção”.

Tendo em vista, uma perspectiva bourdiana da reprodução da sociedade brasileira e o escancaramento das desigualdades étnico-raciais no Brasil, em especial no período de pandemia, torna-se necessário investigar se e como a escola (re)produz e justifica as mesmas.

Para abordar as relações étnico-raciais na escola, cabe dar destaque a configuração dessas relações no Brasil. A busca por uma identidade nacional legitimadora reflete a construção do ideal de mestiçagem que é analisada por Munanga (1999) e Ortiz (1994) ao refletirem como esse projeto se construiu ao longo da história do Brasil e pautou a construção de um ideal nacional. A ideia de branqueamento dificultou a mobilização de lutas e a construção da identidade de grupos sociais colonizados, em especial ao dividir mestiços e negros. Esse projeto de embranquecimento embora tenha fracassado, do ponto de vista prático, ficou inculcado em boa parte da população a ideia da superioridade da identidade branca.

A construção de um ideal nacional remete à virada do século XIX para o XX, que representava um período de transição na qual o país sofre transformações de uma economia escravista e de organização monárquica para um modelo republicano e de proletariado urbano. Essa construção reflete também a elaboração dos dados do censo que é articulada historicamente por uma elite agrária, hierárquica e monarquista em torno da criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Somada a tais mudanças, tem-se o incentivo a imigração e intensificação das desigualdades raciais pós-abolição, baseada em um ideal de branqueamento, e a Revolução de 30 em que o Estado busca orientar as mudanças politicamente, e na qual a realidade social exige outras interpretações, já que as teorias raciológicas tornam-se obsoletas (MUNANGA, 1999; ORTIZ, 1994; ALMEIDA, 2018; OLIVEIRA FILHO, 1999).

A visão do branqueamento difundida não só pela ciência, mas também nas artes e na imprensa, por exemplo, evidenciava o medo gerado pelo crescimento da população mestiça e negra. Esse ideal passa a ter outro tratamento apenas a partir de meados da década de 1940, quando estudiosos como Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso, Octavio Ianni e Roger Bastide começam a contextualizar a situação do trabalhador negro e desmitificar a ideologia da democracia racial, contudo ainda abordando de forma simplista o papel que o branco ocupa na reprodução das desigualdades raciais (BENTO, 2002).

Conforme aponta Almeida (2018), a noção de raça ainda é um fator político importante, e o racismo é parte da ordem social, ou seja, é estrutural, visto que decorre da própria estrutura social e da constituição das relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares. Assim, ao analisar a presença de práticas racistas em instituições sociais é também necessário perceber que tais práticas não se “criam” nesse espaço, mas sim estão sendo reproduzidas.

Torna-se interessante articular também a reflexão de Fanon (2008; 2021) nesse debate sobre relações raciais e a lógica pós-colonial. “Defendemos, de uma vez por todas, o seguinte princípio: uma sociedade é racista ou não o é” (FANON, 2008, p. 85). Essa proposição nos

coloca diante de uma importante discussão: a crítica contra uma ideologia da democracia racial no Brasil, conforme já apontado, e de que há menos racismo comparado a outros lugares. Sua análise psicológica da pessoa negra contornada pelas realidades econômicas e sociais, mostra como a ideologia propagada de igualdade racial coloca muitas formas de racismo velado na sociedade. Assim, o mesmo apresenta-se também como um elemento cultural com raízes no colonialismo e a própria continuidade da sociedade remodela, ou seja, há uma transcendência do racismo do comportamento expresso nas relações individuais para uma estrutura social que reifica o pensamento colonizador.

Em relação a pauta no processo educativo, é necessário destacar que no Brasil, a dificuldade em relação a questão educacional para a população negra é histórica. Até a década de 1930, não havia uma política educacional nacional somada a uma grande omissão em relação a população negra. Mesmo que o compromisso com a instrução primária já aparecesse na Constituição de 1824, a população negra enfrentava diversas restrições impostas pelo Estado, como o não subsídio de condições materiais para exercício desse direito e a preferência pelo público de imigrantes europeus. Na Constituição de 1934, ainda impera preocupações eugênicas, e a educação ainda permanece com uma visão de higiene social e mental (TEODORO, 2022).

As reflexões de Silva (1995) e Kilomba (2015) apresentam-se importantes na reflexão de como o conhecimento não é um estudo apolítico, mas reproduz relações de poder, raciais e de gênero e que reflete os interesses políticos específicos de uma sociedade branca, colonial e patriarcal, ou seja, apresentam-se conhecimentos produzidos através de relações sociais envolvidas por relações desiguais de poder. Os discursos de embranquecimento, mestiçagem e a apagamento de populações não brancas na história colonial de nossa sociedade refletem no discurso “neutro” e branco presentes na educação (MUNANGA, 2015).

A própria educação formal nasce numa condição específica nas sociedades de classe marcada hierarquicamente e por desigualdades, e separa sujeitos sociais (em que determinados saberes são mais valorizados que outros) e o processo de ensino do de aprendizagem (aquilo que é aprendido apartado da realidade social do sujeito) (Gusmão, 2015). Assim, configuram-se relações marcadas por homogeneização, contradição e conflito. As instituições educacionais podem apresentar uma função relevante de afirmação da cultura e da realidade social de grupos sociais invisibilizados, como as populações negras e indígenas, visto que o processo de compreensão e reconhecimento da cidadania atribuído à escola também inclui o entendimento dessas cosmovisões (CUNHA JÚNIOR, 2013; GOMES, 2012).

Dessa forma, baseado em uma perspectiva bourdiana na qual a escola se apresenta como reprodutora social e cultural e nas discussões sobre questões raciais no Brasil e na Educação, principalmente no que diz respeito ao racismo, torna-se interessante investigar se e como a escola atua na (re)produção dessas desigualdades raciais e na contribuição da manutenção de uma sociedade racista.

3 METODOLOGIA

A pesquisa de campo constitui-se como um método clássico na Antropologia, em especial com o advento do trabalho de campo por Malinowski (1978), na qual a observação participante apresenta-se como o estudo das sociedades observadas em seu contexto e interação diretos. Assim, tem-se o deslocamento do pesquisador para a possibilidade de um maior entendimento das experiências vividas pelos interlocutores.

O trabalho de campo traz à tona o “ser afetado” com a participação ativa do antropólogo no processo (FAVRET-SAADA, 2005). Contudo, é necessário destacar como o mesmo constitui-se como um jogo que tende a privilegiar o antropólogo, na qual vê-se que tradicionalmente é construída a visão de uma falsa “equidade” entre antropólogo e nativo. Torna-se importante adotar uma visão perspectivista, pois os conceitos construídos pelo antropólogo são ficções, não um mundo/cultura pronto para ser observado, sendo necessário considerar a relacionalidade do que está presente em campo (VIVEIROS DE CASTRO, 2002).

Destaco aqui a noção de “momento etnográfico” como uma relação de imersão total e parcial entre o campo e a escrita, ou seja, podemos perceber a relação conjunta entre o momento da observação e da análise. Para esse estado de imersão, torna-se necessária uma flexibilidade, o estabelecimento de relações, e a atenção com certas práticas revelatórias e o seu efeito de deslumbramento. Tendo como base o campo da pesquisa – meio educacional urbano - cabe destacar que o trabalho de campo quando realizado na mesma sociedade que o antropólogo assume formas particulares, torna o lugar comum complexo, sendo assim necessário refletir a respeito do controle sobre a conversão da experiência vivida e como o próprio conceito de sociedade inscrustado nas relações pode produzir a ilusão de um ‘todo coerente’, visto que as diversas relações estabelecidas podem produzir diferentes efeitos etnográficos (STRATEHN, 2014).

Pesquisar em um ambiente como a escola, tendo como principais interlocutores os adolescentes (alunos), também traz à tona a reflexão sobre até que ponto conseguimos levar os ‘nativos’ realmente a sério, principalmente levando-se em conta a questão da autoridade

etnográfica ou quando subentendemos que compreendemos mais da temática a ser pesquisada do que eles. Afinal, é necessário pensar sobre os limites do trabalho de campo, a transformação do próprio antropólogo no fazer etnográfico e na desestabilização das formas dominantes de pensar (GOLDMAN, 2003; 2008).

Diante das reflexões realizadas acima e das peculiaridades do fazer etnográfico na escola, cabe destacar as discussões acerca da *classroom ethnography*. Bloome e Beauchemin (2018) a colocam como uma abordagem para o estudo da vida em sala de aula fundamentada na antropologia cultural, social e linguística, sendo uma etnografia *da e na* sala de aula, com contribuições tanto nas Ciências Sociais como na prática educacional. Erickson (2010) aponta a mesma não tanto como um conjunto de técnicas ou métodos, mas sim como uma perspectiva com intenção etnográfica, e bem diferente dos moldes tradicionais, visto que trata-se de um ambiente familiar ao pesquisador. É necessário apontar a peculiaridade desse processo, visto constituir um ambiente em que nenhum dos participantes vive a vida inteira e na qual o pesquisador já possui um conhecimento prévio já que frequentou a instituição escolar em configurações semelhantes.

Assim, reforçar o caráter etnográfico da pesquisa em sala de aula torna-se essencial, visto que muitas pesquisas sobre o campo escolar apresentam apenas um caráter descritivo, sem a presença de uma visão holística. Conforme aponta Erickson (2010), é necessário considerar o local constituído por relações de influência mútua entre diferentes aspectos, em uma visão total, e também conectado com outras esferas da vida social.

O trabalho de campo será realizado nas duas escolas que deram uma sinalização positiva até o momento - uma A- *Nouveau Riche* e uma A- tradicional - em específico com o público-alvo do Ensino médio.

Nesse processo serão acompanhadas as atividades dos interlocutores desta pesquisa – docentes, gestores, e em especial os estudantes - priorizando as atividades que envolvam os alunos na escola, buscando identificar os aspectos investigados na problemática. Pretendo também realizar um levantamento histórico sobre a escola, destacando também a sua localização na cidade para melhor compreensão da instituição. Tal material constituirá o diário de campo²⁰.

²⁰ Como afirma Weber (2009, p. 157- 159): “Uma parte expressiva do ofício do etnógrafo reside na construção do diário de campo. Esse é um instrumento que o pesquisador se dedica a produzir dia após dia ao longo de toda a experiência etnográfica. É uma técnica que tem por base o exercício da observação direta dos comportamentos culturais de um grupo social, método que se caracteriza por uma investigação singular que teve Bronislaw Malinowski como pioneiro e que perdura na obra de um Marcel Maquet, caracterizada pela presença de longa duração de um pesquisador-observador convivendo com a sociedade que ele estuda”.

Uma das primeiras etapas ao adentrar as escolas será a de aplicação de questionário com perguntas abertas, fechadas e de múltipla escolha, envolvendo questões relativas à diversidade, racismo, desigualdade social e direitos humanos. Ao enviar a amostra do questionário para as duas escolas que aceitaram a realização da pesquisa, dispomos também os mesmos a um processo de análise colaborativa junto à gestão.

Considero também importante a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP), caso seja disponibilizado, com o intuito de perceber se do ponto de vista normativo, há ações relacionadas ao reconhecimento, promoção e /ou valorização da diversidade racial e/ou como a escola trará as questões relativas ao racismo, para em seguida colocar em relação com os discursos dos gestores, docentes e dos alunos. De acordo com Santomé (1995), para que se concretize um processo de ensino-aprendizagem com uma perspectiva de formação de cidadãos críticos e ativos, é necessário colocar em ação projetos curriculares emancipadores, ou seja, um currículo que recupere vozes e culturas que foram silenciadas em favor de uma cultura hegemônica.

Para compreender o olhar e a perspectiva das dimensões do racismo estrutural pela instituição, parto também da necessidade de reconhecer o impacto das relações de poder na interação com outros indivíduos e grupos, em especial com os adultos (professores e gestores). Nessa perspectiva, apostar nas entrevistas com adultos para tal compreensão é importante, visto que o conceito de geração é essencial em estudos com crianças e adolescentes. Assim, pretende-se realizar entrevistas semi-estruturadas com os gestores, e alguns docentes da instituição, considerando a disponibilidade dos mesmos.

Em relação aos estudantes, inicialmente, por se tratar de um grande número e com o intuito também de facilitar a coleta de dados, serão utilizados questionários. Com o andamento da pesquisa, pretendo também realizar algumas entrevistas com um número reduzido de estudantes, de acordo com a disponibilidade dos mesmos e a autorização dos pais/responsáveis. Dessa forma, pretende-se identificar aspectos mais gerais referentes às relações raciais na instituição, o que será aprofundado com a realização de oficinas pedagógicas interdisciplinares com os alunos e professores, posteriormente. Com estas últimas, pretende-se realizar discussões sobre o que os interlocutores entendem sobre a temática no seu cotidiano, e ao mesmo tempo, propor debates sobre a diversidade racial, práticas de identificação de aspectos do racismo no meio educacional, e a conscientização de ações para o combate do mesmo.

A base referencial de dados secundários será obtida através de pesquisa bibliográfica, através de livros, artigos, teses e dissertações, que contribuirá para a construção de uma base de conhecimento sobre as temáticas. Peirano (1995, 2004) nos aponta como o processo de descoberta antropológica está relacionado ao estreito vínculo entre teoria e pesquisa, em que

através do diálogo e confronto entre teorias acadêmicas e nativas renova-se o próprio fazer antropológico. A partir dessa visão, também parto do estudo da bibliografia, anteriormente à entrada em campo, como contribuinte para o confronto e renovação do conhecimento do objeto estudado.

4 RESULTADOS PARCIAIS

A Região Metropolitana do Recife possui a maior densidade populacional do Estado de Pernambuco, além de ser a mais rica e industrializada (IBGE, 2021), o que leva a cidade a se destacar no tamanho do sistema particular de ensino médio. Levando em consideração os dados do último censo escolar (INEP 2020), em 2019 possuía 335.117 alunos matriculados no Ensino Médio, dos quais 300.574 (87,2%) na rede pública estadual, 34.543 (10,4%) na rede de ensino particular e 8.117 (2,4%) na rede federal; desses 34.543 mil alunos matriculados em escolas particulares de ensino médio (e que representam apenas 10,4% das matrículas totais), 39,4% estão matriculados em escolas situadas na cidade de Recife, o que já denuncia o impacto e a importância dessa cidade na formação e (re)produção social, tanto das desigualdades/distinções interclasses (camadas) sociais, como aquelas relativas às microrregiões do estado pernambucano (REESINK, 2021).

Segundo o último censo escolar de 2020, há 94 escolas de classe média e alta em Recife dentre confessionais e não confessionais, sendo que destas conseguimos informações mais precisas de 62, sendo destas 18 confessionais. Além disso, foram mapeadas informações como mensalidade, zona e bairro, sendo utilizadas as classificações de renda do IBGE. Destaco aqui a tabela com os dados referentes a mensalidade, classificação de renda e concepção pedagógica:



Tabela 1 – Classificação das escolas de classe A

ESCOLAS (A) = ELITE/CLASSE MÉDIA-ALTA					
ESCOLAS (A+) TRADICIONAIS			ESCOLAS (A+) NOUVEAU RICHE		
NOME	VALOR	CONF./ N-CONF.	NOME	VALOR	CONF./ N-CONF.
SANTA MARIA	3.749,00/2.910,00	C	COGNITIVO	2.940,00	N
DAMAS	2.304,00	C	GGE	2.270,00/ 2.385,00	N
SÃO LUÍS	2.008,00	C	CONECTA	2.249,50	N
			MOTIVO	2.116,00	N
			17 De Agosto	2.515,00	N
			Colégio Fazer Crescer	2.671/2.786	N
			Americana Do Recife	5.300,00	N
			EQUIPE	2.930,00	N
			Colégio Madre De Deus	2.112,85	C
ESCOLAS (A-) TRADICIONAIS			ESCOLAS (A-) NOUVEAU RICHE		
NOME	VALOR	CONF./ N-CONF.	NOME	VALOR	CONF./ N-CONF.
ACADEMIA CRISTÃ B. VIAGEM	1.830,00	C	NAP (FECHOU EM 2022)	1.696,00	N
AGNES	1.430,00	C	LUBIENSKA	1.656,00	N
SALESIANO	1.454,00	C	CFI	1.496,00/1.756,00	N
VERA CRUZ	1.576,00	C	Getepe (grande passo)	1.970,00	N
			IDEIA	1.634,05	N

Tabela 2 – Classificação das escolas de classe B

ESCOLAS (B) = CLASSE MÉDIA-MÉDIA					
NOME	VALOR	CONF./ N-CONF.	NOME	VALOR	CONF./ N-CONF.
Santa Catarina	1.129,00	C	SANTA EMÍLIA	1.298,00	C
SÃO JOSÉ	1.151,29	C	Colegio Anglo Lider	924,00/997,00	N
Maria Tereza	1.365,00	C	Dourado	1.200,00	N
Profis Maria Auxiliadora	1319,30	C	ELO	1.340,00	N
ADVENTISTA	1.099,00	C	Escola Geração Atual	1.200,00	N
			Moderna N. SRA Loreto	1.100,00	N
			VISÃO	1.038,00	N
			Anchieta	1.213,80	C
			Colégio Pontual (CE)	1.156/1.280	N
			Colégio Saber Prime	920,00	N
ESCOLAS (B-) TRADICIONAIS			ESCOLAS (B-) NOUVEAU RICHE		
NOME	VALOR	CONF./ N-CONF.	NOME	VALOR	CONF./ N-CONF.
Santa Maria Mazzarello	889,35	C	2001	799,20	N
			90 Graus	732,32/836,00	N
			Albert Sabin	800,00	N
			AVANCE	723,00	N
			Centro De Atividades Eng SeSI	587,14/639,90	N
			C&C Desafio – D3	614,81/662,91	N
			CONHECER	841,25	N
			C Terceiro Milênio	825,00	N
			IMACULADA CONCEIÇÃO	872,00	C
			Dulce De Souza Leão	801,90	N
			DECISÃO	880,00	N
			Geração Colégio e Curso	656,00	N
			INOVAÇÃO	524,00	N
			INVEST	540,00	N
			EDU. Maria Imaculada	627,00	C
			Mickeylandia (COLÉGIO)	627,00	N
			Souza Veras	700,00	N

Tabela 3 – Classificação das escolas de classe C

ESCOLAS (C) = CLASSE MÉDIA-BAIXA					
ESCOLAS C TRADICIONAIS			ESCOLAS C NOUVEAU RICHE		
NOME	VALOR	CONF./ N-CONF.	NOME	VALOR	CONF./ N-CONF.
			Colégio Menezes	500,00	N
			Gremio Educativo	460,00	N
			Henrique Dias	270,00	N
			Instituto Santa terezinha	340,00	N
			Vila Sezamo	377,00	N
			Incentivo	450,00	N

Entramos em contato via email/telefone com cerca de 62 escolas, e apenas 3 destas uma A- *Nouveau Riche*, uma A- tradicional, e uma B- *Nouveau Riche* deram um feedback positivo (aqui chamarei respectivamente de escola X, Y e Z afim de não haver identificação), sendo a escola Z desistiu na apresentação da proposta.

A direção da escola que apresentou desistência apresentou discursos como: “política e religião não se discute na escola”, “a instituição tem que ser neutra em relação a essas questões”, “os professores estão sendo orientados a não discutir essas questões”. Tal discurso parece coadunar com os debates do projeto Escola sem Partido que se apresenta como “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2004). Assim, percebemos uma preocupação com a abordagem de determinados temas no processo formativo escolar, o que pode acabar comprometendo o caráter autônomo e democrático da instituição escolar.

Já com as duas escolas que aceitaram a realização da pesquisa enviamos a amostra do questionário, e estamos em processo de análise colaborativa junto à gestão, com a previsão de ser aplicado no início de outubro.

Cabe destacar determinadas pontos observados sobre as escolas: as instituições que aceitaram ouvir e dialogar com a proposta de pesquisa são instituições recentes no cenário pernambucano – como a escola X com 20 anos e o escola Z com 23 anos, sendo que a escola Y tem como origem uma congregação de origem voltada a classes populares. Assim, até o momento da pesquisa, parece indicar uma correlação entre a resistência de realização da mesma e a tradicionalidade da instituição (seja no quesito anos de existência ou nos valores que a escola tem como missão).

Pela análise das redes sociais (Instagram e site da escola), essas escolas também foram as que apresentaram postagens mais críticas no que diz respeito a questões concernentes a diversidade, questões étnicas e raciais, religião, gênero, e direitos humanos:

Figura 1 – Postagens sobre um debate realizado na escola sobre as Eleições 2022 e o Dia da Consciência Negra



Figura 2 – Postagens sobre o Dia Internacional Contra a Discriminação Racial e o Dia dos Povos Indígenas no Instagram da Escola Y



Fonte: <https://www.instagram.com/veracruzrecife/>

Figura 3 – Postagens sobre o Dia Nacional do Combate ao Bullying e o Dia da Abolição da Escravidão da escola Z



Foi possível perceber um grande fluxo de postagens nas redes sociais das escolas, sempre com a preocupação de trazer tanto informações do cotidiano escolar com temáticas que possam levar a uma reflexão crítica, como as datas comemorativas já citadas anteriormente, e também com questões relacionadas a saúde mental, meio ambiente, e projeto de vida do aluno. Diferentemente do que observado nas redes sociais de escolas mais tradicionais ou de classe mais elevada, há uma preocupação maior em questões relativas a diversidade, em especial no que diz respeito ao trato de questões étnico-raciais, contudo ainda é possível perceber determinadas representações que necessitariam de maior reflexão, como o uso do termo “índio” e a pouca presença de alunos negros nas postagens.

Com o início do trabalho de campo em outubro, será possível comparar os discursos presentes no primeiro contato com as escolas e com a análise das postagens das redes sociais. Espera-se que com a aplicação dos questionários e a realização de entrevistas, se possa ter uma visão mais fidedigna das representações circulantes sobre as temáticas nesse espaço.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho teve como propósito apresentar uma compreensão sobre se e como as desigualdades raciais são reproduzidas pelas camadas médias e altas da sociedade brasileira no campo escolar, e em caso positivo, como a mesma apresenta-se na constituição da noção de “pessoa” desses grupos sociais, tendo como locus de pesquisa escolas privadas do nível médio na cidade de Recife. Como a pesquisa ainda está em andamento, as discussões apresentadas dizem respeito à revisão bibliográfica, ao mapeamento das instituições escolares, à análise das

redes sociais e às primeiras impressões com o contato das mesmas no pedido de autorização para a realização da pesquisa.

Ao realizar a revisão bibliográfica, pude notar que os trabalhos referentes à educação das elites e suas reflexões subjacentes em sua maioria ficam restritos à área da Educação ou da Sociologia. No caso dos que se tratam de desigualdades raciais na educação, em geral, são análises quase sempre focadas no estudo das condições dos “excluídos” ou minorias sociais, assim, estes estudos não respondem uma questão fundamental: Se e como as desigualdades são reproduzidas pelos grupos dominantes?

Embora o termo ‘camadas médias’ parece ser inclusivo e menos problemático, podemos também considerar o termo “elite”, pois pelo que parece as linhas que separam o que é visto e percebido como “elite” e como “classe média” são extremamente indefinidas, já que em uma perspectivaêmica e ética grande parte da classe média é considerada como “elite” levando em conta não só o capital econômico, mas também o capital cultural e intelectual.

Com o mapeamento das instituições, foi possível perceber que as escolas de classes mais altas estão localizadas em bairros mais nobres do Recife, enquanto por exemplo as escolas de Classe C (média baixa) estão nos bairros mais periféricos da Zona Norte e Sul, o que parece corroborar a hipótese da transmissão de um certo capital cultural e *ethos* com sistema de valores implícitos e profundamente interiorizado (Bourdieu, 1970, 1998), e reproduzindo os objetivos das elites na estratificação social.

Durante a análise das redes sociais, foi observável que escolas tradicionais, em especial de cunho confessional, não possuem muita preocupação com um trato de questões sociais voltadas para a diversidade. As escolas que aceitaram dialogar com a proposta de pesquisa apresentam posts mais críticos em relação a diversos temas, como racismo e consciência negra, povos indígenas, meio ambiente, dentre outros. Quando tiver início o trabalho de campo em outubro, será possível comparar esses discursos com a prática escolar.

Assim, pode-se salientar a relevância dessa pesquisa na compreensão dos processos de desigualdades raciais no processo de escolarização de elites, tendo em vista a escassez de trabalhos sobre o tema, em especial na Antropologia da Educação. Tendo em vista que grupos específicos são mais atingidos em determinadas situações ou cenários críticos, em especial em um período de avanços de conservadorismos e incertezas políticas, mostra-se de grande importância reflexões que nos ajudem na compreensão e combate a reprodução de desigualdades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018. 204p.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: BENTO, Maria Aparecida Silva; CARONE, Iray. (Org.). **Psicologia Social do Racismo**. 2. ed. São Paulo: Vozes, 2002. v. 1. 189p.

BLOOME, D. e BEAUCHEMIN, F. “Classroom ethnography”. In **The International Encyclopedia of Anthropology**, p. 1-9, 2018.

BIRMAN, P. “Cruzadas pela paz: práticas religiosas e projetos seculares relacionados à questão da violência no Rio de Janeiro”. **Religião e Sociedade**, 32(1): 209-226, 2012.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **La Reproduction Éléments d’une théorie du système d’enseignement**. Paris: Minuit, 1970.

BOURDIEU, P. “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura”. In: Bourdieu, P. **Escritos da Educação**. Ed. Petrópolis: Vozes, 1998. Cap. II, p. 251.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é Educação**. 21ª Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

BRANDÃO, Zaia. “A produção das elites escolares”. In: **Educação On Line**, 2:s/p, 2006.

BURITY, Joanildo. “A onda conservadora na política brasileira traz o fundamentalismo ao poder”. In **Conservadorismos, fascismos e fundamentalismos: análises conjunturais**, pp. 15-66. Campinas: Editora da Unicamp, 2018.

CARVALHO ROSA, P. A noção de pessoa e a construção de corpos kaingang na sociedade contemporânea. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 15, 2008. DOI: 10.22456/1982-6524.3125. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/view/3125>. Acesso em: 07 set. 2022.

CATTANI, A. e KIELING, F. “A escolarização das classes abastadas”. In **Sociologias**, 9(18): 170-187, 2007.

CUNHA JUNIOR, H. Diversidade Etnocultural e Africanidades. In: JESUS, R. F.; ARAUJO, M. S.; CUNHA Jr. H. (Org.). **Dez Anos da Lei 10.639/2003: Memórias e Perspectivas**. Fortaleza: Edições UFC, 2013, v. 1, p. 23-46.

ERICKSON, F. “Classroom ethnography”. In **International Encyclopedia in Education**, p. 320-325, 2010.

FANON, Frantz. **Pele negra, mascaras brancas**. Salvador: EDUFBA, [1951] 2008.

FANON, Frantz. **Racismo e cultura**. Editora Terra sem Amos: Brasil, 2021.

FAVRET-SAADA, Jeanne. “Ser afetado”. **Cadernos de Campo**. n° 13, 2005.

FOLEY, Douglas. “The rise of class culture theory in educational anthropology”. In **Anthropology & Educational Quarterly**, 41(3):215-227, 2010.

GOLDMAN, M., « Os Tambores do Antropólogo: Antropologia Pós-Social e Etnografia », **PontoUrbe** [Online], 3. 2008.

GOLDMAN, Marcio. “Os tambores dos mortos e os tambores dos vivos. Etnografia, antropologia e política em Ilhéus, Bahia”. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, 2003, V. 46 No 2.

GOLDMAN, M. (1996). Uma categoria do pensamento antropológico: a noção de pessoa. *Revista De Antropologia*, 39(1), 83-109. <https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.1996.111620>. Acessado em: 15 jul 2022.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, p. 98-109, 2012. ISSN 1645-1384 (online). Acessado em: 05 jul 2022.

KILOMBA, Grada. “**Decolonizing Knowledge**”. A Lecture Performance, 2015.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Os Argonautas do Pacífico Ocidental**. Sao Paulo: Abril Cultural. 1978.

MAUSS, Marcel. “Uma categoria do espírito humano: a noção de pessoa, a noção do eu”. In: **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

McCALLUM, Cecilia. Morte e pessoa entre os kaxinawá. **Mana [online]**. 1996, v. 2, n. 2 [Acessado em 17 ago 2022] , pp. 49-84. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-93131996000200003>>.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra**. Petrópolis: Vozes, 1999. 140p.

MOORE, Carlos. **Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do Negro Brasileiro**. 2 ed. – São Paulo: Perspectiva, 2019.

NAGIB, Miguel. Sobre nós. **Escola sem partido**, 2004. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/quem-somos/>. Acesso em: 02 set. 2022.

NOGUEIRA, Maria Alice. Estratégias de escolarização em famílias de empresários. In: ALMEIDA, A. M. e NOGUEIRA, M. A. (orgs.). **A escolarização das elites: Um panorama internacional da pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2002.

OLIVEIRA FILHO, J. P. Entrando e saindo da mistura. In: _____ **Ensaio em Antropologia Histórica**. 1a ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999. v. 1. 269p.

ORTIZ, Renato. **Cultura Brasileira e Identidade Nacional**. 5 ed. São Paulo: BRASILIENSE, 1994.

PEIRANO, Mariza. **A Favor da Etnografia**. Rio de Janeiro: RELUME DUMARA, 1995. 180 p.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos** (UFRGS. Impresso), v. 20, p. 377-391, 2014.

PINÇON, Michel; PINÇON – CHARLOT, Monique. A infância dos chefes – A socialização dos herdeiros ricos na França. In: ALMEIDA, A. M. e NOGUEIRA, M. A. (orgs.). **A escolarização das elites: Um panorama internacional da pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2002.

REESINK, Mísia Lins. **‘Des-Cobrindo’ o Brasil: ‘noção de pessoa’, vida-morte, religião-política e desigualdade no espaço escolar confessional e não confessional das camadas médias brasileiras**. Projeto de Pesquisa. Bolsa de Produtividade em Pesquisa(CNPQ). 2021.

REESINK, Mísia. “La Personne Catholique. Comment des catholiques brésiliens pensent l'être humain”. **Vibrant**, 11:155-184, 2014.

REESINK, Mísia. “La Personne Catholique. Comment des catholiques brésiliens pensent l'être humain”. **Vibrant**, 11:155-184, 2014.

ROSA, Patrícia C. “A noção de pessoa e a construção de corpos Kaingang na sociedade contemporânea”. In: **Espaço Ameríndio**, 2(1):15, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados In: **Aliénigenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

STRATEHN, Marilyn. 2014. **O efeito etnográfico e outros ensaios**. São Paulo, Cosacnaify, 2014.

TEODORO, Mário. **A sociedade desigual: Racismo e branquitude na formação do Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O Nativo Relativo. **MANA** 8(1):113-148, 2002.

WEBER, Florence. A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou por que censurar seu diário de campo?. **Horizontes Antropológicos** [online]. 2009, v. 15, n. 32 [Acessado 29 Setembro 2022] , pp. 157-170. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-71832009000200007>>.

A ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS UM OLHAR SOBRE O ENCEJA

Oséias Lima da Silva
Mestrando em Educação - UFMA
oseiasgoncalves2015@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Edinólia Lima Portela
Doutora em Educação – UFBA
edinolia@yahoo.com.br
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

RESUMO: O artigo discute as repercussões do Exame Nacional para Certificação de Jovens e Adultos – ENCEJA, criado em 2002 com o propósito de certificar pessoas jovens e adultas que não percorreram o ciclo escolar na infância, tendo em vista as condições sócio-históricas de inaccessibilidade à educação e desigualdades. Nesse aspecto, refletimos sobre a implementação do exame, frente ao contexto de homogeneização curricular em coadunação com as avaliações em larga escala, ocorridas de forma célere nas últimas décadas no Brasil, no que se refere ao ENCEJA, fato esse que reverbera serias implicações na vida das pessoas jovens e adultas que não têm o direito de percorrer os trajetos escolares e são direcionadas a realizarem o exame como refúgio para melhoria de suas vidas e de seus pares. No que concerne aos aspectos metodológicos, percorremos por uma abordagem de natureza qualitativa, bibliográfica e documental, de modo que, a partir de nossa visão holística, de homem e mulher buscamos a compreensão acerca das repercussões do ENCEJA, em substituição aos itinerários escolares na vida das pessoas jovens e adultas. O estudo se apoia no pensamento de Arroyo (2014, 2017), Pereira e Lima (2021) Serrão (2014) e Sousa Santos (2010). O estudo revela que as avaliações em larga escala Brasil estão cada vez mais em convergência com os currículos, em se tratando do ENCEJA, percebemos que o seu caráter neoliberal negligencia o acesso das pessoas jovens e adultas à educação e contribui para que estas pessoas optem pelo exame em detrimento de trilharem pelos itinerários escolares. A opção das pessoas jovens e adultas em se submeterem ao ENCEJA, obviamente se dá pela busca da certificação que lhes possibilita se tornarem empregáveis, com intento de melhorar suas vidas e de seus pares. Verificamos ainda a inconsistência e descontinuação do exame, que foi suspenso em 2002, retomando a política de certificação em 2005 certificando apenas pessoas que moravam no exterior, em 2009 reafirmando sua intermitência o exame não é aplicado, sendo o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM o responsável pela certificação.

Palavras-chave: Avaliação em larga escala; Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos; Educação de Pessoas Jovens e Adultas.

1 REFLEXÕES INICIAIS

A partir da década de 1990, com a expansão do neoliberalismo no Brasil, após o consenso de Washington, em 1989, que definiu reformas necessárias para os países latino americanos, já exigida por intelectuais e os organismos internacionais, tivemos a implementação de reformas econômicas, fiscais, educacionais em vários setores, que segundo Saviani (2019, p. 499) foi “um programa de rigoroso equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio

de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias tendo como vetor um corte profundo nos gastos públicos.”. Partindo desse contexto reformista e do avanço das concepções neoliberais, emerge a inflexão acerca da educação, passa-se assumir a ideia do fracasso escolar e da incapacidade do estado em gerir o bem comum, dessa forma, o novo ideário, configura o processo educativo como um investimento do capital humano²¹, que incute às pessoas a promessa da empregabilidade via escola, o que ao nosso entender, é somente uma roupagem da subalternidade, gestada pelo capitalismo, pois ao admitir o princípio da individualidade, ao responsabilizar os/as educandos/as por seus sucessos e insucessos, favoreceria a exclusão dos mesmos da escola.

O que mencionamos tiveram materialidade nos currículos, as matrizes de referências deram forma aos currículos comuns que se empenhavam em preparar os/as alunos/as para as avaliações externas com a proposta de alavancar a qualidade da educação através do monitoramento individual, as avaliações externas deixariam de ser censitárias e passariam a determinar a organização e os investimentos na educação. Dessa forma, as redefinições curriculares demonstram o interesse do estado controlador em definir o ritmo e o modos de ensino e aprendizagem. Coadunando com o pensamento de Sacristán quando afirma que os currículos, “são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado” (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

A proposta da universalização do currículo teve como ponto de partida “os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental e médio e os Referenciais Curriculares Nacionais (RCNs) para a educação infantil, produzidos pelo governo federal entre 1997 e 1998”. (BARRETO, 2012, p. 133). Entretanto, de acordo com os estudos dessa mesma autora, desde 1990 o Brasil implantou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que tinha como proposta subsidiar as decisões das instituições escolares sobre as melhorias na educação. Com isso, as avaliações externas foram paulatinamente se expandindo no país, assim como os currículos comuns, que em consonância com os preceitos neoliberais desresponsabilizavam o estado e culpabilizavam os sujeitos, as escolas, os/as professores/as pelo fracasso da educação, como já mencionamos.

Assim sendo, o Estado preocupado com o quantitativo de pessoas que não completaram os ciclos escolares frente a conjuntura internacional, passou a criar estratégias para mitigar essa

²¹ Entendemos que a teoria do capital humano esclarece que os investimentos em educação podem expandir as possibilidades de formação dos sujeitos, tornando-as qualificadas e produtivas, no espectro social e em larga escala, traz grandes contribuições para o crescimento econômico dos países.

realidade, além de atender as demandas e exigências do mercado de trabalho, de tal modo, implementou os exames de certificação em nível nacional, substituindo os supletivos que eram articulados pelas secretarias de educação nos municípios, o Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos – ENCCEJA atuou nessa vertente com o intento de substituir os processos educativos, corroborando com a certificação de pessoas jovens e adultas para que pudessem assumir espaços de trabalho e conseqüentemente melhorar o índice de pessoas que ainda não tinham sido escolarizadas, bem como, elevar os índices de alfabetizados/as no ranking das avaliações externas, entretanto, o ENCCEJA desconsiderou as vivências, as aprendizagens no bojo escolar, as relações e vários outras aquisições e experiências que são inerentes à escola e aos trajetos educativos.

Destarte, tomando como parâmetro o contexto da implementação do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA e o próprio exame, o presente artigo alça o intento de refletir sobre a implementação dessa avaliação em larga escala, frente ao contexto de homogeneização curricular no Brasil, assim como as principais implicações na vida das pessoas jovens e adultas.

As avaliações em larga escala assumem um caráter determinante no desenvolvimento educativo, em especial o ENCCEJA, que visa subsidiar certificados de escolarização às pessoas que por algum motivo não percorram os percursos formativos na infância, deslegitimando a necessidade de uma formação escolar. É fato que o ENCEJA, que reforça as linhas abissais, invisibiliza coletivos de homens e mulheres de usufruírem dos bens sociais, culturais e simbólicos, vedando-os/as de adquirirem autonomia e percepção política sobre a organicidade da tessitura social.

No que cerne a metodologia, percorremos os caminhos na construção de uma pesquisa com abordagem de natureza qualitativa, de cunho bibliográfico e documental. Partindo especialmente da posição em que estamos situados no bojo social, apreensão acerca do mundo e história, numa visão holística, subsídios que coadunam indubitavelmente com a pesquisa, em particular, nas ciências humanas. Desse modo, irradiados/as à luz dos pensamentos filosóficos de Triviños (1987) quando anuncia que o materialismo dialético com repulsa nega a concepção que o homem e mulher não podem conhecer o mundo, mas êmulo à essa perspectiva, enfatiza-o como um espaço cognoscível, além do conhecimento como um processo gradativo, que se relaciona e compartilha com os pragmatismos de sua época, portanto, a verdade que vigora hoje, pode ser refutada como inverdade e substituída por outra verdade, e vice-versa, assim os processos de investigação transcendem um simples ato de (des)cobrir, desnudar, mas são

percursos que exigem dos/as pesquisadores/as disponibilidade de ressignificação, de si e dos espaços que pertencem.

Com essa postura, nos debruçamos sobre os documentos e bibliografia que se vinculam ao tema em discussão, buscando os livros, web sites e demais fontes, nas perspectivas de entender o fenômeno. Isto porque entendemos a pesquisa documental é primordial para compreensão das políticas educacionais constituídas, o que conforme Lüdke & André (1986), possibilita complementar as informações obtidas e verificarmos como o fenômeno pode se objetivar, além disso, os documentos são considerados importantes fontes de dados, pois,

[...] constituem-se em uma fonte não-reativa, as informações neles contidas permanecem as esmas após longos períodos de tempo. Podem ser considerados uma fonte natural de informação à medida que, por terem origem num determinado contexto histórico, econômico e social retratam e fornecem dados sobre esse mesmo contexto. (GODOY, 1995, p. 23).

Por outro lado, a “pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meio escrito e eletrônico, como livros, artigos científicos, páginas de web sites” (FONSECA, 2002, p. 32), que podem ser refletidos a luz de uma visão que lhe dê mobilidade de compreensão concernente com postura e as proposituras do/a pesquisador/a.

Desta forma, este estudo foi sustentado à luz do pensamento de Arroyo (2014, 2017), Pereira e Lima (2021) Serrão (2014) e Sousa Santos (2010), e dos documentos: Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9.394/96, Portaria n.º 2.270, de 14 de agosto de 2002 que institui o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – Encceja, Portaria n.º 77, de 16 de agosto de 2002 que regulamenta o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – Encceja e Portaria Normativa n.º 4, de 11 de fevereiro de 2010 que dispõe sobre a certificação no nível de conclusão do ensino médio ou declaração de proficiência com base no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM

2 O EMERGI DO EXAME NACIONAL PARA A CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIA DE JOVENS E ADULTOS NA ASSUNÇÃO ÀS POLÍTICAS NEOLIBERAIS

A reflexão acerca do Exame Nacional para certificação de Jovens e Adultos – ENCCEJA, nos impele a compreender que a modalidade²² da Educação de Pessoas Jovens e

²² Apesar do termo modalidade vigente na legislação, compreendemos que a Educação de Pessoas Jovens e Adultas - EPJA transcende os limites de modalidade, assumindo-se como uma educação, haja visto que pelo seu percurso histórico, atuação na ressignificação da cidadania, perspectiva e história das pessoas jovens e adultas, não pode ser configurada apenas como uma modalidade.

Adultas - EPJA, foi instituída sistematicamente na legislação brasileira como modalidade, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, que teve como objetivo ofertar educação básica às pessoas que não tiveram acesso à escolarização na infância, Essa determinação legal se vincula diretamente ao Artigo 206, da Constituição Federal brasileira do ano de 1988, garantindo que “O ensino será ministrado com base nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1988). Nesse entendimento, a oferta da EPJA²³ traz a proposta de uma educação com condições apropriadas, considerando as peculiaridades dos/as alunos/as, seus interesses, suas disposições de vida e trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, 1996).

No entanto, ao assumir as determinações do ideário neoliberal o Estado Brasileiro, se distancia da sua função de ofertar uma educação para a formação integral das pessoas que não tiveram sua escolarização na infância, pois a primazia da modalidade se volta para a correção de fluxo, a formação integral e o respeito as peculiaridades dos alunos, proclamados na LDB. passando a corrigir o fluxo escolar de alunos maiores de 15 e 18 anos mediante exames e supletivos, desse modo “Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos”. (BRASIL, 1996, p. 17) e reitera que além dos conhecimentos adquiridos no âmbito escolar, também serão reconhecidos “os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos” (BRASIL, 1996, p. 17).

A criação do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA, emerge a partir da Portaria n.º 2.270 ano de 2002 como mecanismo para mensurar habilidades e competências de pessoas jovens e adultas que almejavam a certificação do Ensino Fundamental ou Ensino Médio, a partir disso foi discutida a necessidade do Ministério da Educação (MEC) e Conselho Nacional de Educação (CNE), a implementação de uma política de certificação, frente a grande demanda da indústria de certificados, um esforço do governo federal em combater a comercialização de diplomas do ensino supletivo, Serrão (2014). No entanto este mesmo autor a faz críticas a essa alternativa do governo federal que tinha autonomia de gerenciamento e organização das políticas de exames e supletivos, sendo assim incoerentes para sua criação.

²³ Optamos pelo termo Educação para Pessoas Jovens e Adultas - EPJA acompanhando a tendência dos pensamentos latino-americanos e dos documentos oficiais internacionais.

Serrão (2014) ainda destaca que a criação do ENCCEJA (a portaria nº 2.270/2002, posteriormente regulamentada pela portaria nº 77/2002), advogou ao exame inúmeras funções, a saber: -servindo para a certificação de pessoas jovens e adultas;

- Instrumento para correção de fluxo escolar;
- Referência para autoavaliação para as pessoas jovens e adultas;
- Coleta de dados para intensificação da EPJA e por último;
- Indicador quantitativo para melhorias da modalidade supracitada.

Os meandros das políticas neoliberais na efetivação desse exame em larga escala foram duramente criticados, visto que as habilidades adquiridas de modo experiencial nos itinerários da vida, especificamente no que refere as competências profissionais, não poderiam ser observadas, pois a análise seria embasada apenas em performances, insuficientes para a uma avaliação dessa natureza, uma vez que um exame com esse caráter deveria se apresentar com etapas que englobassem as peculiaridades e saberes de cada região, grupos sociais, os coletivos de gentes que diversificam a tessitura geográfica, étnica e cultural do país, além de suas demandas e necessidades (SERRÃO, 2014). Da forma como o exame foi implementado, único e sem atender as demandas das diferenças, vemos a intensificação da exclusão, pois um modelo único de avaliação para todo país desconsidera todo o repertório cultural que dispõe cada região, os/as alunos/as e os conhecimentos que adquiriram.

As avaliações em larga escala deixaram de apresentar o caráter de amostragem e passaram a determinar todo o processo educativo, Freitas (2014) assinala que a implementação das avaliações externas nas escolas nessas proposições se dá como uma pedra angular, se por um lado as escolas intentam atender as demandas das secretarias reorganizando os planos de ensino e ação docente, por outro lado temos os indicadores que engendram o conceito de boa educação, assim, forja-se a ideia de que as melhores escolas, com os melhores professores são aquelas que apresentam os melhores desempenhos nos exames. Daí afirmarmos que o imperativo dos números está cada vez mais presente nas escolas. Assim, as estatísticas, os cálculos, os ranqueamentos são fatores que além de definir o padrão ideal da escola, expandem também esse modelo como a fórmula do sucesso, a indispensabilidade quantitativa encontra acento na sociedade contemporânea. (TRAVERSINI, 2013).

Deste modo, a relação entre currículo e avaliação são próximas, tanto no campo dos fundamentos quanto no campo da ação educativa, porque ambos se relacionam-se a partir da visão estabelecida sobre a escola e a função da sociedade, sendo que a última não se isenta da função escolar na formação de seus sujeitos, pois estão duplamente imbricadas quando se trata das abordagens filosóficas, éticas e epistemológicas. Nessa perspectiva, há dualidade e

irrefreável contradição quando nos debruçamos numa análise das práticas de avaliação da aprendizagem e avaliações externas, para confirmar nossa assertiva chamamos Fernandes (2015, p. 400), quando afirma que “A perspectiva crítica nos ajuda a projetar um cenário na escola, cuja avaliação da aprendizagem concorra para que as aprendizagens se tornem centrais no processo e não as verificações ou medições.”.

Desse modo, avaliação educativa está fundamentada na relação de intersubjetividades, na qual as peculiaridades dos/as alunos/as são priorizadas, respeitadas assim como suas dificuldades, contextos que determinam a maneira e o ritmo que aprendem. Por isso há incompatibilidade nesse processo avaliativo, visto que se dá à medida em que professores/as orientados/as por uma perspectiva mais crítica veem o contraste nas exigências da avaliação externas, pois todo o cenário educativo, ressignificado, inicia a busca incessante para o preparo dos/as alunos/as a fim de alcançarem bons resultados nos exames, esquecendo-se de outras dimensões do processo avaliativo como os valores, as virtudes, os comportamentos determinantes para a aprendizagem. Com isso, compactuamos com o conceito de qualidade negociada que traz Bondioli (2014, p. 14) “A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas *a priori* e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que tem responsabilidade.”.

Com o Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos – ENCCEJA os/as reformadores/as da educação endossam a política de avaliações externas, com a promessa de alavancar os índices e a qualidade da educação. (FREITAS, 2014). Entretanto, Fernandes (2015, p. 402), indaga, “Mas à qual qualidade nos referimos? Termo polissêmico e escorregadio.”. As políticas neoliberais tomam como parâmetro os indicadores, os dados, a suputação das avaliações externas como uma verdade irrefutável, uma realidade indubitável e passam a destinar os investimentos a partir desses ranqueamentos o que invisibiliza as diferenças, as disparidades sociais que permeiam a escola. Tudo isso, para fortalecer o modelo neoliberal, e este se tornar mais viável. Assim, priorizar numericamente as condições satisfatórias de desempenho para figurar nas posições de ranqueamento que é mais proveitoso, do que investir na qualidade social das escolas.

Importa dizer que a certificação do Enceja dá aos candidatos duas possibilidades de certificados: do Ensino Fundamental e Médio, ou a certificação de proficiência, pois os alunos/as que conseguirem aprovação em das quatro provas ou na redação, dessa forma podem aproveitar essa certificação parcial para ser utilizada num próximo exame na qual fará somente as provas que não obteve êxito. No contexto pandêmico o edital do Enceja foi lançado em

novembro 2020, todavia pelas políticas sanitárias o exame só ocorreu em agosto de 2021, a prova ocorreu em todos os estados da federação, tendo regras específicas para pessoas que estão privadas de liberdade, além do público infante juvenil em medidas socioeducativas.

É válido salientar ainda que, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep atual responsável pela elaboração, aplicação e correção das provas disponibiliza estrutura tecnológica para os inscritos ao exame com orientações sobre o processo de inscrição, locais de provas e outras informações, todavia cada participante opta por uma instituição de ensino que faz a certificação, haja visto que o Inep não certifica os aprovados/as.

Ao tratarmos de avaliação da aprendizagem que objetiva ir além da dos números e decodificação de letras e conceitos, vemos que o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA se articula como a perspectiva neoliberal, que não contempla a subjetividade, a identidade dos sujeitos, portanto não politiza e nem tão pouco emancipa, ao contrário, exclui esses sujeitos, do acesso aos bens, culturais, porque só certifica.

Ao relacionarmos a certificação para a empregabilidade o direito de aprender, recorremos a Freitas (2014, p. 1100) quando afirma que “O direito de aprender se converte, quando bem-sucedido, em um direito de acessar o conhecimento básico das matrizes de referência de avaliação [...]. Isso porque entendemos que somente a certificação dos sujeitos não garante aprendizagem e acesso ao conhecimento, ao contrário, deixa de ofertá-lo, ao suprimir as etapas, o que se caracteriza como uma negação ao direito proclamado na Constituição.

Assim sendo, podemos afirmar que a limitação dessa formação mais ampla, modulada à perspectiva crítica é oposta aos modelos postulados pelos reformadores/as da educação, haja visto que nos moldes neoliberais se torna mais exequível, fácil e ideologicamente viável a formação célere, em casos, apenas as certificações, limitando de forma exponencial a formação dos sujeitos.

Ao tratar avaliações do ENCCEJA, é necessário compreendermos os perfis dos/as alunos/as que integram essa educação ou as pessoas que não foram escolarizadas ainda, dessa forma corroboramos com os dados evidenciados por Pereira e Lima (2021, p. 04) que de acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad) de 2019, “A taxa de analfabetismo ficou em 6,6%, o que corresponde a 11 milhões de brasileiros de 15 anos ou mais de idade, e 51,2% da população brasileira de 25 anos ou mais de idade, o equivalente a 69,5 milhões de pessoas, não concluiu a Educação Básica”. Percebemos que a formação básica não alcança metade da população acima de 25 anos, e 11 milhões de pessoas não foram alfabetizadas ainda, daí que o direito de aprender, mínimo, não contempla ou pouco contempla

parcela da nação, pois esse direito daria outros direitos para os/as mesmos/as, sendo a educação como o ponto de partida para a formação crítica, questionadora das pessoas jovens e adultas.

Os perfis de alunos/as que adentram as salas majoritariamente noturna ou que buscam através do exame a certificação, são em sua maioria “adolescentes, jovens e adultos que não fazem percursos individuais. Nem percursos de agora. Sabem-se passageiros de longos itinerários que vêm de longe [...] passageiros da noite [...]” (ARROYO, 2017, p. 29). São pessoas jovens e adultas que veem dos trabalhos mais inumanos, subumanos, desumanos e que apesar dos trajetos individuais, longínquos são coletivos de pessoas que se assemelham pelas vivências atroztes corriqueiras. Por terem esses percursos veem na certificação oportunidade de ascensão social como possibilidade de melhoramento de vida, pois como não tiveram oportunidades de acesso econômico, social e cultural, ainda estão em nível de consciência ingênua, portanto não alcançam a reflexão de que são sujeitos cidadãos.

Por isso mesmo o itinerário escolar amplo, integral, humanista faz-se necessário, pois a partir dessas disparidades sócio-históricas essas pessoas jovens e adultas têm o direito de percorrer os trajetos de escolarização contínuos. O Enceja demonstra o quão a EPJA tem sofrido com o abandono das políticas públicas no desenvolvimento e manutenção dessa educação, pois a viabilidade financeira se concentra em ofertar exames de certificação, mitigando assim os investimentos para promoção dos trajetos escolares. Na visão dos críticos a oferta do exame, configurou-se como uma alternativa na redução dos gastos na educação, passando a incentivar os/as alunos/as a optarem pelo exame ao invés da escola. (CATELLI JUNIOR; GISI; SERRÃO, 2013).

A inconsistência e descontinuidade do exame foram marcas de sua trajetória, após sua primeira edição em 2002, sendo suspenso pelos dois anos seguintes, retornando apenas em 2005, passando a certificar as pessoas que moravam no exterior. No ano de 2009, reafirmando a sua intermitência o exame não ocorre, passando ao novo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) a competência da certificação, através do Sistema de Cota Unificada (SISU). Em 2010, o Enem passa exclusivamente a certificar alunos com intento de conclusão do Ensino Médio seguindo as normativas e determinações da Portaria Normativa nº 4, de 11 de fevereiro de 2010 (BRASIL, 2010).

Nessa lógica, após muitos anos da certificação do Ensino médio sendo de responsabilidade do Enem, em 2017 com a portaria nº 468 de abril do mesmo ano passa ser novamente competência do Enceja. (BRASIL, 2017). Segundo Pereira e Lima (2021, p. 11) “Tal atribuição voltariam a ser competência do Enceja, pois o Enem além de não possuir

estrutura para certificação, apresentava taxas muito baixas de aprovação para conseguir o certificado.”

3 ENCCEJA X TRAJETOS ESCOLARES: QUAL CAMINHO SEGUIR?

Os meandros das políticas neoliberais adotadas na conjuntura dos exames em larga escala mostram a solidificação do estado executor, quando o faz a substituição dos exames e supletivos que também eram ofertadas pelos municípios, percebemos que há deslegitimação dos saberes, das histórias, das experiências que essas pessoas jovens e adultas tiveram, sendo as mesmas redutivas para o estado, haja visto que nega o direito desses/as homens e mulheres que não iniciaram ou completaram os percursos escolares na infância, priorizando a realização do exame como proposta de alavancar o número de pessoas escolarizadas no país, sem ponderar nas repercussões que a ausência dos trajetos escolares trazem à essas pessoas, haja visto que a escola é um espaço em que há trocas, aprendizagens em que há o desenvolvimento do capital cultural.

Por esse turno, dialogamos com o conceito de capital cultural, anunciado por Bourdieu (2007), ao afirmar que a escola é um espaço de reprodução de estruturas sociais, sendo o desempenho da ação escolar fruto de um investimento familiar, capital cultural, resultante das condições econômicas e sociais das famílias. Reiteramos que as pessoas que frequentam componentes da EPJA possuem capital cultural, não têm acesso aos bens socialmente produzidos, a exemplo do direito à educação, essa situação de vulnerabilidade concorre para que corram em busca da certificação, tendo em vista o aceno de promessas que o neoliberalismo realiza, no sentido de mudança de vida, rumo à ascensão social.

Do mesmo modo, os sujeitos da EPJA, obviamente preferem se submeterem aos exames em detrimento de percorrerem os trajetos escolares, pois as inviabilidades cotidianas como o trabalho, a falta de estrutura econômica, social, o cansaço o físico são elementos determinantes, que inviabilizam esta perspectiva escolar. Além do mencionado Pereira e Lima (2021) mencionam também a falta de metodologias específicas para contemplar esse segmento social.

Em nosso entender, as pessoas jovens e adultas que se encontram dentro ou fora dos espaços escolares, integrando trabalhos formais ou informais veem no exame uma forma mais rápida de melhoramento de vida, contudo, ao nosso olhar, a descontinuidade do percurso o escolar, cooptada pelo ENCEJA, sublinha uma considerada perda para essas pessoas, haja visto a educação não é uma conquista individual, em seu sentido amplo e autêntico a educação é, um processo pelo qual a sociedade capacita os seus membros à sua imagem e em função de

seus interesses, a educação é formação, portanto um fato social, desse modo dispõe de processos para o desenvolvimento do ser humano com o intento de atender as suas necessidades, na maneira vigente de ser social, (Pinto, 1985), por essa premissa entendemos que a educação não é uma conquista individual.

Porém, o ENCECEJA, como instituição/aparelho do estado, obviamente teria/terá que coadunar com os determinantes emanados deste aparelhamento, assim, ao certificar pessoas que nem sempre tem acesso ao mercado de trabalho, ou quando têm, ocupam os postos de menor valor social, pensamos nós que não presta um serviço sério e adequado à população, pois para aqueles que não alcançam as oportunidades almeçadas, restam-lhe a sensação de fracasso e de (des)cidadania, porque seguirão se sentindo à parte da sociedade.

Além disso, o número de matrículas nos cursos ofertados pela modalidade é minimizado, o que entendemos como um desserviço à escola. No *ranking* dos números, o estratagema da certificação tem primazia, entretanto é necessário ponderações acerca dessa concepção de formação, haja visto que como já mencionado o limite de aprendizagem é cravado como um forte inacessível, na qual a pseudo empregabilidade assume o caráter emergencial das políticas públicas.

Na esteira dessa lógica, percebemos as avaliações externas que alçam como objetivo as certificações lacônicas, se articulam com as premissas do processo de desumanização, pois quando negados/as o direito de ser, passam a não ser, pois no óbice de não serem escolarizados/as, não serem (re)conhecidos/as como sujeitos apreciadores/as e fazedores/as de histórias, cultura são categorizados/as à simples coisas, objetos do capital, são limitados/as da vocação ontológica para o ser mais, uma vez que certificados/as, são privados/as de cruzarem os percursos educativos homens e mulheres são colocados numa posição subalterna, discernidos/as em coletivos diferentes, com linhas e pontos que os mitigam.

Para clarificar nossa assertiva, à luz de Sousa Santos (2010) e Arroyo (2014) quando tratam das linhas abissais, que separa o mundo humano do subumano, são linhas que discernem pessoas que pertencem a um mundo, fazem o usufruto dos bens socialmente produzidos, apreciam a arte e cultura por uma ótica de alto capital cultural, são homens e mulheres que dispõe de boa qualidade de vida, bons trajetos educativos e que ocupam boas posições na conjuntura social, mas do outro lado da linha, no submundo, temos pessoas que vivenciam o inaccessível aos bens sociais, os/as ininteligíveis, que sofrem a supressão dos movimentos capitalistas, coletivos de pessoas que embora inseridas no âmago social, são vedadas o direito de serem beneficiadas com os dispositivos e mecanismos sociais, os jovens e adultos dos quais tratamos estão neste último lado mencionado.

Nessa linha abissal, que diferencia as pessoas jovens e adultas que são coagidas pelo movimento das pedagogias neoliberais de percorrerem os percursos escolares, ao invés disso tendem a optar pelos exames que com mais celeridade garantem a certificação e a possibilidade de melhoramento de vida, assim se distanciam de uma formação escolar que tem como proposta a educação para uma formação integral.

A educação de Paulo Freire, vai na contramão do neoliberalismo, e por extensão também contra a linha abissal, pois para esse pensador que discorda da educação bancária e mecânica, defende que no processo educativo escolar tanto os educadores/as como os educandos/as se reeducam, na dialogicidade ambos se percebem na troca mútua de saberes, por isso os/as alunos/as compreendem a força motriz da educação, passam a “ser mais”. Quando ultrapassam o estágio da consciência ingênua, percebem a si e o mundo, com mais amorosidade, eticidade e criticidade, nesse construto coletivo, juntos tendem a refletir acerca da realidade em que estão inseridos/as. Desse modo, tanto os ensinantes como os aprendentes educam e são educados/as, ouvem e são ouvidos/as, pois nessa pedagogia reverbera a vocação ontológica para o ser mais, juntos, educadores/as e educando/as compreendem que podem ser melhores que ontem, numa evolução e aprimoramento tanto de si, quanto do mundo, cognoscível.

Entretanto, como já dito, a conjuntura neoliberalizante empurra as pessoas jovens e adultas a optarem pela certificação. Desta forma, o exame se tornou cada vez mais necessário para a vida de pessoas que estão no âmbito escolar, ou ainda não concluíram esses percursos.

As avaliações em larga escala ao longo das duas últimas décadas foram aproximadas dos currículos comuns em coadunação, ambos frutos de um resultado dos movimentos neoliberais e dos/as reformadores/as da educação que suprimiram vários aspectos da ação educativa e docente, limitando o direito de aprender das pessoas jovens e adultas que estão sendo escolarizadas ou não foram ainda.

A propósito da nossa defesa, assinalamos que visão marxista, o trabalho é uma prática que nos discerne dos outros animais, todavia no mesmo ritmo dessa concepção o trabalho não pode ser uma atividade unilateral, na qual homens e mulheres que o exercem são coisificados/as sob os preceitos do capital, vistos apenas pelo que produzem, pelo que são, fazem e pela capacidade massiva de acumulação, entretanto devem ser reconhecidos/as pela capacidade intelectual, pela solidariedade, pelas relações, liberdade e outros atributos que nos faz seres sociais e de humanidade. Dessa forma, o percurso escolar que impulsiona formação de homens e mulheres que não tiveram condições de concluírem o itinerário escolar na infância é necessário, dado que são sujeitos cidadãos dotados de saberes, inteligência cognitiva e que sobretudo carregam em si um arsenal de múltiplas experiências.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS PARCIAIS

No desenvolvimento deste estudo, refletimos parcialmente sobre políticas neoliberais implementadas a partir da década de 1990 que atuaram tanto na proposta de homogeneização curricular, quanto na proposta de avaliações em larga escala, bem como o movimento do contexto educativo para corresponder as exigências do capital, vimos também as avaliações paulatinamente perderam seu caráter censitário e assumiram a função de determinar o desenvolvimento das políticas educativas, além de formatar a visão de escola, bem como, de todos os integrantes que nela estão, em especial o professor e o aluno.

Em resposta a conjuntura mencionada constatamos que o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA, vem reafirmando veementemente os interesses neoliberal do estado em assegurar a aquisição dos certificados de forma rápida, a fim de tornar as pessoas jovens e adultas mais empregáveis. Além disso, o ENCCEJA cumpre o papel de impulsionar os índices de escolarização no país, isso apesar da proposta do exame postular que os conhecimentos das experiências que se relacionam à vida humana, do trabalho e de outras práticas presentes no âmbito social seriam considerados na avaliação.

No entanto, percebemos que pela proposta de homogeneização dos exames, há uma grande invisibilização desses/as alunos/as com seus repertórios culturais, saberes e conhecimentos advindos de suas práticas enquanto seres e sociais e trabalhadores/as, sendo uma contradição com a proposta estabelecida, ademais há grande desconsideração acerca das linhas abissais que subdividem esses/as alunos/as.

As linhas abissais que demarcam os lados, anunciam coletivos de pessoas jovens e adultas com baixo capital cultural, que não percorrem os itinerários escolares, aglutinadas em coletivos de gentes sem acesso e usufruto dos bens sociais, assim seguem uma marcha determinada pelo capital, sem percorrer os percursos escolares, via neoliberalismo ao realizarem o exame com o sonho de melhorarem as suas condições de vida, o que ao nosso olhar, interrompe os percursos formativos, pouco contribui para o acesso ao mundo do trabalho, e ainda proporciona a redução numérica de das matrículas na EPJA.

Diante do exposto, verificamos que a proposta do ENCCEJA reverbera as políticas capitalistas e neoliberais, haja visto que delega aos sujeitos a responsabilidade pelo seu desempenho no bojo social, as propostas da homogeneização dos currículos embricadas às avaliações em larga escala também são endossadas por essa política, trazendo grandes

implicações para a vidas das pessoas jovens e adultas que são distanciadas dos percursos escolares e das aprendizagens, interações, desenvolvimento que teriam no bojo escolar.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Passageiros da noite**: do trabalho para EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. As novas relações entre o currículo e a avaliação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 133-144, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.esforce.gov.br>. Acesso em: 20 de fev. 2022.

BONDIOLI, A. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação**: a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (Org.). Petrópolis: Vozes. 2007.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL, Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria n.º 2.270, de 14 de agosto de 2002. Institui o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos - Enceja. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 15 ago. 2002a.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 77, de 16 de agosto de 2002. Regulamenta o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – Enceja/2002. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 19 ago. 2002b.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa n.º 4, de 11 de fevereiro de 2010. Dispõe sobre a certificação no nível de conclusão do ensino médio ou declaração de proficiência com base no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 12 fev. 2010.

CASTELLI JUNIOR, Roberto; GISI, Bruna; SERRÃO, Luís Felipe Soares. Enceja: cenário de disputas na EJA. **Revista brasileira Estudos pedagógicos**. (online). Brasília, v. 94, n.º 238, p. 721-744, set./dez. 2013.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. Avaliação, currículo e suas implicações Projetos de sociedade em disputa. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 9, n. 17, p. 397-408, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.esforce.gov.br>. Acesso em: 20 de fev. 2022.

FREITAS, Luís Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e. Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out-dez., 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 15 de fev. 2022.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

PEREIRA, Diego Rodrigo; LIMA, Francisca das Chagas Silva. Política de avaliação e certificação na educação de jovens e adultos. **Revista Cocar**. v. 15 n. 32/2021 p. 1-17. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar>. Acesso em: 15 de fev. 2022.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de jovens e adultos**. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernanini F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2019.

SERRÃO, Luís Felipe Soares. **Exames para certificação de conclusão de escolaridade: os casos do Enceja e do Enem**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2014. Dissertação de Mestrado em Educação da Faculdade em Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SOUSA SANTOS. Boaventura de; MENESES Maria Paula (Org). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

A FORMAÇÃO TÉCNICA E EDUCAÇÃO PERMANENTE: UMA INTERFACE ENTRE SAÚDE E EDUCAÇÃO PRESENTES NO COTIDIANO DO AGENTE COMUNITÁRIO DE SAÚDE

Jucélia Carvalho da Silva
Ciências Humanas/Sociologia
E-mail: juhumana81@gmail
Universidade Federal do Maranhão-UFMA

Auricélia Carvalho da Silva
Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social
auricelia0112@gmail.com
Instituto Federal do Maranhão-IFMA

Ana Caroline Amorim Oliveira
Doutora em Antropologia pela USP
oliveira.ana@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão-UFMA

RESUMO: Este artigo tem por objetivo demonstrar a importância da atuação do Agente Comunitário de Saúde-ACS frente à Atenção Básica de Saúde-ABS com ênfase na promoção, prevenção dos agravos à saúde e vigilância em saúde em âmbito Nacional, assim como a importância da formação técnica interdisciplinar no Município de Magalhães de Almeida – MA. A pesquisa tem aporte bibliográfico a partir de levantamento de dados referenciados no contexto, juntamente com uma pesquisa de campo. No âmbito de sua atuação, trataremos das atribuições e da importância social do trabalho desenvolvido e inerentes a este profissional. No campo educacional, será embasado nos fundamentos da interdisciplinaridade e socioafetivo adquirido junto à comunidade, assim como, dos agravos atuais como a COVID-19 e dos desafios para sua atuação. Por ser o intermediário entre Atenção Básica de Saúde Constituída pela Unidade Básica de Saúde (UBS), o Agente Comunitário de Saúde (ACS) se torna um elo entre a população usuária do serviço público de saúde no município. No campo teórico e legislativo, apontara-se os conceitos de autores como Habermas(1989), Freire(2014) , Política Nacional de Atenção de Saúde, Lei 11.350/06, Lei 8.080/90, Lei 9.394/96 entre outras. Na conclusão, espera-se que o ACS seja visto como um profissional que está na base da Atenção à Saúde, no combate aos agravos e que através de uma educação permanente é que se aprimora a atuação desse profissional.

Palavras-chave: Educação; Agente comunitário de saúde; Cotidiano de trabalho.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho vem discutir sobre o trabalho desenvolvido pelo Agente Comunitário de Saúde (ACS), um profissional voltado para atender a população local no tocante à prevenção, promoção e avanços nos serviços de saúde ofertados na atenção básica, dentro das Unidades Básicas de Saúde (UBS), assim como no combate aos agravos à saúde da cidade Magalhães de Almeida/MA, localizada no baixo Parnaíba maranhense, com uma população

estimada em 17. 587 habitantes. (IBGE, 2012). Dando ênfase na importância da formação técnica interdisciplinar afim de uma melhor qualificação profissional.

O município conta com uma estrutura na saúde composta por sete(07) Unidades Básicas de Saúde (UBS) e Equipes de Saúde da Família (ESF), sendo estas compostas por Agentes Comunitários de Saúde(ACS), enfermeiros, dentistas, técnico em enfermagem, auxiliar de dentista, técnico de vacinação e auxiliar de serviços gerais). Além de uma equipe do Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF), que conta com seguintes profissionais: Assistente Social, Psicólogo, Fisioterapeuta, fonoaudiólogo e Nutricionista. Além dos profissionais acima elencados, os municípios contam com especialista como: Terapeuta Ocupacional, Ortopedista, Ginecologista, Psiquiatra e Clínico Geral dentro do Hospital Municipal de Magalhães de Almeida.

Considerando os avanços e gargalos acerca do atendimento básico ofertado pelo município por se tratar de pequeno porte, observa-se que a gestão local não mede esforços para melhorar a oferta de serviços no tocante à saúde. Será explicitado de acordo com a observação e aplicação da entrevista semiestruturada realizada, com os alguns profissionais ACSs e ao mesmo tempo aferir se estes encontram-se apitos para enfrentar os desafios dos agravos à saúde, tomando como exemplo a pandemia da Covid-19²⁴, onde atuaram na linha de frente indo de casa em casa diariamente orientando a população sobre os cuidados com o novo coronavírus.

Inicialmente, a pesquisa explorará o contexto histórico da categoria ACS, através de autores contemporâneos que debatem sobre a importância da saúde preventiva e das legislações vigentes no âmbito da saúde a nível nacional, como a Lei de criação do Sistema Único de Saúde – SUS (8.080/90).

No segundo momento, a partir do trabalho de campo desenvolvido com dois ACS de cada equipe de saúde, localizada no município de Magalhães de Almeida/MA, pode-se identificar a importância desse profissional nos serviços de promoção e prevenção dos agravos à saúde no atendimento realizado pelas UBS. Considerando ainda de grande importância a formação técnica interdisciplinar do ACSS afim de um profissional melhor qualificado.

Na análise da pesquisa, percebem-se os avanços e perspectivas no atendimento básico à saúde dos magalhenses, assim como, pontua os gargalos, obstáculos e melhorias necessárias para garantir de forma integral o atendimento e a promoção de uma vida mais saudável.

²⁴ Em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou que o surto do novo coronavírus constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. (OMS, 2022). Em 26 de fevereiro de 2020 é confirmado o primeiro caso da doença no país. (UNASUS, 2020).

Considerando que o acesso aos serviços de saúde se estreitou com a criação do Programa Agente Comunitário de Saúde (PACS) na década de 80 e que cada vez vem crescendo quando se trata de saúde preventiva e não curativa, o que ao mesmo nos inquieta ao olharmos os avanços e observamos que ainda há muito a ser feito, principalmente nas estruturas de Tratamento fora domicílio (TFD) ou até mesmo quando o paciente precisa de um atendimento específico e não temos como tratar por termos uma estrutura de pequeno porte, o que significa que não podemos fazer atendimento de médio e alta complexidade.

2 METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada em dois momentos, o primeiro será de cunho bibliográfico a partir de levantamento de dados referenciados no contexto, e o segundo através de uma pesquisa de campo através de observações e com Agentes Comunitários de Saúde envolvidos, através da aplicação de um questionário com perguntas abertas, porém, direcionadas a discussão proposta composto de 10 (dez) questões subjetivas.

3 O AGENTE COMUNITÁRIO DE SAÚDE E SEU MARCO REGULATÓRIO PROFISSIONAL

O Agente Comunitário de Saúde – ACS é um elo primordial no processo de fortalecimento do Sistema Único de Saúde (SUS) desenvolvendo a integração entre os serviços de saúde da Atenção Básica junto à comunidade de sua abrangência. Atualmente a rede da saúde a nível nacional conta com mais de 400 mil agentes comunitários de saúde em atuação. Profissionais que contribuem desenvolvendo ações de promoção, prevenção, educação e vigilância em saúde diariamente. Em âmbito municipal são 54 profissionais ACS, distribuídos em sete unidades básicas de saúde.

O trabalho do ACS teve sua origem antes mesmo da promulgação da Constituição Federal de 1988-CF 88, assim como da criação do Sistema Único de Saúde (SUS) Lei 8.080/90 que veio em seguida. De acordo com o seu marco histórico, esse trabalho teve início na década de 80, mais precisamente em 1987 no Estado do Ceará, onde o Programa Agente Comunitário de Saúde foi uma experiência inédita em razão das secas que o estado sofria, e esses profissionais levaram promoção da saúde aos municípios do sertão cearense.

Logo após a promulgação do SUS, teve-se início ao Programa Nacional dos Agentes Comunitários de Saúde-PNACS, de onde se expandiu para todo o território nacional, tendo

como base a experiência cearense e seguida de Leis e Normativas de nível Nacional, Estadual e Municipal que será percorrida mais à frente no corpo do trabalho.

O trabalho do ACS teve sua origem na década de 80, mais precisamente em 1987 no Estado do Ceará, onde foram contratados 6.113 trabalhadores para o Programa Agente Comunitário de Saúde, uma experiência inédita em razão das secas que o estado sofria, e esses profissionais levaram promoção da saúde aos municípios do sertão Cearense.

Nota-se que o trabalho desenvolvido no Ceará teve êxito e passou a ganhar grandes proporções, tornando-se uma cobertura nacional com cerca de 400 mil profissionais atualmente.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e posteriormente o Sistema Único de Saúde (SUS) instituído pela Lei Federal 8.080/90, são as Leis basilares dos princípios da saúde nacional.

Vamos voltar ao marco temporal brasileiro em relação à participação cidadã na conquista por direitos sociais como saúde e educação. Este marco é a promulgação da Constituição Federal de 5 de outubro de 1988, conhecida como Constituição Cidadã pela participação de representantes do povo brasileiro assegurando o exercício de direitos em participação nas discussões e no desenvolvimento de sociedade mais justa.

De acordo com a Constituição Federal os direitos sociais primordiais ou que garanta o mínimo existencial estão contidos no artigo 6º:

São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Sendo assim, com a Carta Magna promulgada, a partir desta data todas as Leis secundárias têm destaque para cada área de abrangência.

3.1 O SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE (SUS)

O Sistema Único de Saúde emerge em 1990, instituído pela Lei 8.080/90 de 19 de setembro de 1990 que dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde entre outras providências. No seu artigo 1º especifica que todas as ações e serviços de saúde serão executadas e garantidas tanto pelo poder público como pelo privado:

Artigo 1º. Esta lei regula, em todo o território nacional, as ações e serviços de saúde, executados isolada ou conjuntamente, em caráter permanente ou eventual, por pessoas naturais ou jurídicas de direito Público ou privado.

Compreende-se a partir do fragmento acima citado que a saúde é um direito fundamental e assegurado pelo Estado para que o cidadão brasileiro, seja este, nato ou inato possa dela gozar.

Com a criação do Programa Nacional do Agente Comunitário de Saúde (PNACS) em 1991, expande-se a experiência cearense para todo o território nacional, tornando-se uma política nacional que logo em 1992 torna-se Programa Agente comunitário de Saúde (PACS). Em 1994 através da portaria o Ministério da Saúde dá início ao Programa Saúde da Família (PSF), uma equipe composta por médico, enfermeiro, auxiliar de enfermagem e seis ACS. Onde se ampliariam os serviços de saúde para que se tornasse cada vez mais próximo dos usuários.

Entretanto é com a Lei Federal n 11.350, de 5 de outubro de 2006, mais conhecida como lei “Ruth Brillhante” que os Agentes Comunitários de Saúde e Agentes de Combate às Endemias têm suas atividades e atribuições regulamentadas de acordo com o disposto nos artigos 1º e 2º:

Art. 1º As atividades de Agente Comunitário de Saúde e de Agente de Combate às Endemias, passam a reger-se pelo disposto nesta Lei.

Art. 2º O exercício das atividades de Agente Comunitário de Saúde e de Agente de Combate às Endemias, nos termos desta Lei, dar-se-á exclusivamente no âmbito do Sistema Único de Saúde - SUS, na execução das atividades de responsabilidade dos entes federados, mediante vínculo direto entre os referidos Agentes e órgão ou entidade da administração direta, autárquica ou fundacional.

Assim como da formação continuada que deve acontecer bianualmente, já alterada pela Lei Federal nº 13.595, de 5 de janeiro de 2018:

Art. 5º O Ministério da Saúde regulamentará as atividades de vigilância, prevenção e controle de doenças e de promoção da saúde a que se referem os arts. 3º, 4º e 4º-A e estabelecerá os parâmetros dos cursos previstos no inciso II do caput do art. 6º, no inciso I do caput do art. 7º e no § 2º deste artigo, observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação. (Redação dada pela Lei nº 13.595, de 2018).

§ 1º Os cursos a que se refere o **caput** deste artigo utilizarão os referenciais da Educação Popular em Saúde e serão oferecidos ao Agente Comunitário de Saúde e ao Agente de Combate às Endemias nas modalidades presencial ou semipresencial durante a jornada de trabalho. (Incluído pela Lei nº 13.595, de 2018)

§ 2º A cada 2 (dois) anos, os Agentes Comunitários de Saúde e os Agentes de Combate às Endemias frequentarão cursos de aperfeiçoamento. (Redação dada pela Lei nº 13.708, de 2018)

§ 2º-A Os cursos de que trata o § 2º deste artigo serão organizados e financiados, de modo tripartite, pela União, pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios. (Incluído pela Lei nº 13.708, de 2018)

§ 3º Cursos técnicos de Agente Comunitário de Saúde e de Agente de Combate às Endemias poderão ser ministrados nas modalidades presencial e semipresencial e seguirão as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. (Incluído pela Lei nº 13.595, de 2018).

Ofertar formação aos profissionais da saúde é de grande relevância uma vez, que uma melhor qualificação profissional vem alinhada a uma melhor qualidade no atendimento ofertado, na discussão embasada acima o Ministério da Saúde vem propondo regulamentar as atividades de vigilância, prevenção e controle de doenças e de promoção da saúde, buscando estabelecer através de parâmetros cursos de formação continuada que vem alinhado aos

referenciais da Educação Popular em Saúde. Podendo se ofertado a cada dois anos e serão oferecidos ao Agente Comunitário de Saúde e ao Agente de Combate às Endemias na modalidade presencial ou semipresencial durante sua jornada de trabalho. Os cursos em formação seguirão as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

3.2 ATRIBUIÇÕES DOS PROFISSIONAIS AGENTES COMUNITÁRIOS DE SAÚDE NA ATENÇÃO BÁSICA DE ACORDO COM A POLÍTICA NACIONAL DE ATENÇÃO BÁSICA (PNAB)

De acordo com a Política Nacional de Atenção Básica (PNAB) as ações em saúde serão de promoção e prevenção para que minimize os danos e agravos da população, sendo a atenção básica a porta de entrada para atender a demanda de forma gratuita os condicionantes de saúde, assim seguem em seu artigo 2º:

A Atenção Básica é o conjunto de ações de saúde individuais, familiares e coletivas que envolvem promoção, prevenção, proteção, diagnóstico, tratamento, reabilitação, redução de danos, cuidados paliativos e vigilância em saúde, desenvolvida por meio de práticas de cuidado integrado e gestão qualificada, realizada com equipe multiprofissional e dirigida à população em território definido, sobre as quais as equipes assumem responsabilidade sanitária.

§1º A Atenção Básica será a principal porta de entrada e centro de comunicação da RAS, coordenadora do cuidado e ordenadora das ações e serviços disponibilizados na rede.

§ 2º A Atenção Básica será ofertada integralmente e gratuitamente a todas as pessoas, de acordo com suas necessidades e demandas do território, considerando os determinantes e condicionantes de saúde.

O Agente Comunitário de Saúde (ACS) tem dentro de suas atribuições aquelas em que desenvolve em conjunto com o Agente Comunitário de Endemias (ACE), dentro dessas atribuições estão:

a) Atribuições comuns do ACS e ACE

I - Realizar diagnóstico demográfico, social, cultural, ambiental, epidemiológico e sanitário do território em que atuam, contribuindo para o processo de territorialização e mapeamento da área de atuação da equipe;

II - Desenvolver atividades de promoção da saúde, de prevenção de doenças e agravos, em especial aqueles mais prevalentes no território, e de vigilância em saúde, por meio de visitas domiciliares regulares e de ações educativas individuais e coletivas, na UBS, no domicílio e outros espaços da comunidade, incluindo a investigação epidemiológica de casos suspeitos de doenças e agravos junto a outros profissionais da equipe quando necessário;

III - Realizar visitas domiciliares com periodicidade estabelecida no planejamento da equipe e conforme as necessidades de saúde da população, para o monitoramento da situação das famílias e indivíduos do território, com especial atenção às pessoas com agravos e condições que necessitem de maior número de visitas domiciliares;

IV - Identificar e registrar situações que interfiram no curso das doenças ou que tenham importância epidemiológica relacionada aos fatores ambientais, realizando, quando necessário, bloqueio de transmissão de doenças infecciosas e agravos;

V - Orientar a comunidade sobre sintomas, riscos e agentes transmissores de doenças e medidas de prevenção individual e coletiva;

- VI - Identificar casos suspeitos de doenças e agravos, encaminhar os usuários para a unidade de saúde de referência, registrar e comunicar o fato à autoridade de saúde responsável pelo território;
- VII - Informar e mobilizar a comunidade para desenvolver medidas simples de manejo ambiental e outras formas de intervenção no ambiente para o controle de vetores;
- VIII - Conhecer o funcionamento das ações e serviços do seu território e orientar as pessoas quanto à utilização dos serviços de saúde disponíveis;
- IX - Estimular a participação da comunidade nas políticas públicas voltadas para a área da saúde;
- X - Identificar parceiros e recursos na comunidade que possam potencializar ações intersetoriais de relevância para a promoção da qualidade de vida da população, como ações e programas de educação, esporte e lazer, assistência social, entre outros; e
- XI - Exercer outras atribuições que lhes sejam atribuídas por legislação específica da categoria, ou outra normativa instituída pelo gestor federal, municipal ou do Distrito Federal.

Assim como as atribuições comuns de acordo com a Portaria 2.436 entre as atribuições do Agente Comunitário de Saúde estão:

b) Atribuições do ACS:

- I - Trabalhar com descrição de indivíduos e famílias em base geográfica definida e cadastrar todas as pessoas de sua área, mantendo os dados atualizados no sistema de informação da Atenção Básica vigente, utilizando-os de forma sistemática, com apoio da equipe, para a análise da situação de saúde, considerando as características sociais, econômicas, culturais, demográficas e epidemiológicas do território, e priorizando as situações a serem acompanhadas no planejamento local;
- II - Utilizar instrumentos para a coleta de informações que apoiem no diagnóstico demográfico e sociocultural da comunidade;
- III - Registrar, para fins de planejamento e acompanhamento das ações de saúde, os dados de nascimentos, óbitos, doenças e outros agravos à saúde, garantido o sigilo ético;
- IV - Desenvolver ações que busquem a integração entre a equipe de saúde e a população adscrita à UBS, considerando as características e as finalidades do trabalho de acompanhamento de indivíduos e grupos sociais ou coletividades;
- V - Informar os usuários sobre as datas e horários de consultas e exames agendados;
- VI - Participar dos processos de regulação a partir da Atenção Básica para acompanhamento das necessidades dos usuários no que diz respeito a agendamentos ou desistências de consultas e exames solicitados;
- VII - Exercer outras atribuições que lhes sejam atribuídas por legislação específica da categoria, ou outra normativa instituída pelo gestor federal, municipal ou do Distrito Federal. (PORTARIA Nº 2.436, DE 21 DE SETEMBRO DE 2017).

O profissional ACS é um elo de suma importância dentro de sua microárea de abrangência. Dentro desse território adscrito, o Agente Comunitário de Saúde é responsável por levar os serviços de saúde disponíveis dentro da Unidade Básica de Saúde (UBS), assim como a demanda apresentada pela comunidade, como por exemplo, os serviços necessários aos usuários acamados e domiciliados, como visitas domiciliares com outros profissionais, entre estes pode-se elencar o Médico da família, a enfermeira chefe, o Técnico em enfermagem, o fisioterapeuta, psicólogo, o nutricionista entre outros.

4 A PRÁTICA DO AGENTE COMUNITÁRIO DE SAÚDE EM MAGALHÃES DE ALMEIDA-MA DIANTE DO ENFRENTAMENTO À COVID-19 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apesar de estar garantido em lei a formação técnica desde 2006 e alterada em 2018, durante esse período pouco se fez em relação à educação permanente dos profissionais ACS, contudo o mundo foi surpreendido com a pandemia causada pela Covid-19, isso trouxe questionamentos sobre a atuação segura em campo em casos de calamidade pública como foi o momento vivenciado nos últimos dois anos. De acordo com a Lei Federal nº 14.035/2020, ficou vedado aos órgãos públicos o fechamento das atividades essenciais, assim descreve o art. 3º, na redação do § 11:

É vedada a restrição à ação de trabalhadores que possa afetar o funcionamento de serviços públicos e de atividades essenciais, definidos conforme previsto no § 9º deste artigo, e as cargas de qualquer espécie que possam acarretar desabastecimento de gêneros necessários à população.” (NR) (BRASIL, 2020).

Vale destacar que os profissionais de saúde estavam na linha de frente no combate ao novo coronavírus denominado de SARS-CoV-2, mesmo diante das incertezas que aquele momento resguardava. Dever ia-se trabalhar com a prevenção do adoecimento em massa, pois o sistema de saúde não tinha como comportar, seria um colapso.

Entretanto, foi-se para campo, utilizando como proteção individual, máscara, álcool em gel e mantendo o distanciamento social. O que ao mesmo tempo era repassado para a comunidade. Segundo as recomendações manifestadas pelo Ministério da Saúde, observa-se que houve uma readequação na atuação do ACS no seu processo de trabalho frente à pandemia tomando alguns cuidados como:

- Não proceder às atividades dentro domicílio. A visita estará limitada apenas à área peridomiciliar (frente, lados e fundo do quintal ou terreno);
- Priorizar visita aos pacientes de risco (pessoas com 60 anos ou mais ou com doenças crônicas não transmissíveis como diabetes, hipertensão, doença cardíaca, doença renal crônica, asma, DPOC, imunossuprimidos, entre outras). Por serem grupo de risco, são os que precisam de mais cuidado;
- Manter distanciamento do paciente de no mínimo 1 metro; não havendo possibilidade de distanciamento, utilizar máscara cirúrgica;
- Higienizar as mãos com álcool em gel;
- Nos casos de visita às pessoas com suspeitas de Covid-19, sempre utilizar máscara cirúrgica e garantir uso de EPI apropriado. (BRASIL, 2020.)

Ao Agente Comunitário de Saúde ficou a incumbência de ir de casa em casa para que de forma educativa repassasse aos usuários as medidas de prevenção e os sintomas do Covid-

19. E que no caso de adoecimento teria um atendimento referenciado. Muitos profissionais foram acometidos pelo vírus, mas não houveram cessamento de vidas em âmbito municipal.

Diante do exposto, nota-se como uma formação permanente faz muita diferença no atendimento primário, principalmente no momento pelo qual acabamos de passar. A educação faz parte da rotina diária do ACS, pois somos a porta aberta da vigilância em saúde.

4.1 EDUCAÇÃO POPULAR X FORMAÇÃO TÉCNICA DO ACS

De acordo com a Portaria Nº 198/GM em 13 de fevereiro de 2004 Institui a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde como estratégia do Sistema Único de Saúde para a formação e o desenvolvimento de trabalhadores para o setor e dá outras providências.

Art. 6º A Política Nacional de Educação Permanente em Saúde, como uma estratégia do SUS para a formação e desenvolvimento de trabalhadores para o setor, pela esfera federal, será financiada com recursos do Orçamento do Ministério da Saúde. (BRASIL, 2004).

A formação tão aguardada chegou. Através da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Ministério da Saúde com duração de 10 meses, ou 1.275 (mil duzentas e setenta e cinco) horas, tendo como público alvo os ACS e ACE que atentam aos requisitos instituídos pela portaria MS 3.241/2020 no Art. 8º:

Poderão participar dos cursos de formação técnica os Agentes que atendam aos seguintes requisitos:

- I - estar em pleno exercício profissional;
- II - estar vinculado ao respectivo estabelecimento de saúde regularmente registrado no Sistema de Cadastro Nacional de Estabelecimentos de Saúde (SCNES); e
- III - ter concluído o ensino médio, estar cursando o último ano do ensino médio ou estar matriculado na Educação de Jovens e Adultos.(BRASIL, 2020).

Sendo assim, compreende-se que estarão habilitados a realizar a formação técnica os ACS e ACS que preencherem os requisitos acima citados.

Ainda de acordo com a mesma portaria, o curso técnico “Saúde com Agente” terá como objetivos os elencados no art. 2º:

“São objetivos do Programa Saúde com Agente:

- I - prover a formação técnica aos Agentes Comunitários de Saúde (ACSs) e aos Agentes de Combate às Endemias (ACEs) de todo o país, em conformidade com as necessidades do Sistema Único de Saúde (SUS);
- II - contribuir para a melhoria da saúde da população;
- III - fortalecer a Atenção Primária à Saúde (APS) em seus atributos essenciais, como acesso, longitudinalidade, coordenação do cuidado e integralidade, e em seus atributos derivados, como orientação familiar e comunitária e competência cultural; e
- IV - fortalecer a Vigilância em Saúde e aperfeiçoar as ações de combate às endemias visando à promoção da saúde.

Vale ressaltar que o curso foi no formato híbrido, com encontros presenciais e online (EAD), de forma gratuita e com base nas diretrizes normativas que compõem o curso.

Um dos objetivos da formação é trazer a importância do conhecimento popular em tratar a pessoa doente através da medicina popular, ou seja, o conhecimento repassado de geração em geração, com o conhecimento científico, que estão contidos nas normas técnicas de tratamento aos agravos à saúde. Ao relacionar conhecimento popular, nos remete a cultura e moral intrínsecos aos indivíduos de um determinado grupo social. Segundo Habermas (1989), sem sua obra “Consciência Moral e Agir Comunicativo”, ao tratar dos saberes institucionais existentes entre normas e valores do domínio prático:

Os agentes comunicativos têm um saber explícito das ordenações institucionais existentes, às quais se referem com seus atos de fala; mas esse saber permanece, no estágio convencional, tão intimamente entrelaçado com as certezas implícitas, ligadas a esse pano de fundo, das formas de vida particulares, que o acervo de normas intersubjetivamente reconhecido adquire uma validade objetiva. Se agora o mundo social é moralizado a partir da atitude hipotética do participante do Discurso e se vê assim destacado da totalidade do mundo da vida, essa função entre validade e validade dissolve-se.

Ao mesmo tempo, a unidade da práxis das comunicações habitualizadas da vida cotidiana decompõe-se em normas e valores, ou seja, numa parte do domínio prático que pode ser submetida, do ponto de vista da validade deontológica, à exigência da justificação moral e em uma outra parte do domínio prático que não é passível de moralização e que abrange as configurações de valor particulares, integradas em modos de vida coletivos e individuais. (HABERMAS, 1989, p. 211-212).

O que o curso vai proporcionar é uma equiparação entre os dois conhecimentos, sendo que dos temas abordados será demonstrado sua eficácia e considerações necessárias. O que se percebe é que não será deixado de abordar durante as visitas domiciliares a importância do “chá de erva cidreira”, muito utilizado para baixar a pressão arterial descompensada, por exemplo, mas ressaltando sempre que associado a medicação adequada terá uma maior eficácia.

Segundo Freire (2014) não se pode romper com os saberes de experiência com os saberes metodológicos (científicos), onde ingenuidade e criticidade se dão através da curiosidade.

O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação. (FREIRE, 2014, pg.49)

Voltando especificamente ao curso de formação técnica para ACS e ACE, que tem como visão a habilitação profissional desses profissionais, que estejam com o pré-requisitos acadêmicos do MEC atendidas, trazendo como objetivo geral:

Formar Agentes Comunitários de Saúde, teórica e tecnicamente, habilitando-os a atuar na identificação, prevenção e no controle das doenças e dos agravos e, aperfeiçoar os processos de trabalho direcionando-os pelos indicadores de saúde. (BRASIL, 2004)

A proposta pedagógica do curso está pautada na concepção da andragogia, que é o ensino para adultos, centrando assim, os estudos nas competências inerentes à atuação do Agente Comunitário de Saúde, através de reflexões sobre os desafios a serem superados. De acordo com Kern Martins(2013):

Na Andragogia, a aprendizagem é focada mais naquilo que é necessário à vivência do aluno na sociedade, com propostas de atividades que envolvem ações do cotidiano que irão ajudá-lo a enfrentar problemas reais (surgidos na vida pessoal de qualquer ser humano), uma vez que é centrada na aprendizagem e não somente no ensino. Sendo assim, o aluno é um agente de sua aprendizagem, interagindo e se apropriando de saberes que contribuem para sua autonomia. (KERN MARTINS, 2013, pg.146).

Corroborando com a citação acima, percebe-se que o conhecimento adquirido durante a vivência do trabalho realizado pelo ACS será de grande valia e que o conhecimento técnico “científico” tem o objetivo aprimorar o conhecimento prático desenvolvido no cotidiano desses profissionais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vale destacar de antemão que as considerações finais ficam em aberto devido a análise de dados referente à importância da formação técnica interdisciplinar no Município de Magalhães de Almeida – MA. No entanto, no tocante à discursão proposta, de acordo com os dados levantados no primeiro momento, levando em consideração o aporte teórico, legislação, e as premissas em relação ao curso técnico, observa-se que os dados obtidos foram satisfatórios sendo, explanado no decorrer da pesquisa as atribuições dos profissionais agentes comunitários de saúde, o conhecimento de sua atuação na atenção básica de acordo com a política nacional de atenção básica, assim como os parâmetros legais.

Em relação ao contato inicial com o curso técnico, observa-se que os profissionais são dotados de prática, mas lhe falta conhecimento teórico sobre determinados agravos e como agir diante de momentos cruciais, como foi a pandemia causada pela Covid-19. Ao falar de educação popular versus formação técnica do ACS compreende-se que ocorre uma aceitação por parte dos profissionais em buscar uma melhor qualificação, uma vez que tem por objetivo demonstrar a importância da atuação do Agente Comunitário de Saúde frente à Atenção Básica de Saúde com ênfase na promoção, prevenção dos agravos à saúde e vigilância em saúde não só em âmbito Nacional, mais na sua área de atuação na rede Municipal.

Percebe-se, portanto, que no âmbito de sua atuação e atribuições, o ACS tem uma significância no papel social desenvolvido pelo trabalho inerente a este profissional, tornando-o um elo entre a população usuária do serviço público de saúde no município diante dos agravos e desafios de para sua atuação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

BRASIL. **Lei nº 8.080**, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 set. 1990.

BRASIL. **Ministério da Saúde. Portaria MS/GM nº 2.436, de 21 de setembro de 2017.** Aprova a Política Nacional de Atenção Básica, estabelecendo a revisão de diretrizes para a organização da Atenção Básica, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). PNAB 2017. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 198/GM/MS, de 13 de fevereiro de 2004.** Política Nacional de Educação Permanente em Saúde como estratégia do Sistema Único de Saúde para formação e do desenvolvimento de trabalhadores para o setor e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/1832.pdf>

BRASIL. **Portaria nº 198 GM/MS, de 13 de fevereiro de 2004.** Institui a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde como estratégia do Sistema Único de Saúde para a formação e o desenvolvimento de trabalhadores para o setor e dá outras providências. Diário Oficial da União .13 fev.2004.

BRASIL. Recomendações de proteção aos trabalhadores dos serviços de saúde no atendimento de COVID-19 e outras síndromes gripais. Ministério da Saúde, 2020

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.595, de 05 de janeiro de 2018.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13595.htm. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.350 de 5 de outubro de 2006.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111350.htm. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. Recomendações para adequação das ações dos agentes comunitários de saúde frente à atual situação epidemiológica referente ao covid-19 Brasília/DF. Secretaria de Atenção Primária à Saúde (SAPS). Março de 2020. acesso em: http://189.28.128.100/dab/docs/portaldab/documentos/20200324_recomendacoes_ACS_COV_ID19_ver001_final.pdf.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. 58.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA . **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

KERN MARTINS, R. M. Pedagogia e andragogia na construção da educação de jovens e adultos. **Revista de Educação Popular**, v. 12, n. 1, 27 jun. 2013.

OMS. Coronavírus: Brasil confirma primeiro caso da doença. 2020. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/coronavirus-brasil-confirma-primeiro-caso-da-doenca>. Acesso em: 20 de setembro de 2022.

OMS. Histórico da pandemia da Covid-19. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 20 de setembro de 2022.

UFRGS. CEPE. **Resolução N.º 37/2006, de 06 de setembro de 2006**. Regulamenta o Programa Especial de Graduação – PEG, na UFRGS. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cepe/legislacao/resolucoes-normativas/resolucao-no-37-2006-de-06-09-2006>. Acesso em: 05 jul. 2022.

A IMAGEM GRÁFICA NA COLEÇÃO ARTUR AZEVEDO: ESTUDO DOS PROCESSOS DE IMPRESSÃO E DA CONSERVAÇÃO PREVENTIVA DO PAPEL²⁵

Lucas Malheiros Araújo
Graduando em Artes Visuais
lucas.malheiros@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Regiane Aparecida Caire da Silva
Doutora em História da Ciência
regiane.caire@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: O objeto de estudo deste trabalho são duas revistas impressas no século XIX: *Le Moniter De La Mode*, *Les Mode Parisiennes* e do álbum *Nos Actrices*. As edições foram feitas por diferentes impressores e artistas e fazem parte do acervo da Coleção Arthur Azevedo que está em posse do governo maranhense, em sua sede situado no Palácio dos Leões. A pesquisa buscou identificar o possível método de impressão utilizado para criar as obras, para tal, utilizou-se o uso de fotografias, lupas e outros artifícios para chegar a conclusões mais próximas do real, além do referencial teórico para entender os processos. Observou-se que as imagens dessas duas coletâneas são gravuras com técnicas de impressão que, provavelmente, são distintas uma da outra. O trabalho resultou também no levantamento sobre o acervo da Coleção Arthur Azevedo, a aplicação de cores supostamente utilizadas no século XIX e sobre a preferência do uso de algumas das técnicas de impressão no período, como por exemplo: a xilografia que é a técnica de impressão em que usa a matriz de madeira, a calcografia que usa do metal como matriz e a litografia, que é conhecida também como planografia pois sua matriz, frequentemente, utiliza a pedra, a imagem vem do resultado de um desenho em uma placa plana. O estado de conservação foi analisado visualmente e encontradas patologias ocasionadas devido ao tempo em que essas obras datam. A pesquisa gerou alguns pontos para desdobramentos futuros, como o tema feminino nos impressos do século XIX, presença marcante nas obras estudadas.

Palavras-chave: Século XIX; Coleção Arthur Azevedo; Papel; Gravura.

1 INTRODUÇÃO

O legado imagético deixado por Arthur Azevedo tem grande importância para o estudo sobre a gravura, das mais de onze mil gravuras sob posse do Governo do Maranhão (SILVA, 2011), será utilizado como objeto de pesquisa um pequeno recorte de 20 gravuras presentes na coleção, datadas do século XIX sob a guarda do Palácio dos Leões.

A pesquisa tenta traçar a forma em que essas gravuras foram feitas, a provável escolha do processo de impressão, o tipo de matriz, isto é, se realizadas a partir do metal, madeira ou pedra; também procura identificar a forma em que o colorido é colocado nas obras. Sabe-se que

²⁵ Este artigo é resultado da pesquisa como bolsista FAPEMA / PIBIC/ 2020-2022, sob orientação da professora Dra. Regiane Aparecida Caire da Silva.

muito antes do oitocentos o colorido nos impressos já era almejado nas obras, na tentativa de imitar as pinturas dos manuscritos (CAIRE SILVA, 2014).

Além da busca pelo processo em que a gravura é feita, é importante entender, igualmente, os seus criadores e a sua possível motivação. As mais de 20 obras analisadas com atenção mais apurada têm em comum a presença da representação do feminino, dito isto, é perceptível uma certa tendência da reprodução do feminino no século XIX, nesses impressos.

A busca pelos criadores das obras traz informações importantes sobre suas carreiras e o rumo que tendiam a construção da imagem impressa daquele tempo, percebendo o tipo de linguagem de imagem que o século XIX reproduzia a respeito das mulheres dessa época.

Portanto, o estudo tratou das técnicas de reprodução da imagem, dos artistas das gravuras selecionadas presentes na Coleção Arthur Azevedo e o estado de conservação que o material se encontra já que as obras são centenárias. Pretende-se destacar a importância da pesquisa com abordagem em um acervo maranhense divulgando este rico material, e com isso contribuir com outras investigações sobre tema.

O contato com a revista *Le Moniteur De La Mode: Les Mode Parisiennes* e com álbum *Nos Actrices* aconteceu no Atelier de Restauração de Arte sobre Papel do Palácio dos Leões, sede do Governo do Maranhão. A análise foi visual, tanto da gravura como do suporte papel para ver o estado de conservação, utilizando lente de aumento, registro fotográfico e régua de medição. Somando as imagens das duas obras temos em torno de 100 gravuras, destas, foram analisadas 20. Além da análise feita presencialmente, utilizou-se recurso de programas de imagens no computador como a ampliação obtendo mais precisão visual do objeto de estudo.

As gravuras selecionadas têm em comum a representação do feminino, e mais especificamente a mulher no século XIX, mostrando como o gênero feminino era representado nas ilustrações do período, já que uma parte é de uma revista de moda e outra desenhos estilizados de atrizes da época. O pesquisador Frederico Silva observou a presença do feminino na sua análise da Coleção Arthur Azevedo, e comenta que os temas retratavam o casamento e hábitos domésticos (SILVA, 2016).

As gravuras selecionadas foram divididas em dois conjuntos. A primeira coletânea apresenta 88 gravuras da revista de moda *Le Moniteur De La Mode: Les Mode Parisiennes*, em que se encontra figuras de roupas femininas como adornos de cabeça, partes de vestimentas com laços e babados, e vestidos com a representação de mulheres do século XIX. A dimensão das gravuras desse conjunto possui como suporte o papel e têm 26 cm de altura e 18,5 cm de largura (em alguns casos 37cm quando a gravura ocupa o tamanho de duas folhas), já as imagens ocupam 17 cm a 20 cm de altura. Nos casos de vestimentas mais detalhadas como os

adornos para cabeça e peças de roupas menores, a gravura é composta por 5 ou mais figuras de 5 a 6 cm, e alguns casos, figuras bem pequenas (menos de 2 cm tanto de altura e largura) de parte da vestimenta também compunham a gravura em conjunto com as demais representações.

As imagens das figuras não apresentavam tanta margem ao suporte, as vezes até desrespeitava os limites laterais e superiores, na parte inferior é sempre destinado a um texto contendo informações como o nome da revista e endereço em que se situava. Devemos lembrar que as folhas são impressas soltas e depois normalmente são refiladas e encadernadas, o que pode alterar a diagramação inicial da gravura na edição.

Le Moniteur de la mode foi criada no século XIX na França, e foi editada até o ano de 1913, apesar de a revista perder a sua grande importância ainda nos anos finais do século XIX (TÉTART-VITTU, [s.d.]). Originalmente não era uma revista literária do cotidiano feminino, no ano de 1839 era apenas publicidade de uma loja de tecidos e só se tornou a revista como é em fevereiro de 1843 a partir da união do comerciante A. Popelin-Ducarre e do empreendedor C. A. Goubard, que passam a publicar crônicas, textos e ilustrações voltados ao público feminino (TÉTART-VITTU, [s.d.]).

Figura 1 - Imagens da Coleção Arthur Azevedo



Fonte: Foto do autor.

A revista *Le Moniteur de la mode* deve-se a sua grande reputação à qualidade das gravuras por apresentar, de forma exclusiva por 50 anos, os desenhos do artista Jules David (TÉTART-VITTU, [s.d.]). O pintor e ilustrador já possuía experiência com a litografia, técnica que utiliza a pedra como matriz, antes de trabalhar para a revista analisada. Do ano de 1839 a 1842 trabalhou com a litografia em outros jornais e também com o foco na moda.

A gravura em metal foi um fator fundamental para a revista lutar contra a concorrência, com os melhores gravadores e impressores da época em casa de impressões na França e também posteriormente na Inglaterra e EUA (TÉTART-VITTU, [s.d.]). Para a gravura, o século XIX

teve grandes avanços notáveis (IVINS JR, 1975). No caso destas gravuras estudadas da Coleção de Arthur Azevedo, encontramos a informação que foram produzidas na França pela casa de impressão *Lamoureux* em Paris, esse dado é bem discreto na gravura.

A segunda coletânea analisada apresenta em seu início o título de *Nos Actrices*, uma tradução direta do francês significa “Nossas Atrizes”. Ainda em sua contracapa há a informação “*Il a été tiré a part Quarante exemplaires sur japon impérial*” traduzindo de modo informal “Foi impresso separadamente Quarenta exemplares no Japão imperial”. Portanto, possivelmente dentro da Coleção de Arthur Azevedo há um exemplar dos mais de 40 da edição. Essa coletânea possui 18 gravuras distintas referentes a atrizes representadas por meio de caricaturas. As medidas das gravuras são de aproximadamente 42 cm de altura por 31,5 cm de comprimento, todas estão na vertical, centralizadas no seu suporte, no caso o papel, possuem abaixo da imagem o nome da atriz e sua respectiva personagem representada. Nestas gravuras há uma distância da margem em todos os quatro cantos do suporte, respeitando os limites do papel.

O álbum de gravuras *Nos Actrices* foi lançado no ano de 1899 pela revista *La Revue Blanche* e é um dos primeiros trabalhos do artista Leonetto Cappiello, que trabalhou também para outros jornais como cartunista, característica marcante dos primeiros trabalhos. No século seguinte o artista continua nas artes gráficas, mas agora seguindo carreira de criação de pôsteres (VIENOT, 1946).

Cappiello para produzir o álbum passou a frequentar os bastidores de teatros os quais tinham a presença de grandes atrizes do século XIX como: Sarah Bernhardt, Réjane, Mounet-Sully, Marguerite Moreno (THIVOLET, [s.d.]). Essas atrizes são as principais fontes de inspiração para a construção das caricaturas presentes no álbum de gravura.

Figura 2 - Algumas das caricaturas em gravuras presente na coleção.



Fonte: Foto do Autor.

Arthur Azevedo e sua Coleção

Considerando a importância da Coleção Arthur Azevedo para a construção e embasamento da pesquisa, antes de descrever o que é a Coleção Arthur Azevedo, a identificação da pessoa Arthur Azevedo se faz necessária para justificar a sua importância e peso para a arte.

Arthur Nabantino Gonçalves de Azevedo é ludovicense, nasceu em 7 de julho de 1855 e faleceu em 22 de outubro de 1908 no Rio de Janeiro, cidade a qual se mudou aos 18 anos ao ser aprovado em um concurso público. Foi casado com a artista plástica e gravadora: Carolina Adelaide Lecouflé, a qual teve sua formação na França. Conforme aponta Frederico Silva (2011) em sua contribuição sobre a vida e o colecionismo de Arthur Azevedo.

Figura 3 - Arthur Azevedo (1855 - 1908)



Fonte: O Universo de Arthur Azevedo. Exposição de homenagem a Arthur Azevedo 1908 – 2008. Biblioteca Nacional – Rio de Janeiro

Já cedo e por influência materna, demonstrava seu apreço pelas letras e o teatro, paixão que se tornou evidente o seu estilo teatral na obra *Amor por anexinx* escrita ainda com seus quinze anos. Arthur Azevedo continuou exercendo seu amor a escrita tanto do teatro como também na imprensa, vale lembrar que o jornalista, poeta, contista e teatrólogo foi um defensor da abolição da escravatura e durante sua jornada de vida trabalhou ao lado de outras importantes figuras brasileiras como: Machado de Assis, Olavo Bilac, Coelho Neto e Ruy Barbosa. O poeta em conjunto com seu irmão Aluísio de Azevedo (também escritor) foram um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras. (SILVA, 2011)

O colecionismo, desde cedo, também fez parte da vida de Azevedo como é afirmado por MARQUES (2008, p. 347, apud SILVA, 2011, p. 16) “O comediógrafo, folhetinista, poeta, humorista e *conteur* Artur Azevedo era um fino conhecedor de arte e colecionou grande quantidade de telas e gravuras.” Sendo assim, durante a vida de Arthur Azevedo o acervo do colecionador contabilizava em torno de 20.000 obras.

Segundo registro da Revista de Geografia e História do Maranhão de dezembro de 1946, a coleção de arte sobre papel e os óleos sobre tela constituía-se de 11.492 gravuras, 7.554 retratos que compreendiam todos os processos de gravação e dos quais 6.557 foram identificados pelo próprio Arthur Azevedo. 3.256 litografias e xilogravuras, 360 desenhos, 350 quadros com estampas, águas-fortes e fotogravuras, 25 águas-fortes antigas e 93 pinturas óleo de autorias diversas. (SILVA, 2011, p. 35).

Infelizmente, após a morte do poeta no ano de 1908, sua família, por motivos financeiros, viu-se obrigada a desfazer da coleção que Arthur Azevedo deixara. Então em 1910, a Coleção Arthur Azevedo foi adquirida pelo Governo do Maranhão, pois como previamente citado o teatrólogo e colecionador residia na até então na capital brasileira, Rio de Janeiro. E como relata SILVA (2016), a compra da coleção e o ato foi publicado no *Diário Oficial*, oficializando a aquisição em 04 de outubro de 1910, tornando o acervo parte do patrimônio cultural do estado do Maranhão.

O pesquisador Frederico Silva (2016) em seu trabalho divide a coleção por tipologias para um melhor detalhamento e facilitar identificação. Assim, é possível perceber uma grande presença de gravuras obtidas pelo colecionador em comparação aos outros objetos como pinturas, desenhos, recortes, fotografias, manuscritos.

As gravuras nesse sentido são parte fundamental para o andamento da pesquisa, já que será analisado além de algumas dessas obras, também o processo envolvido para a obtenção de uma gravura, isto é, como e por quem foi feita, a análise do resultado para determinar suas matrizes, e observar a conservação da obra no suporte papel a qual a obra se mantém.

2 A GRAVURA E SEUS DIFERENTES PROCESSOS DE IMPRESSÃO

“Gravura é a arte de transformar a superfície plana de um material duro, ou às vezes, dotado de alguma plasticidade, num *condutor de imagem*, isto é, na matriz de uma forma criada para ser reproduzida certo número de vezes.” (FERREIRA, 1994, p. 29). Para Orlando de Costa Ferreira (1994) o termo “Gravura” seria a matriz, mas atualmente utilizamos a mesma palavra para designar a imagem impressa sobre o papel com suas diferentes tipologias.

Há provavelmente mais processos de reprodução da imagem do que as técnicas: xilografia, calcografia, *stipple*, litografia e cromolitografia processos estes mais recorrentes (GASCOINE, 1986). Para análise das edições da Coleção Arthur Azevedo necessitamos compreender as características dos processos previamente citados e com o auxílio de teóricos distinguir os processos utilizados nas obras selecionadas.

Para a compreensão dos processos de impressão utilizados no século XIX e que foram analisados nesta investigação estudou-se as técnicas possíveis praticadas no período, deste modo é necessário trazer a seguinte observação a respeito delas e da gravura impressa:

Uma observação terminológica se faz necessária: quando o nome da técnica termina em *grafia* significa o processo em si; quando termina em *gravura* significa o material impresso, no caso a estampa. Como exemplo: Xilografia, técnica de impressão com matriz em madeira; xilogravura o resultado impresso, a gravura/estampa. Cabe lembrar, que a matriz deve ser sempre gravada espelhada em relação ao original, isto é, invertida, em todos os processos de impressão. (CAIRE SILVA, 2014, p. 138).

Agora que é possível diferenciar os termos quando se refere a técnica e quando se refere ao resultado do processo, o foco passa ao entendimento do processo e a característica que cada técnica de impressão deixa em seu suporte, ou seja, conseguir distinguir uma gravura se é resultante de uma xilografia, calcografia, litografia e outras mais. Somente com esse entendimento o objeto de estudo, no caso as gravuras selecionadas da Coleção Arthur Azevedo, terão suas respectivas técnicas, provavelmente, determinadas.

A **xilografia** há o consenso entre os pesquisadores que é o meio mais antigo de multiplicação da imagem (IVINS JR, 1975). O termo xilografia se refere a impressão a partir da madeira em relevo (MEGGS; PURVIS, 2009).

Entende-se que a técnica xilográfica consiste em utilizar a madeira como matriz, a imagem a que se pretende como resultado do processo se refere no espaço não entalhado, desta forma o rolo de borracha com tinta pegará apenas na superfície em relevo (aquela que está mais alta em relação a outra), e conseqüentemente a parte retirada da madeira não receberá a tinta proveniente do rolo ficando a cor do suporte que normalmente é o papel branco. O suporte da imagem ao ser prensado pela prensa e placa de madeira (matriz) terá como resultado a imagem a partir da aderência da tinta em relevo e espaço negativo do papel sem a tinta.

Outro método de impressão muito utilizado no século XIX foi a **calcografia**, técnica de impressão ao qual utiliza o metal (geralmente o cobre devido sua maciez, mas pode ser utilizado alumínio, aço, ferro ou latão amarelo) como matriz, por isso é também chamada de gravura em metal ou gravura em cobre (GASCOINE, 1986). Enquanto na técnica da xilografia a tinta é colocada no relevo, já no caso da calcografia, a tinta se concentra nos encavos da placa, isto é, na parte sulcada da matriz.

Na gravura em metal a imagem pode ser obtida por meio da técnica indireta (água-forte/água-tinta) a qual utiliza produtos químicos (ácido nítrico, percloro de ferro e outros) e a corrosão da placa submersa na solução resultará na imagem e também por meio da técnica direta em que utiliza o buril (ponta seca) para construir imagens a partir das incisões no metal.

“Os traços obtidos com essa ferramenta formam sulcos, retendo a tinta, que será transferida por meio de uma elevada pressão da prensa, transferindo a imagem para o papel.” (CAIRE SILVA, 2014, p. 141). Nesta técnica é observável que as linhas são mais precisas e afiladas que as imagens produzidas em uma placa de madeira, isso não quer dizer perda de qualidade, e sim que são dois processos singulares.

Além dos diferentes processos para elaborar a matriz de metal, é recomendado o uso de um papel bem resistente e encorpado para a passagem da imagem da matriz ao papel, o mesmo deverá estar úmido. Também é característica do processo a marca que é deixada no papel pela prensa, mas não é uma regra já que a obra pode ser refilada.

A **litografia** veio da necessidade de baratear o custo do processo de impressão das demais existentes já nos anos finais do século XVIII, o nome litografia está associado a impressão por pedra.

A litografia (do grego, literalmente “impressão por pedra”) foi inventada em 1796 pelo autor bávaro Aloys Senefelder (1771-1834). Senefelder procurava uma forma barata de imprimir suas próprias obras dramáticas pela experimentação com pedras gravadas e relevos em metal. Acabou chegando à ideia de que uma pedra podia ser escavada ao redor de uma escrita com lápis oleoso e convertida em uma lâmina de impressão em relevo. Suas experiências, porém, culminaram na invenção da impressão litográfica, em que a imagem a ser impressa não é nem saliente, como na impressão em relevo, nem incisa, como na impressão em *intaglio*. Em vez disso, ela é formada no plano liso da superfície de impressão. A impressão a partir de uma superfície plana é chamada de impressão *planográfica*. (MEGGS; PURVIS, 2009 p.197).

Ainda sobre a litografia, MEGGS e PURVIS (2009) informam que essa técnica ocorre devido ao simples princípio químico de que água e óleo não se misturam, mas o processo é muito complexo. O modo de construção da imagem ocorre a partir do desenho numa superfície de pedra plana utilizando *crayon*, caneta ou lápis de base oleosa; a superfície então recebe água que umedece toda a superfície da placa de pedra, com exceção da imagem que é construída com material oleoso, dessa forma, ao passar tinta de base oleosa com auxílio de um rolo sobre a placa de pedra, a tinta do rolo adere apenas a imagem e é repelida pela água onde não há parte da imagem. Para concluir o processo da impressão em litografia, uma folha de papel é posicionada sobre a imagem que está na matriz de pedra e com auxílio de uma prensa a imagem é transferida para o papel. Anteriormente a esse processo da impressão de imagem, é necessário que a pedra que servirá como matriz passe por um procedimento complexo por meio de vários banhos químicos.

A técnica da litografia é o processo que mais se aproxima do desenho e da pintura, pois o próprio artista poderia desenhar sobre a pedra não passando por um gravador, artífice especializado na gravação da matriz. Assim, sem o gravador, o processo se tornava mais barato

e outra vantagem é que a pedra poderia ser reutilizada várias vezes, o que não acontecia com a xilografia e nem com a calcografia. Deste modo, mais econômico, a litografia foi amplamente utilizada pelos editores no século XIX. (CAIRE SILVA, 2014).

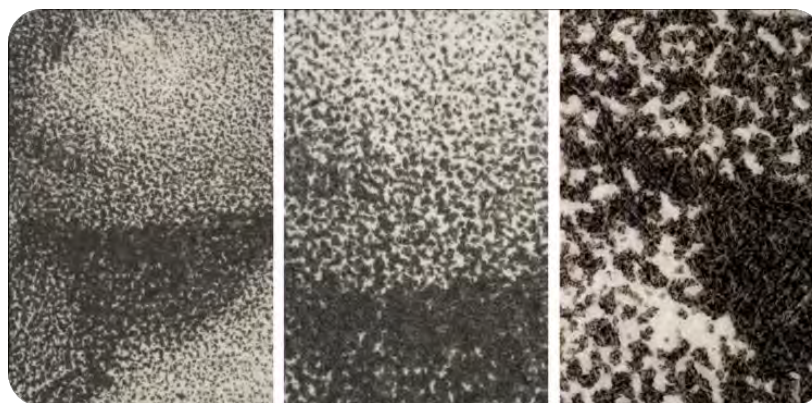
Outra particularidade da litografia foi a possibilidade da impressão colorida com a cromolitografia, almejada pelos editores desde o início da imprensa pois as cores eram adicionadas de forma manual gerando um processo caro e lento. A cromolitografia foi patenteada pelo francês Godefroy Engelmann no ano de 1837, no entanto foram os alemães os pioneiros a usar as cores na técnica da litografia. (MEGGS; PURVIS, 2009)

Aprofundando um pouco mais sobre o impresso com cores devemos apontar que antes do século XIX o colorido nas gravuras era realizado manualmente. Edições com imagens xilográficas, calcográficas e litográficas as cores poderiam ser pintadas com aquarela ou guache. Mesmo em cromolitografias, em algumas edições, ainda podemos notar o retoque manual sobre as cores impressas. (CAIRE SILVA, 2014)

Uma singularidade da impressão litográfica é a granulação não uniforme que a pedra provoca GASCOINE (1986).

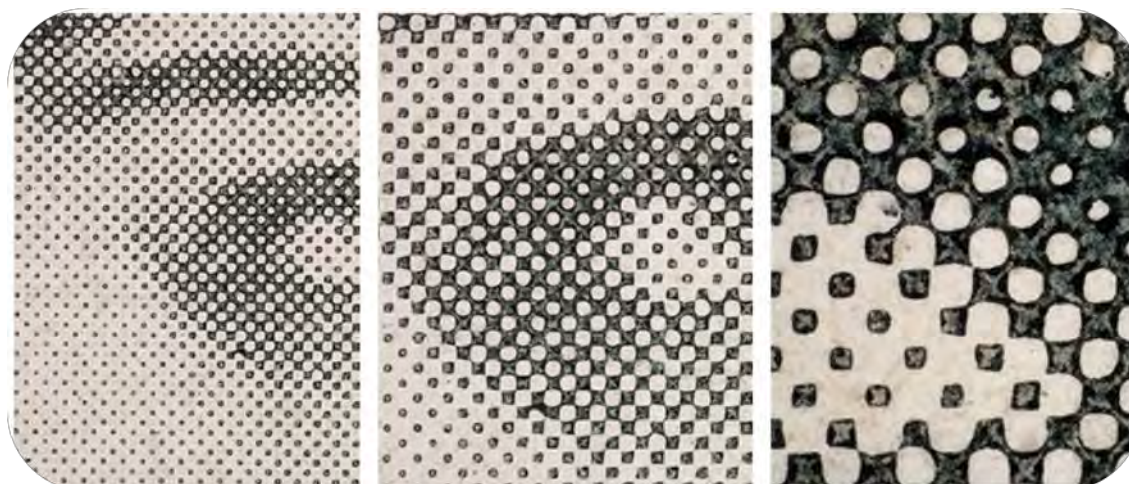
No século XIX, um processo que foi patenteado no ano de 1852 por Fox Talbot (1800-1877), foi a técnica denominado de **retícula** ou **meio tom** que foi importante para o processo de **fotogravura**, tendo em vista que esse século há a procura de aplicação da fotografia à impressão como é observado por MEGGS e PURVIS (2009) na obra *História do Design Gráfico*.

Figura 4 - Granulados deixados na impressão utilizando uma matriz de pedra



Fonte: GRAPSHIC Atlas. Disponível em: <<http://www.graphicsatlas.org/>>. Acesso em: 20 de junho de 2022.

Figura 5 – Ampliação de uma imagem produzida a partir do processo de Retícula / meio-tom.



Fonte: GRAPSHIC Atlas. Disponível em: <<http://www.graphicsatlas.org/>>. Acesso em: 06 de abril de 2022.

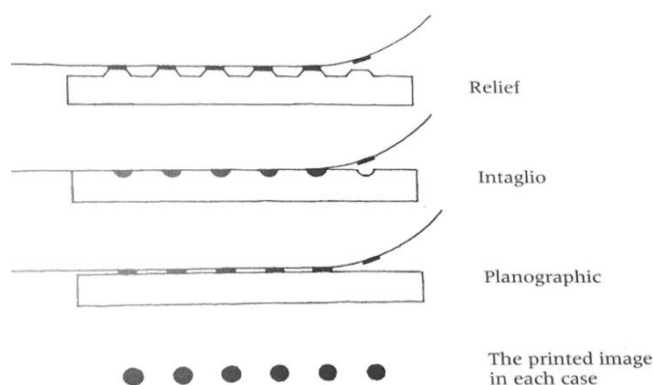
A técnica da retícula foi utilizada em livros, jornais, revistas e diversos outros suportes para gravar a imagem (STULIK; KAPLAN, 2013). Sobre o processo da retícula, o negativo fotográfico ou cópias eram passados para uma placa de metal coberta por um revestimento fotossensível, assim, as partes não expostas do negativo são solúveis e podem ser removidas da superfície enquanto o restante da placa, parte em que resultará o encavo da matriz, sofrerá desgaste químico dependendo de qual material a placa é feita, por exemplo, ácido caso for zinco e solução de cloreto de ferro para uma placa de cobre (STULIK; KAPLAN, 2013). Essa é uma maneira modesta descomplicada para explicar o processo.

Basicamente a técnica utilizada em retícula foi uma fórmula de criar a imagens a partir de pontos de forma mecânica e atingindo um resultado mais próximo do real, também como informa a autora Regiane Caire Silva (2014), essa técnica já não dependia de um artesão ou artista para passar a imagem para a matriz. A característica marcante da técnica é deixar nas impressões um padrão sistemático, regular que se repete por diversas vezes para formar a imagem e criar meios tons.

Como informado inicialmente nessa temática sobre “a gravura e seus processos de impressão” há outros métodos criados para auxiliar na reprodução de imagens, além dos citados acima, TEPPER e SCHNEIDER (2017) apresentam diversas imagens resultantes dos mais variados processos de reprodução, alguns outros exemplos são: Estêncil ou *pochoir*, monotipia, fotogravuras. As técnicas explanadas são as referidas na história da gravura de modo mais recorrente, e focando no século XIX, momento em que há uma preferência para o uso da litografia GASCOINE (1986).

De modo resumido podemos dizer que a xilografia é em relevo, a calcografia em encavo e a litografia planográfica. Todas elas com prensas diferentes para a impressão, a representação abaixo ajuda visualizar a ideia de cada técnica, segue a ordem: xilografia, calcografia e litografia.

Figura 6 - Representação da matriz em diferentes processos de reprodução de imagem.



Fonte: TEPER, Jennifer Hain; SCHNEIDER, Cheri Lynn. Print and Photographic Format Identification and Preservation Presentation. 26 de abril de 2017. Disponível em: <<https://www.ideals.illinois.edu/handle/2142/96042>>. Acesso em: 05 de abril de 2022.

O *pochoir* (ou estêncil) é um processo muito simples de ser executado, conforme dito pelo Laboratório de Estamparia Têxtil da Escola de Belas Artes da UFRJ teve um incentivo nos meados século XIX devido ao interesse pelas ilustrações japonesas desenvolvida no século XVII e denominado de *Katagami*. A técnica consiste em uma placa com alguns vazados formando desenho ou formas e a tinta será bloqueada pela placa e passará apenas nesses espaços abertos. Também foi amplamente utilizado no século XX.

Todo esse conhecimento é necessário para a fundamentação da proposta dessa pesquisa, somente sabendo essas diferenciações é possível supor a técnica usada nas gravuras selecionadas da Coleção Arthur Azevedo.

3 ANÁLISE DAS GRAVURAS PRESENTES NA COLEÇÃO ARTHUR AZEVEDO

Com auxílio de uma lupa acoplada no celular foram retiradas fotografias de detalhes das gravuras selecionadas da coleção, e depois feito a análise do tipo possível da técnica que foi utilizada para reproduzir as imagens. No computador com programa de visualizar imagem e o zoom, podemos perceber os detalhes que contém características das técnicas de impressão, que sem essas ferramentas seriam imperceptíveis a olho nu.

A imagem a seguir é da - *Le Moniter De La Mode: Les Mode Parisiennes* - primeira coletânea estudada da Coleção Arthur Azevedo:

As gravuras dessa coletânea apresentam as características na composição da imagem: há linhas bem finas e delicadas em detalhes que formam os desenhos das vestimentas, assim como detalhes e sombreamento, portanto, trata-se provavelmente de uma calcogravura, e estão coloridas.

Figura 7 - Ampliação na gravura presente na Coleção Arthur Azevedo.



Fonte: Foto do autor

A cor da figura, quando aproximada, é possível perceber algumas partes de tinta que saem do limite do desenho gravado no papel, assim, essas gravuras foram coloridas manualmente. A autora Regiane Caire Silva (2014) aponta que colorir uma gravura foi um serviço feito pelo iluminador por um longo tempo, imprimir-las encarecia a edição pois para cada cor necessitava-se de uma matriz. Assim, desde o século XV com o início da imprensa ao final do século XIX tal atividade permaneceu a mesma.

A seguir a imagem de uma gravura e ampliação de uma parte da imagem da coletânea de caricatura *Nos Actrices*:

Figura 8 - Ampliação na gravura presente na Coleção Arthur Azevedo



Fonte: Foto do autor

Os granulados presentes são característica da litografia, a matriz para confecção dessas gravuras foi uma matriz plana. Todas as 18 gravuras dessa segunda coletânea selecionada apresentam essas características, porém há uma com a seguinte particularidade, a gravura Sarah

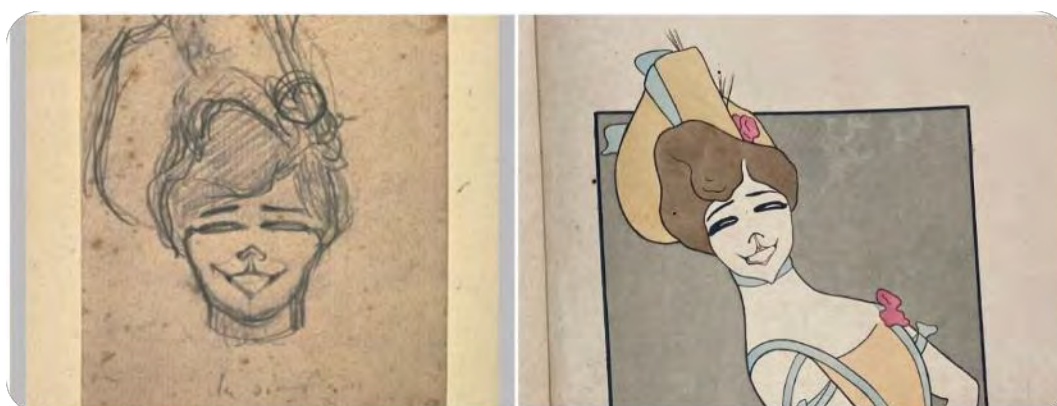
Bernhardt dans "Médée" apresenta retícula, e conforme observado em site de acervo do museu Louvre e o museu d'Orsay, que possuem a obra Sarah Bernhardt dans "Médée" só que em forma de desenho utilizando carvão e pastel e possuindo 60 x 42,3 cm, dimensões maiores que as a que estão em posse da Coleção Arthur Azevedo. Como foi exposto anteriormente, a litografia foi utilizada como técnica apropriada para replicar desenhos. Enquanto essa gravura em particular provavelmente utilizou da técnica de meio tom pois já há a presença do desenho, as outras 17 provavelmente foram desenhadas pelo artista na placa de pedra, pois pode ser encontrado alguns rascunhos em posse do acervo digital do governo da França, e também possuem os granulados de formas aleatórias quando aproximado.

Figura 9 – Retícula ao invés de granulados na litogravura



Fonte: Foto do autor

Figura 10 – Comparação de rascunho em posse do acervo digital Francês e a gravura colecionada por Arthur Azevedo



Fonte: Rascunho: Croquis caricatural d'une tête de femme, de face: Simon Girard. Pop: la platterforme ouverte du patrimoine. Atualizado em: 15 de janeiro de 2013. Disponível em:

<<https://www.pop.culture.gouv.fr/notice/joconde/50350144109>>. Acesso em: 07 de abril de 2022. Gravura: Foto do autor

4 ESTADO DE CONSERVAÇÃO QUE AS GRAVURAS SE ENCONTRAM

Infelizmente é constatado ao ter em mãos que essas gravuras do século XIX possuem diversas patologias como o papel rasgado, a capa tem biodegradação ocasionadas por fungos, por isso a manipulação do objeto de pesquisa foi feita utilizando luvas também recomendáveis para prevenir o contato do suor ou da gordura da mão em contato com o papel. A lombada das revistas estava com indícios de degradação, há também presença de intervenções inadequadas do uso de fita adesiva que deixaram manchas irreversíveis. Em ambos os casos há a possível ação do fenômeno hidrólise ácida que acaba deixando o papel mais fragilizado e visualmente amarelado (CASANOVA, 2019).

Dos problemas observados nas duas revistas, a *Nos Atrizes* apresenta mancha de gordura, provavelmente da impressão com tinta à base de óleo, de uma gravura em outra, principalmente na parte detrás da imagem, mas ocorre também na própria imagem reproduzida, interferindo diretamente na composição da obra.

Já na revista *Le Moniter de La Mode*, há perdas de suporte no formato de rendilhados que se assemelham a um caminho, provavelmente são deterioração ocasionada pela ação dos insetos que por vezes acabam destruindo grande parte de uma gravura.

5 CONCLUSÕES

Há duas problemáticas encontradas na construção dessa pesquisa. Primeiramente, o estado de conservação de algumas gravuras requerer um pouco mais de atenção, e qualquer perda de parte do acervo da Coleção Arthur Azevedo é uma lacuna para a história e para a arte do século XIX. Obviamente, são obras que possuem mais de um século desde a sua confecção, então a ação do tempo é inevitável e sua conservação muito importante.

Para cuidar do acervo constituído de papel deve-se evitar o empilhamento das gravuras, e também, o uso de fita adesiva como forma de reparo é altamente nocivo para o papel (RICKMAN e BALL, 2005). Provavelmente essa intervenção com a fita adesiva foi feita nos locais em que a Coleção passou anteriormente, pois no Palácio dos Leões elas estão acondicionadas individualmente, acomodadas em envelopes com reserva alcalina e guardadas em mapotecas o que ajuda na sua conservação.

Algumas medidas como evitar exposição das obras diretamente a luz, não posicionar uma obra sob a outra, e principalmente, caso haja a necessidade de reparo de obra, que seja feita por um conservador profissional que não recorra com métodos comuns como o uso da fita adesiva e até mesmo há quem use miolo de pão como ferramenta para tirar sujeira, ambos os métodos causarão danos as obras (RICKMAN e BALL, 2005). Fita adesiva e miolo de pão são

procedimentos evitados nos arquivos atualmente, mas já foram no passado, como relatado aqui neste trabalho no caso da fita adesiva.

Já a outra problemática encontrada, se refere a própria imagem reproduzida do feminino no século XIX, em ambos os casos e até mesmo na carreira dos artistas Jules David e Leonetto Capiello a representação do feminino eram voltadas para a classe alta daquele período, há um recorte social perdido, pois as mulheres representadas são aquelas que acompanham a moda francesa do século XIX ou também a própria mulher como ferramenta de entretenimento do teatro e é reduzido a isso.

Enfim, a pesquisa propôs unir informações sobre as gravuras e seus métodos de impressão, elucidou, ainda de modo incipiente, a história da revista *Le Moniteur De La Mode: Les Mode Parisiennes* e do álbum *Nos Atrizes* e apontou o estado de conservação das obras. A questão do feminino não foi abordada e este tema pode ter um futuro desdobramento da investigação. Esse pensamento reforça ainda mais a ideia de conservação do acervo da Coleção Arthur Azevedo, pois só assim é mantida a história e a preferência de como foi retratado o século XIX, por meio dos objetos colecionados por Arthur Azevedo.

REFERÊNCIAS

BORGE, Rejane. Xilogravura passo a passo. **Obvius**. Disponível em: <http://obviousmag.org/archives/2014/03/xilogravura_passo_a_passo.html>. Acesso em: 05 de abril de 2022.

CAIRE SILVA, Regiane. **A Imagem Impressa nos Livros de Botânica do Século XIX: Forma e Cor**. Tese (Doutorado em História da Ciência) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, p. 154. 2014.

_____. **A rede de produção da imagem nos primeiros livros impressos**. In: V Simpósio Nacional de Tecnologia e Sociedade, 2013, Curitiba. Ciência, Tecnologia e Cultura: Outro desenvolvimento é possível?. Curitiba: UTFPR, 2013. p. 1182-1193.

CASANOVA, Maria da Conceição. **Principais Patologias do Documento Gráfico**. 2019.

Croquis caricatural d'une tête de femme, de face: Simon Girard. **Pop: la platterforme ouverte du patrimoine**. Atualizado em: 15 de janeiro de 2013. Disponível em: <<https://www.pop.culture.gouv.fr/notice/joconde/50350144109>>. Acesso em: 07 de abril de 2022.

FERREIRA, Orlando da Costa. **Imagem e Letra: Introdução à Bibliologia Brasileira: A Imagem Gravada**. São Paulo. 2. Ed.: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

GASCOIGNE, Bamber. **How to identify prints: a complete guide to manual and mechanical processes from woodcut to in-jet**. New York: Library of Congress, 1986.

GRAPSHIC Atlas. Disponível em: <<http://www.graphicsatlas.org/>>. Acesso em: 06 de abril de 2022.

IVINS JR, W. M. **Imagen impresa y conocimiento. Análisis de la imagen prefotográfica**. Barcelona: Gustavo Gili S.A. 1975. Versão Digital 2016.

MEGGS, Philp B.; PURVIS, Aliston W. **História do Design Gráfico**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

O Universo de Arthur Azevedo. Exposição de homenagem a Arthur Azevedo 1908 – 2008. Biblioteca Nacional – Rio de Janeiro.

Pochoir. **LET Laboratório de Estamparia Têxtil**. Escola de Belas Arte – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://estamparia.eba.ufrj.br/topicos/pochoir/>>. Acesso em: 08 de abril de 2022.

Portrait-charge de Sarah Bernhardt dans 'Médée'. **Collection Louvre**. Atualizado em: 09 de março de 2022. Disponível em: < <https://collections.louvre.fr/en/ark:/53355/cl020143840>>. Acesso em: 28 de março de 2022.

RICKMAN, Catherine; BALL, Stephen. **Conservação de obras de arte em papel: gravuras, desenhos e aquarelas**. In: Museologia: Roteiros Práticos 9. Conservação de Coleções. Museus, Bibliotecas e Arquivos do Reino Unido – MLA. São Paulo: EDUSP/VITAE. 2005. P. 103-110.

Sarah Bernhardt dans "Médée". **Musee Orsay**. Atualizado em: 03 de março de 2022. Disponível em: < <https://www.musee-orsay.fr/fr/oeuvres/sarah-bernhardt-dans-medee-98596>>. Acesso em: 28 de março de 2022.

SILVA, Frederico Fernando Souza. **Arthur Azevedo: O Crítico de Arte como Colecionador / O Colecionador como Crítico de Arte**. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 362. 2016.

Coleção de Gravuras Arthur Azevedo: Memória e Patrimônio Cultural. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, p. 125. 2011.

STULIK, Dusan C; KAPLAN, Art. **Halftone**. The Getty Conservation Institute. 2013.

TEPER, Jennifer Hain; SCHNEIDER, Cheri Lynn. **Print and Photographic Format Identification and Preservation Presentation**. 26 de abril de 2017. Disponível em: < <https://www.ideals.illinois.edu/handle/2142/96042>>. Acesso em: 05 de abril de 2022.

TÉTART-VITTU, Françoise. **DAVID JULES**. Encyclopædia Universalis [en ligne]. Disponível em: <<https://www.universalis.fr/encyclopedie/jules-david/>>. Acesso em: 27 de abril de 2022.

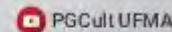
MONITEUR DE LA MODE LE. Encyclopædia Universalis [en ligne]. Disponível em: <<https://www.universalis.fr/encyclopedie/le-moniteur-de-la-mode/>>. Acesso em: 27 de abril de 2022.



FAPESP



27~29
SETEMBRO 2022
evento on-line



THIVOLET, Marc. **CAPIELLO LEONETTO** . Encyclopædia Universalis [en ligne]. Disponível em: <<https://www.universalis.fr/encyclopedie/leonetto-cappiello/>>. Acesso em: 20 de junho de 2022.

VIENOT, Jacques. **Cappiello: sua vida e obra, prefácio de Jean Cocteau**. Éditions de Clermont, Paris, 1946. Disponível em: <https://fabienbertrand.fr/Projet/Projet/Leonetto_Cappiello.pdf >. Acesso em: 20 de junho de 2022.

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN NO ENSINO FUNDAMENTAL II DA U. I. ARMANDO BACELAR COUTO, NA CIDADE DE BREJO-MA

Alexandre Moura Lima Neto
Mestre em Cultura e Sociedade pelo Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade – PGCult – UFMA.
Mestrando em Direito e Afirmação de Vulneráveis da UniCEUMA. Bolsista FAPEMA.
alexandrenetoadv@hotmail.com
Universidade CEUMA – UniCEUMA

Alessandra Anchieta Moreira Lima de Aguiar
Mestra em Meio Ambiente (UniCEUMA)
Professora Universitária (UniCEUMA)
alessandramoreiraadv@hotmail.com
Universidade CEUMA – UniCEUMA

Edith Maria Barbosa Ramos
Pós-doutora em Direito Sanitário pela Fundação Oswaldo Cruz – Fiocruz/Brasília/DF. Doutora em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Maranhão. Mestre em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais. Graduada em Direito pela Universidade Federal do Maranhão. Professora do Departamento de Direito e do Mestrado em Direito e Instituições do Sistema de Justiça da Universidade Federal do Maranhão. Coordenadora do Núcleo de Estudos em Direito Sanitário (Nedisa/UFMA). Professora, pesquisadora e Coordenadora do Mestrado Profissional em Direito da Universidade CEUMA.
edithramosadv@yahoo.com.br
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

João Batista Bottentuit Junior
Doutor em Ciências da Educação com área de especialização em Tecnologia Educativa pela Universidade do Minho, Mestre em Educação Multimídia pela Universidade do Porto. Professor Associado II da Universidade Federal do Maranhão, atuando no Departamento de Educação II. É Professor Permanente dos Programas de Pós-graduação em Cultura e Sociedade (Mestrado Acadêmico) e Gestão de Ensino da Educação Básica (Mestrado Profissional).
joaobj@gmail.com

RESUMO: As discussões que envolvem a inclusão de alunos com deficiência, contemporaneamente, ganham espaços e chegam a todos como aporte norteador, que alteram diversas realidades ao passo que são significadas. Assim, é importante discutir o lugar da inclusão dos alunos com Síndrome de Down nas escolas públicas, objetivando suas presenças cada vez mais marcadas e numeradas. Nesse sentido, com esta pesquisa, objetivamos compreender os contextos que circunscrevem o aluno com Síndrome de Down na escola pública, tanto do ponto de vista dos professores quanto da gestão. Para viabilizá-la utilizamos como metodologia a pesquisa aplicada, precedida de uma revisão bibliográfica da área, tendo como método de investigação a aplicação de questionários estruturados. O corpus de investigação é a escola Unidade Integrada Armando Bacelar Couto, pertencente à rede municipal de educação da cidade de Brejo, estado do Maranhão, tendo como corpus de análise o corpo escolar (professores e gestores). As discussões teóricas que serviram de subsídio partiram de Pimentel (2007), Goldberg (2002), Trindade (2015) entre outros. Os resultados mostraram o despreparado das escolas quanto à política de reestruturação do currículo escolar para atender as especificidades dos alunos downs, bem como da falta de formação inicial e continuada aos professores para o trabalho com esses alunos, de modo que possibilitem que eles se desenvolvam a partir de suas especificidades, retomando à filosofia educacional integração, ponto esse que marca diversas realidades educacionais do Brasil.

Palavras-chave: Educação Especial e Inclusiva; Síndrome de Down; Formação de Professores.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva tem permitido a estudantes com e sem deficiência, em quase todas as sociedades contemporâneas, percorrerem uma trajetória escolar na mesma sala de aula, considerando que a Educação Especial Inclusiva é a prática mais indicada e reforçada em diversos documentos legais, cuja finalidade é nortear a Educação para a inclusão. Tais movimentos são resultados de políticas públicas, que somadas aos esforços dos defensores dos direitos das pessoas com deficiência têm possibilitado um aumento substancial no número desse alunado frequentes na educação básica. Assim, objetivamos compreender os contextos que circunscrevem o aluno com Síndrome de Down na escola pública, tanto do ponto de vista dos professores quanto da gestão.

Neste percurso, a escolha pela Escola Unidade Integrada Armando Bacelar Couto, *locus* da pesquisa, se deu por conta da mesma ser uma das poucas escolas públicas no município de Brejo, estado do Maranhão, a atender alunos com Síndrome de Down, daí a necessidade de investigação deste processo de inclusão a partir de suas peculiaridades alinhadas às teorias pedagógicas, específicas e norteadoras do processo de ensino e aprendizagem desse grupo.

É importante destacarmos que, Segundo Bruna (2011), a “[...] Síndrome de Down ou trissomia do cromossomo 21, é uma alteração genética causada por um erro na divisão celular durante a divisão embrionária [...]”. Assim, Os indivíduos que possuem a síndrome, em vez de dois cromossomos no par 21 possuem três, o que causa retardo mental e fisicamente uma aparência incomum, o primeiro fator é responsável pelos vários tipos de comportamentos existentes na população com Down.

Neste contexto, o ingresso na escola é um marco na vida de qualquer criança faz-se necessária, uma vez que crianças e jovens abrem seus horizontes de expectativas a partir da vivência escolar, pois entram em cena desafios com a aprendizagem dos mais diversos conteúdos escolares, além da relação de convivência com outros alunos que não possuem a síndrome. As brincadeiras, até então presentes na educação infantil, começam a perder espaço enquanto o momento de estudar ganha importância. Isso é o que se espera de um currículo normal, no entanto quando se tem alunos com diferentes faixas etárias e situações de deficiência presente, essa rotina tende a apresentar modificações tanto no cotidiano do professor quanto da escola, o que nos sugere uma resignificação do espaço escolar.

A hipótese de que a chegada de alunos com Síndrome de Down nas escolas de ensino regular tem gerado muitas dúvidas e discussões entre professores, diretores, gestores públicos

e familiares em relação às mudanças e adaptações que necessitam ser feitas para atender essas pessoas é uma das bases questionadoras desta pesquisa. Quanto à metodologia utilizada, a pesquisa é de natureza aplicada, precedida de uma revisão bibliográfica da área, tendo como método de investigação a aplicação de questionários estruturados. O *corpus* de investigação é a escola Unidade Integrada Armando Bacelar Couto, pertencente à rede municipal de educação, tendo como *corpus* de análise o corpo escolar (professores e gestores).

As discussões teóricas que serviram de subsídio partiram de Pimentel (2007), Goldberg (2002), Trindade (2015), Sampaio (2009), entre outros. No tocante aos resultados, portanto, observamos uma necessidade da escola se repensar enquanto instituição inclusiva, identificando uma necessidade mais efetiva quanto à política de formação de professores, bem como a alteração do currículo para contemplar metodologias e abordagens que priorizem as diferentes aprendizagens e níveis de interação.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E SÍNDROME DE DOWN

A Educação Especial Inclusiva no Brasil começou a se desenvolver a partir do séc. XIX, quando alguns brasileiros inspiraram-se nas experiências europeias e norte-americanas dos serviços dedicados a essas pessoas; viu-se na corte imperial brasileira a criação de algumas instituições para surdos e cegos. No início do séc. XX, a expansão nesta área não foi tão positiva por parte do governo, o que levou outros setores da sociedade civil a se organizar buscando melhorias nas áreas de educação e saúde para as pessoas deficientes, e assim surgem a Sociedade Pestalozzi, em 1932 e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954 (SAMPAIO, 2009)

Devido a esse contexto histórico, a assistência para deficientes foi considerada mais pela área da saúde do que pela educação. Ainda assim, estas instituições têm até hoje grande prestígio no que se refere ao atendimento a pessoas com deficiência. Contudo, a educação especial de fato, se instalou em 1971, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 5.692/71 (atual Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que dispunha no seu art. 9º sobre “tratamento especial aos excepcionais”. A partir de então passou-se a utilizar o termo Educação Especial nos documentos oficiais do país. (BRASIL, 1996)

Nesta acepção, a educação se define como especial em função do público que deve atender – pessoas com limitações físicas e mentais – a qual o sistema educacional deve oferecer meios de aprendizagem, pois este permitirá o seu desenvolvimento social. Neste sentido, não é escolha dos professores ou instituições de ensino achar que aquela ou esta pessoa com

deficiência X deve ou não estar na sala de aula, pois a educação especial deve ser ofertada em todos os níveis de ensino.

A inclusão incute nos sistemas sociais a inserção e, conseqüentemente, a inclusão do aluno com Síndrome de Down – SD, mas esta inserção ainda passa por dois grandes gargalos sociais: o despreparo de instituições e professores e o preconceito existente na sociedade atual em relação à pessoa que possui a síndrome, fato este resultado da falta de conhecimento sobre essa condição genética, levando as pessoas, de maneira geral, a desenvolverem uma antipatia pela aparência que o indivíduo apresenta. O preparo de instituições, sociedade e docentes refere-se respectivamente à disponibilidade de recursos e a formação para atender adequadamente a pessoa com Síndrome de Down.

Mesmo com todos os aparatos legais que dão apoio a esse público, ainda é comum observar que as famílias não inserem os filhos (que possuam essa deficiência) na escola na idade padrão. Um dos motivos para essa resistência está na possibilidade dos filhos sofrerem preconceito por parte dos demais alunos e o outro, complementa este que é o de se sentirem inseguras em relação a terem os filhos ainda tão pequenos e dependentes da maternidade longe de si por um considerável período de tempo.

Assim como ocorre em algumas outras deficiências, a Síndrome de Down se estabelece como uma deficiência múltipla, devido afetar o desenvolvimento cognitivo, físico e psicossocial, por isso pessoas com SD não são considerados um grupo único e uniforme, elas apresentam diferenças principalmente no padrão comportamental, o que irá ter conseqüências no processo de ensino, por esse motivo é que a escola deve ser capaz de promover um ambiente que contemple essa diversidade provocada por uma única síndrome.

Nesse sentido, é importante ressaltar que o currículo escolar que contemple esse público de maneira desejável será um que, propicie melhores níveis de comunicação e interação com as pessoas com as quais convive na comunidade escolar. Essa mudança na estrutura física e comportamental da escola comprometida com a educação especial gerará resultados positivos de inclusão dessas pessoas, pois:

Ao se fazer uma interligação entre o processo de interação social e a inclusão escolar de crianças com SD, é possível considerar que, ao estas entrarem na escola, a relação interpessoal com os colegas abre-lhes uma maior variabilidade de modelos e demandas para a aquisição de novas habilidades sociais (ANHÃO, 2009, p.30).

A partir do exposto pela autora, compreendemos que o fator permanência na escola já inicia o processo de inclusão, pois possibilita uma variedade maior de pessoas para interagirem com o indivíduo que tem a síndrome. Dessa maneira, é possível crer que as práticas inclusivas

sejam pertinentes ao bom desenvolvimento escolar e posterior interação social das pessoas down, possibilitando a estas uma vida social de interação entre os demais sujeitos à sua volta.

Portanto, inferimos que um dos maiores preconceitos contra o down recai sobre sua aparência física facial, especificamente, e que a sociedade precisa redefinir conceitos e buscar conhecer as especificidades de todos que participam do processo, uma vez que nunca houve uma homogeneização da sociedade. Há uma atenção especial para o engajamento da família, com a escola e os professores, estes dois últimos passarão a ser objeto de discussão da seção seguinte.

3 EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: O LUGAR DA ESCOLA E DO PROFESSOR

A Educação Especial Inclusiva contempla a inserção do aluno com deficiência na sala de aula do ensino regular, onde o mesmo deverá receber atendimento e atenção especial, estando em meio aos demais alunos. Aqui descrevemos uma tarefa delicada de ser executada tanto por professores como pela escola: a de manter um currículo que atenda a necessidade de aprendizagem dos alunos com deficiência na escola; e a de ter que elaborar planos de aula e aulas diferenciadas para uma mesma turma.

De acordo com a Constituição Federal de 1988 – CF/88, em seu artigo 205 a educação é: Direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Corroborando com essa assertiva, consta na CF/88, que todos devem ter acesso a uma educação de qualidade e esta é dever tanto do Estado, que deve proporcionar meios de ofertá-la gratuitamente a população, quanto da família, que deve estar ciente da necessidade de matricular e manter seus filhos na instituição educacional. Observa-se também que esta modalidade educacional inclusiva possui uma finalidade, que é a de promover o exercício da cidadania. Tem-se aí um modelo legal declarando a inclusão.

Assim sendo, mesmo com esta descrição na Constituição Federal de 1988, a educação inclusiva passou a se fortalecer de fato após a aprovação da Declaração de Salamanca, fruto de uma reunião entre noventa e dois governos e vinte e cinco organizações internacionais no ano de 1994 em Salamanca – Espanha, cujo objetivo era discutir o direito de educação para todos. Uma das propostas do documento é de que crianças com deficiência no ensino regular devem:

[...] constituir parte integrante dos planos nacionais que visam a educação para todos. Mesmo nos casos excepcionais, em que as crianças são postas em escolas especiais, a sua educação não deve ser inteiramente segregada, encorajando-se a frequência de escolas

regulares a meio tempo. Deve - se, igualmente, promover a inclusão de jovens e adultos com necessidades especiais em programas de nível superior ou em cursos de formação profissional e assegurar-se a igualdade de acesso e de oportunidades às raparigas e às mulheres com deficiência. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.18).

A partir do exposto pela Declaração de Salamanca (1994), fica evidenciado que deve haver oportunidades igualitárias para alunos do curso regular e alunos que possuam algum tipo de deficiência, e isso independentemente da idade (crianças, jovens e adultos) com deficiência devem ter assegurado esse direito. Foram estes e outros pareceres descritos na Declaração que levaram os países a buscarem uma readequação de suas políticas educacionais.

No Brasil, por exemplo, o ensino para pessoas com deficiência é garantido pelos seguintes dispositivos legais, Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989, regulamentada posteriormente pelo Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999 (TRINDADE, 2015). É importante observar que esta regulamentação foi aprovada pós declaração de Salamanca, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996), que dispõe no seu Art. 4º, inc. III, sobre:

Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

É notório os avanços legais, no tocante à educação inclusiva na década de 90 do século passado; vê-se por esse trecho da Lei que a inclusão deve ser feita independente do tipo de deficiência que o indivíduo possua. Mas, deixa claro que é preferencialmente na rede regular e não essencialmente. Esse também acaba por se tornar um fator negativo, dependendo da interpretação feita, pois abre-se um leque para que a inclusão seja feita em outras modalidades de ensino. No entanto, estas entrelinhas da Lei não são o principal alvo deste estudo e sim a declaração de como esses alunos podem se amparar nesta para poderem ter acesso ao sistema educacional.

Enfatizamos, a partir do que discorrem as legislações vigentes, que é preciso implementar meios para que a Lei seja cumprida de forma a garantir o bem-estar da população de pessoas deficientes, especialmente os alunos com SD. Garantindo-lhes não somente seus direitos no papel, mas buscando meios junto a quem de direito o deve viabilizá-los.

Ademais de todo esse aparato legal, ainda é corriqueiro, em meio a alguns pais de pessoas com síndrome de down, a insegurança no momento de matricular seus filhos na escola regular. No trabalho intitulado Inclusão de Crianças com Síndrome de Down, Luiz et al (2012) relata que, dos doze pais de crianças com a síndrome entrevistados, todos foram unânimes em

dizer que não havia total preparo da escola e dos professores para lidar com seus filhos por alguma razão. Três desses pais relataram que ao adentrarem a sala de aula com seu filho, a primeira sensação que tiveram (mesmo sendo bem recebidos pela professora) foi de estranheza e curiosidade por parte dos alunos.

A partir do exposto pelo autor, o relato de que esse processo de boa recepção por professores e demais funcionários da escola levou os filhos a uma adaptação tranquila e agradável. O que implica dizer que apesar da legislação existir, ainda falta estabelecer a prática das escolas no atendimento de pessoas com Síndrome de Down. Considerando essa assertiva, Mantoan (2006) discorre que a inclusão só irá acontecer de fato se a escola definir mudanças do atual paradigma educacional existente: formalismo revestido de “[...] modalidades de ensino, grades curriculares, burocracia [...]” (MANTOAN, 2006, p.12).

Desse modo, não basta apenas falar em inclusão, mas preparar-se para ser agente da mesma na perspectiva, não somente de cumprir a legislação, mas de oferecer uma educação que não faça acepção de pessoas e inclua o aluno com SD, garantindo-lhe uma educação eficiente e cidadania.

Portanto, é indispensável falarmos da relação entre escola e professor para o atendimento educacional especializado para o aluno com SD e para a efetivação de um processo inclusivo, seja na escola ou fora dela. É preciso ter em mente o ideal de inclusão não somente pelo viés de permanência na escola, mas pelo comprometimento e adequação da mesma perpassando pelo ambiente físico e humano, este último com maior ênfase, pois é ele que fará a educação se materializar, nos levando a pensar também na necessidade de formação inicial e continuada dos docentes, discussão que será ampliada na próxima subseção.

3.1 Formação de professores

A formação de professores para atuar na educação inclusiva está além dos conceitos e das práticas pedagógicas e didáticas inerentes a esse processo, pois nos últimos anos tem-se tido uma maior preocupação com as formações de professores, no sentido de fazer com que todos se ressignifiquem e se atualizem para o trabalho com o novo perfil do alunado. No tocante à educação inclusiva, é importante destacar que é um processo novo e ainda muito desconhecido por grande parte dos professores.

Considerando a desinformação e a falta de efetivação das políticas públicas que contemplam a inclusão, Sasaki (2005, *apud* CARVALHO et al 2017, p. 105)

[...] é preciso que o professor inclusivo tenha em mente os conceitos de acessibilidade metodológica que constitui-se em: “adaptações curriculares, aulas baseadas nas inteligências múltiplas, o uso de variados estilos de ensino-aprendizagem, adoção de novo conceito de avaliação de aprendizagem e de educação”.

A partir do exposto pelos autores, observa-se com essa fala que o professor para atuar na educação inclusiva não pode ser unidirecional na sua maneira de ensinar, mas adotar uma postura bidirecional e múltipla. O perfil do processo precede um perfil de pesquisador, pois a educação especial todos os dias tem recebido contribuições de diversas áreas de conhecimento no tocante à sua delimitação, no sentido de compreensão e possíveis caminhos.

Sobre a formação de profissionais para atuarem na educação inclusiva, o Ministério da Educação e Cultura – MEC, propõe que:

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros (MEC, 2014, n.p).

Nessa assertiva, há uma exigência para com o educador inclusivo, que ele disponha de muita interatividade em todos os conteúdos ministrados, que ele seja capaz de desenvolver e aperfeiçoar informações que atendam não somente um público específico, mas que suas aulas sejam dinâmicas e disponham do maior número de materiais possíveis. Este também deve se aprimorar no uso de equipamentos e tecnologias disponíveis para lidar com um público diferenciado em níveis de aprendizagem observando tais recomendações é possível compreender que uma formação profissional que atenda de maneira adequada a pessoa com síndrome de down irá fazer toda diferença no desenvolvimento intelectual e social dos mesmos.

A questão formativa do professor é frequentemente discutida como uma grande barreira para o processo inclusivo, pois como já mencionado nesta seção ainda há uma desconfiança dos pais em deixarem seus filhos nas salas de aulas regulares, alegando e justificando o preconceito, e o despreparo docente para com este público, uma vez que muitas realidades não estão preparadas e não buscam iniciar um processo formativo. Uma das justificativas se dá em virtude da graduação por si só não ser suficiente para preparar o professor, é necessário maior embasamento teórico e prático em conhecimentos específicos da área da educação especial, o que só poderá acontecer mediante a formação continuada, seja por meio de pós-graduações, seja através de cursos específicos.

O professor que irá trabalhar com aluno com Síndrome de Down deve ser ciente de que os alunos dele terão dificuldades de “[...] linguagem, autonomia, motricidade e integração social [...]” conforme descreve Trindade (2015, p.13). O autor discorre sobre a subjetividade em que se encontra o professor ao lidar pela primeira vez com um aluno down; discorre que as professoras entrevistadas, a partir de sua pesquisa aplicada, demonstraram que é um grande desafio lidar com um aluno com a síndrome, devido não terem anteriormente sido preparadas para isso e não terem na escola a infraestrutura necessária (como espaço físico adequado e material pedagógico).

Portanto, como já é sabido por todos e ratificados em todos os documentos e discussões teórico-pedagógicas, a formação inicial, continuada e os aperfeiçoamentos por quais os professores precisam passar são realidades e precisam ser discutidas à luz das necessidades e da diversidade presente na sala de aula. É impossível pensarmos em alunos com qualquer que seja a deficiência sendo integrado e não compartilhando dos mesmos conhecimentos dos demais alunos “ditos normais”. Nesse sentido, é importante pensarmos numa proposta de educação que contemple tanto a formação do discente quanto a do docente, pois ambos precisam, dialogicamente, participarem do mesmo processo.

4 METODOLOGIA

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi de natureza aplicada, precedida de uma revisão bibliográfica da área da Educação Especial Inclusiva, incutindo discussões sobre o professor e a necessidade de formação de professores de educação especial com foco no atendimento educacional especializado, integrando ainda discussões sobre o universo da Síndrome de Down, tendo como método de investigação a aplicação de questionários estruturados.

O *corpus* de investigação foi a escola Unidade Integrada Armando Bacelar Couto, pertencente à rede municipal de educação, localizada na zona urbana do município de Brejo, estado do Maranhão, e teve como *corpus* de análise o corpo escolar (professores e gestores). Constituído por um contingente 02 (duas) professoras e 01 (uma) gestora, contemplando o universo de apenas uma aluna.

Ao optarmos pela pesquisa aplicada (de campo), objetivamos um contato mais próximo possível com a realidade investigada, pois segundo Godoy (1995, p.21) “[...] o pesquisador vai a campo buscando ‘captar’ o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes [...]”. Nessa acepção, é necessário

um olhar atento e minucioso acerca do objeto de pesquisa, objetivando a obtenção dos dados mais reais possíveis. Os investigados passaram por um processo de denominação para preservar o direito de exposição e imagem, conforme o que dispõe a Comissão de Ética e a Associação Brasileira de Normas Técnicas, ficando Professora A; Professora B e Diretora da Escola.

5 ANÁLISES E RESULTADOS

A necessidade de um entrelaçamento entre teoria e prática deu-se a partir da aplicação do questionário estruturado a fim de obtermos informações necessárias para contemplarmos o objetivo de compreender os contextos que circunscrevem o aluno com Síndrome de Down na escola pública, tanto do ponto de vista dos professores quanto da gestão.

Abaixo descrevemos as perguntas e as respectivas respostas dos entrevistados:

Tabela 1 – Resultados do questionário aplicados junto às professoras.

Perguntas	Professora A	Professora B
1 - Qual foi sua formação?	Formada em Pedagogia	Formada em Letras.
2 - Há quanto tempo você trabalha com alunos deficientes?	Há pouco tempo.	Há um ano.
3 – Sua graduação está sendo suficiente para trabalhar com os alunos deficientes?	Não acho suficiente, porque nos falta treinamento para trabalhar com este tipo de deficiência.	Mais ou menos.
4 – Você fez algum tipo de curso complementar a sua formação para o trabalho com o aluno deficiente?	Infelizmente não recebo formação específica.	Não.
5 – Quais os tipos de deficiências presentes em sua sala de aula?	Com “portadores” de Síndrome de Down.	Síndrome de Down.
6 – Na elaboração do planejamento, você adequa-o ao aluno com deficiência?	Procuro envolver tarefa que atenda a expectativa dela.	Não.
7 – Você costuma fazer adequações no planejamento e atividades para atender as necessidades dos alunos?	Como na sala só há uma aluna especial, as atividades voltadas para ela deixam muito a desejar.	Não.
8 - Com quantos alunos deficientes você trabalha atualmente em sala de aula?	Uma aluna.	Um aluno.

Fonte: Pesquisa Direta (autores).

Tabela 1 – Continuação dos resultados do questionário aplicado junto às professoras.

Perguntas	Professora A	Professora B
9 – Quais as principais dificuldades desses alunos?	Ler e escrever corretamente.	Atenção e ortografia.
10- No caso de apresentar dificuldades, como você identifica-as?	Através da participação nas atividades.	Pelo comportamento.
11 – Eles apresentam dificuldades na comunicação? Se sim, como é essa dificuldade?	Não apresentam nenhuma dificuldade de comunicação, somente há dificuldades para absorver os conteúdos.	Sim, fala.
12 – Como você propõe atividades pedagógicas para este aluno?	Não propus, pois este ano atividades pedagógicas voltadas para elas foram pouco aplicadas.	Não respondeu.
13 – Você utilizou algum material para ajudar na comunicação com esse (s) aluno (s)?	Somente treino ortográfico, leitura e escrita.	Não respondeu.
14 – Quais materiais foram utilizados no processo?	Livros didáticos e paradidáticos	Não respondeu.

Fonte: autores.

A partir dos dados coletados, observamos que a professora A demonstrou maior desenvoltura ao responder o questionário, enquanto a professora B, mostrou uma sinceridade rápida e direta em suas respostas. Não pudemos identificar as características que lhe orientaram no sentido de não descrever as realidades vividas no contato com o aluno com síndrome de down.

É importante pensarmos que as falas das duas professoras apresentaram uma realidade latente da educação brasileira, principalmente se pensarmos na perspectiva inclusiva. A maioria dos professores não tem a formação profissional necessária para lidar com alunos deficientes, no contexto desta pesquisa, especificamente com a Síndrome de Down. Assim, de acordo com Goldberg (2002, p.31,32) “Faz-se necessário inaugurar novas formas de escuta, de olhar, de entendimento, valorizando e apostando no potencial do educando, seja ele qual ou quem for [...]”. Entrelaçando as discussões, o professor é o maior responsável por essa mudança dentro da escola, pois é ele quem se encontra mais próximo do aluno, que trabalha diretamente com suas dificuldades e acertos e para tanto deve buscar soluções para propiciar um espaço de trocas de saberes a todos.

Outro ponto de destaque, no tocante às atividades pedagógicas, questão de nº 12, a resposta obtida foi de que não houve a promoção de atividades voltadas exclusivamente para a aluna com Down. Esse é um problema que, de certa maneira, está ligado à estrutura da escola em que esta profissional trabalha, bem como na formação das professoras.

Nesse sentido, Goldberg (2002, p.39) em seu estudo sobre a percepção que os professores têm do seu trabalho com alunos com síndrome de down, verificou que “[...] os professores apontaram para a escassez no que se refere aos recursos humanos e materiais, mas principalmente de falta de incentivo e valorização profissional [...]”. Portanto, esses recursos humanos e sua valorização podem ser compreendidos inclusive como um apoio por parte da instituição escolar, e as formações continuadas e cursos de aperfeiçoamento são indisponíveis neste processo, principalmente se considerarmos a Escola como um organismo vivo.

Tabela 2 – Resultado do questionário aplicado junto à diretora da escola.

Perguntas	Respostas
1- Como a escola se prepara para receber alunos com deficiência?	Da melhor forma possível, para que eles se sintam acolhidos pela escola e por todos que nela trabalha. (sic)
2- Como é feito o planejamento para atender alunos com deficiência?	É feito com todos do corpo docente, discutidos os conteúdos adequados, para haver uma interação com todos os alunos.
3- Com que frequência acontecem as reuniões para alinhamento do planejamento e atividades para atendimento de alunos com deficiência?	Não é feito com frequência.
4- Quais as dificuldades encontradas pela escola neste processo?	As dificuldades é a falta de capacitação para os professores, para que os mesmos saibam lidar com esses alunos.
5- Os professores estão preparados para promover a inclusão?	Infelizmente não.
6- A escola dispõe de atendimento educacional especializado - AEE para os alunos com deficiência?	Agora nessa gestão está havendo acompanhamento com psicóloga, psicopedagoga e neuropsicopedagogia. (sic)
7- Quais ações que a escola desenvolve para promover a inclusão?	A escola faz atividades, promove danças, atividade intra e extraclasse.
8- De que maneira a família contribui para a inclusão escolar?	Participando das atividades escolares intra e extraclasse.
9- A família participa do planejamento e das ações desenvolvidas pela escola para promover a inclusão.	A família não participa do planejamento, mas participa das ações desenvolvidas pela escola.

Fonte: autores.

A pesquisa inicia relacionando as respostas das professoras e da gestora para que tenhamos uma compreensão específica do objeto investigado. Em relação às respostas da diretora, sobre como a Escola se prepara para atender alunos com deficiência, a realidade descrita em seu relato abre várias possibilidades de interpretação. Inicialmente, pensamos que esta “melhor maneira possível” está relacionada ao atendimento afetuoso dispensado a estes alunos deficientes (maior atenção, carinho, afeto e etc.), mas este preparo não parece estar

ligado a readequação do currículo escolar para atendimento deste público. Nesse sentido, Pimentel (2007, p.36) discorre que “[...] a partir das vivências cotidianas do currículo é possível traçar seus itinerários particulares, de modo que potencialize o aprender [...]”. Assim, a partir do exposto pelo autor, o atendimento ao aluno down só poderá ser dado pelas escolas mediante a observância dessa realidade.

Dentre outras questões, é perceptível que a gestão aponta para a necessidade de formação continuada de professores, da readequação do currículo e de alguns avanços na área com a chegada da equipe médica para diagnóstico e acompanhamento clínico desses alunos. A gestão se mostra sensível à especificidade, no entanto o poder público precisa viabilizar que haja, efetivamente, a inclusão desse aluno na respectiva escola.

Observamos, ainda, que as ações desenvolvidas pela Escola para que haja inclusão, na verdade é algo que já faz parte do cotidiano de todos os alunos, voltadas mais para o lado cultural, como dança, atividade intra e extraclasse. Percebemos com isso que ela (a escola) não procura buscar adequar seu currículo para lidar com essa aluna, mas ela está apenas inserida, e não integrada. A aluna é quem deve se adaptar às atividades propostas e não a escola.

Neste contexto, cabe retomar às considerações de Pimentel (2007, p.36), quando afirma que a escola deve “[...] valorizar as referências individuais, prestar atenção as singularidades e estabelecer, a partir daí alterações curriculares que favoreçam aprendizagens[...]”, tal assertiva encaminha-nos para uma observação atenta para o problema de um currículo homogêneo e excludente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação destinada às pessoas com alguma deficiência sempre é deixada para depois. Toda uma legislação existente apenas fica no plano fictício, uma vez que poucas são suas efetivações. Assim, os alunos com síndrome de down, sujeitos de nossa pesquisa, requerem uma motivação conjunta da família com escola e com o corpo docente. Ambos, dialogicamente, poderão mobilizar as instituições sociais e culturais para compreender, com maior notoriedade, a necessidade de uma inclusão a partir do trabalho com as diferenças.

Assim, com a realização desta pesquisa é possível afirmar que tanto Escola investigada, quanto os professores ainda não dispõem das habilidades mínimas necessárias para realizarem as modificações/adequações curriculares de forma a atenderem as pessoas com deficiência, em especial com SD, de maneira que possam promover o desenvolvimento da aprendizagem desses alunos a partir de suas especificidades.

Primeiramente, é necessário que a Escola esteja apta, no sentido de ter pessoal qualificado, para realizar as adequações curriculares quando necessárias. No caso da escola investigada, Unidade Integrada Armando Bacelar Couto, na situação atual, com apenas uma aluna down matriculada, as modificações curriculares já são necessárias, pois não é exigível um quórum para que sejam realizadas. Tal realidade não é um caso isolado e pertencente somente ao município de Brejo – MA, mas uma realidade nacional, principalmente quando se trata de municípios distantes dos grandes centros urbanos, onde há maior efetivação de políticas públicas.

As adequações curriculares necessárias são imprescindíveis para que tenhamos uma escola que desenvolve as habilidades e aptidões dos alunos a partir de suas diferenças, seja um aluno down, seja um aluno surdo, por exemplo. A realidade é que muitas escolas nem apresentam a estrutura física adequada para que a criança se movimente e tenha sua mobilidade garantida. Outro fator de impedimento é a falta de recursos pedagógicos, para além do livro didático. Esse é um dos maiores e mais visível problema.

Portando, apesar de existir toda uma legislação que garante, legalmente, que pessoas com deficiências, em especial os alunos dows, objeto desse estudo, têm o direito de serem matriculados no ensino regular, o despreparo institucional e profissional ainda é uma grande barreira a ser vencida no país com formação e com políticas públicas efetivas e inclusivas. Tal realidade foi ratificada quando as professoras responderam os questionários, numa espécie de desabafo, principalmente quando falaram sobre a falta de formação para o trabalho direto com os alunos com Síndrome de Down.

REFERÊNCIAS

ANHÃO, Patrícia Pafaro Gomes. **O processo de interação social na inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down em educação infantil**. 2009. Dissertação (Mestrado em Saúde na Comunidade) - Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009. doi:10.11606/D.17.2009.tde-28102009-151637. Acesso em: 2022-09-01.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CARVALHO, M. A. A. S.; et al. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. In: **IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE**. Disponível em:

<http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/22981_11845.pdf> Acesso em: 01 de set.2022.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha.

GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa tipos fundamentais**. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, 1995, págs. 20-29. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>>. Acesso em: 31 de ago.2022.

GOLDBERG, K. **A percepção do professor acerca do seu trabalho com crianças portadoras de Autismo e Síndrome de Down: Um estudo comparativo**. Dissertação (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), Porto Alegre – RS, 2002. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5434/000470793.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 26 de set. 2022.

LUIZ, Flávia Mendonça Rosa; et al. **Inclusão de crianças com Síndrome de Down. Psicologia em Estudo, Maringá**, v.17, n.4, p. 649-58, out./dez. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pe/a/4GQSqJT5y6H5Tf7G3H9jrzg/?lang=pt>> Acesso em: 28 de ago. de 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-0512...> Acesso em: 18 de set. 2022.

PIMENTEL, S. C. **(Con)viver (com) a Síndrome de Down em escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos**. Tese. (Universidade Federal da Bahia). Salvador – Bahia, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10562/1/Tese_Susana%20Pimentel.pdf> Acesso em: 26 de set. de 2022.

SAMPAIO, Cristiane T. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida** / Cristiane T. Sampaio, Sônia Maria R. Sampaio. - Salvador: EDUFBA, 2009.

TRINDADE, T. A. **Questões e desafios enfrentados pelos professores na educação de alunos com Síndrome de Down: um estudo de caso**. TCC (Especialização), Universidade de Brasília, 2015. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/15572/1/2015_TatianaAzevedoTrindade_tcc.pdf> Acesso em: 01 de set. 2022.

A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NAS ESCOLAS REGULARES DO ENSINO INFANTIL: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Alexandre Moura Lima Neto
Mestre em Cultura e Sociedade pelo Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade – PGCult – UFMA.
Mestrando em Direito e Afirmação de Vulneráveis da UniCEUMA. Bolsista FAPEMA.
E-mail: alexandrenetoadv@hotmail.com
Universidade CEUMA – UniCEUMA

Rayron Lennon Costa Sousa
Doutorando em Letras pela Universidade Federal do Piauí – UFPI; Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. Especialista em Língua Brasileira de Sinais – UNIASSELVI. Professor Assistente II do Curso de Linguagens e Códigos – UFMA. Pesquisador Bolsista FAPEMA. Vice-Coordenador do Grupo de Pesquisa em Literatura, Alteridade e Decolonialidade – GPLADE/UFMA/CNPq.
rayronsousa@hotmail.com
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Alessandra Anchieta Moreira Lima de Aguiar
Mestra em Meio Ambiente (UniCEUMA). Professora Universitária (UniCEUMA)
E-mail: alessandramoreiraadv@hotmail.com
Universidade CEUMA – UniCEUMA

Mário José Lobato Feitosa Filho
Especialista em Docência do Ensino Superior
E-mail: mariojlfilho@hotmail.com
Universidade CEUMA – UniCEUMA

RESUMO: Contemporaneamente, a inclusão é um tema bastante recorrente nas discussões sociais e educacionais, visto como necessário e perpassando várias áreas de conhecimento, o que movimenta toda a composição do espaço escolar na busca por inclusão. Nesse contexto, pensar a Educação Especial é focalizar suas discussões na Inclusão de pessoas com deficiências objetivando a superação das barreiras físicas e subjetivas, bem como dos amálgamas sociais, na busca pelo bem-estar dos que, historicamente, foram excluídos. Neste artigo objetivamos discutir a inclusão de alunos surdos a partir da implementação da Língua Brasileira de Sinais como língua materna (LM) e da Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2), assertiva ancorada na proposta de educação bilíngue, considerando como público-alvo alunos do ensino fundamental I, o que incute refletir, ainda, acerca das peculiaridades do trabalho da educação de surdos, bem como dos impactos da oficialização da Libras (Lei nº 10.436/2002) e suas implicações na educação básica. A metodologia da pesquisa é básica, utilizando como método a análise-crítica explicativa, precedida de revisão bibliográfica das categorias teóricas. Como aporte teórico, recorreremos às discussões de Brasil (1996; 1998; 2000; 2002; 2005), Santos (2016), Damázio e Alves (2010), Galletto (2016) entre outros. Os resultados da pesquisa apontaram para a necessidade de reestruturação do currículo escolar do ensino fundamental I, no que diz respeito à implementação e efetivação de uma educação bilíngue; sinalizou a necessidade da escola repensar seu trabalho ao passo que deve buscar reestabelecer o vínculo com a família e com a sociedade, considerando as especificidades da educação de surdos e da Libras enquanto língua, além das etapas de desenvolvimento cognitivo-linguístico dos alunos.

Palavras-chave: Educação Especial e Inclusiva; Libras; Educação Infantil; Bilinguismo.

1 INTRODUÇÃO

Contemporaneamente a inclusão se apresenta como uma temática bastante recorrente e necessária em meio as discussões sociais perpassando várias áreas do conhecimento. Pensar em Educação Especial é direcionar discussões que tratem como temática precípua a Inclusão de pessoas com deficiência. Considerando essa assertiva, selecionamos como *corpus* de análise os alunos surdos na educação infantil, visto como um tema bastante relevante e sempre presente nas escolas brasileiras.

Nesse sentido, objetivamos neste artigo discutir a inclusão dos alunos surdos a partir da implementação da Língua Brasileira de Sinais e da Língua Portuguesa de forma concomitante, bilinguismo, na educação inclusiva destinada aos alunos do ensino fundamental I (Educação Infantil), considerando as peculiaridades do trabalho da educação de surdos, incluindo neste leque a oficialização da Libras com o advento da Lei nº 10.436/2002.

A inclusão deveria contemplar todas as crianças, sem distinções de cor, raça, cultura e especificidades, entendidas neste contexto como deficiências. O universo da educação especial contempla um mundo novo e repleto de peculiaridades, que na maioria das vezes são desconhecidas pela população civil e por grande parte dos profissionais da educação. É importante destacar que a inclusão vai muito além do acesso à escola regular, neste caso pelos alunos surdos, já que ela deve assegurar o desenvolvimento linguístico, comunicativo, cognitivo etc., ou seja, atendendo as reais necessidades desses alunos.

A Declaração de Salamanca, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, além de outros documentos, discorrem, dialogicamente, que a inclusão é direito de todos, e todo cidadão deve ser atendido/assistido a partir de suas especificidades, inserindo neste contexto o acesso à educação. Nessa perspectiva surgiu o interesse em pesquisar com a finalidade de evidenciar a inclusão dos alunos surdos na educação infantil a partir de um apanhado de experiências descritas nas investigações realizadas nos últimos anos, como estudo bibliográfico, precedida de análise documental.

A proposta de educação para pessoas surdas nas escolas inclusivas precisa proporcionar uma educação bilíngue. Tal proposição deve ser precedida de um planejamento linguístico e ter como abordagem referencial a Línguas de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa. A aquisição da Libras por surdos como primeira língua, ensino de Libras como segunda língua para ouvintes e Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, além de disseminar esse contexto linguístico em todos espaços sociais de convivência, permite o aprendizado na fase inicial

estudantil e repercute em passos importantes de inclusão para que não só o educador tenha o aporte linguístico comunicador por meio da utilização da Libras, mas todo o corpo estudantil.

As discussões que nortearão esta pesquisa partem dos teóricos Damázio e Alves (2010), Galetto et all (2016), Zanata e Treviso (2016), Sampaio (2009) dentre outros que realizaram abordagens científicas a respeito da Libras, da Educação Especial, da Escola Regular e da Libras na Educação Infantil. Essas categorias estruturantes e as respectivas discussões subsidiaram a fundamentação teórica e a relação com a pesquisa prévia.

A natureza metodológica da pesquisa é básica e utilizou-se como método a análise-explicativa, precedida de revisão bibliográfica de construtos científicos dos últimos 5 (cinco) anos, que mantém íntima relação ao tema investigado.

Intentamos que os resultados apresentados possibilitem aos professores de educação infantil, especificamente àqueles que trabalham com alunos surdos, um olhar mais amplo e contribua significativamente para a inclusão através da Libras, de metodologias voltadas para o bilinguismo e pela disseminação dessa língua em todos os espaços, inclusive fazendo com que alunos ouvintes e famílias aprendam Libras durante toda a educação básica para consolidarmos um espaço bilíngue e inclusivo.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR

Quando pensamos em Educação Especial relacionada aos espaços escolares de educação infantil, se torna evidente a percepção de que as relações mútuas estabelecidas devem se perfazer, acompanhadas do elemento coesivo da Inclusão Escolar, necessário para melhor desenvoltura dos vínculos inclusivos estabelecidos entre o alunado, família e sociedade. Tal realidade está sendo, diariamente, construída à partir de políticas públicas inclusivas, participação da sociedade organizada e da família, e por meio de educadores preocupados em atender as necessidades específicas de seus alunos. A diversidade que chega às escolas todos os dias é imensurável, considerando as diversas formas de abordagens e diagnóstico, fato que corrobora para um atendimento educacional especializado mais coerente possível com o aluno a ser assistido.

Neste contexto, segundo o que discorre as Políticas Nacionais de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, afirma que Educação Especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização

fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para alunos com deficiência.

Considerando o atendimento às pessoas com deficiência, que teve início no Brasil na época do império de Dom Pedro II, com a criação de duas instituições, a saber: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant-IBC, e o instituto dos Surdos-mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos-INES, no Rio de Janeiro. Ambas as instituições mantidas até os dias atuais, contribuíram substancialmente para a pedagógica inclusiva no Brasil (SAMPAIO, 2009). Destacamos que em 1954 foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, denominada APAE, e grande responsável pelo início da educação especial no Brasil, principalmente nas cidades distantes dos centros urbanos. (ALBRES, 2005)

Sabemos que a Educação Especial é definida por vários momentos históricos, frutos de inúmeras mudanças estruturais e culturais dentro do ensino escolar. Tal exclusão não aconteceu somente no campo da educação especial, pois as pessoas de outras raças que não fossem brancas (afrodescentes), as mulheres, periféricos etc., não tinham o direito de frequentar a escola, a inclusão nessa época era seletiva e se restringia somente à classe dominante. Assim, só a partir do século XX alguns desses grupos puderam frequentar a escola, mas separados dos alunos pertencentes às classes dominantes. (SILVA, 2009)

A mudança de parâmetros necessários para a inclusão dos grupos excluídos se deu ao passo que militavam e se colocavam em desfavor às propostas dos Governos, que privilegiavam, via de regra, as classes sociais que estavam no poder. Tal movimento é descrito/ quando analisamos as filosofias educacionais da educação especial no mundo: Exclusão, Separação, Segregação e a tão sonhada Inclusão, que se deu quando esse grupo, intitulado de deficientes e anormais lutaram pela igualdade de direitos a partir das diferenças e construíram mediante o travamento dessas lutas o conceito de equidade.

A Educação Especial se destina a proporcionar a igualdade e o acesso à cidadania, para que ele (o aluno) tenha o pleno acesso à informação e aos acontecimentos dentro da sociedade, de acordo com Zanata e Treviso (2016):

A educação especial assume papel de grande importância dentro da sociedade, com o objetivo de proporcionar a igualdade para essas pessoas, para que exerçam plena cidadania e tenham acesso a informação e conhecimento [...]É importante pensar que todos são responsáveis por esse processo de inclusão e não somente as instituições escolares, mesmo sabendo que essas são mais responsáveis e precisam estar mais bem preparadas para atender o indivíduo deficiente. (ZANATA e TREVISIO, 2016 p. 22 e 28)

A partir do exposto pelo autor, a educação deve proporcionar a inclusão dos alunos dentro de um mesmo sistema de educação que possibilite sua desenvoltura a partir de suas diferenças. A participação ativa na sociedade é pré-requisito e deve ser contemplada a começar pelo acesso ao mundo e seus universos. A inclusão no mercado de trabalho é um dos pré-requisitos da referida proposta, considerando que todo indivíduo merece ser incluído na escola e fora dela, incutindo nesta discussão os trabalhos e suas adaptações.

Nesse sentido, o atendimento educacional para pessoas especiais preferencialmente dentro do sistema de ensino é fundamentado e contemplado pela LDB (BRASIL, 1996). Assim, a educação em sua essência é um direito de todos e dever do Estado e da família, visa o pleno desenvolvimento da pessoa e possui como um dos princípios a igualdade de condições para o acesso a permanência na escola.

É importante destacar que o início da inclusão no Brasil teve influência de dois eventos educacionais marcantes na história da Educação Especial no mundo, a saber: Conferência Mundial de Educação para Todos, que ocorreu na Tailândia em 1990 e a Conferência de Salamanca, que ocorreu em 1994 em Salamanca, na Espanha, que reafirma a necessidade e urgência de educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino (SILVA, 2009). Aponta-se, ainda, que toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem.

A partir da Declaração de Salamanca, especialmente, a educação inclusiva foi oficialmente assumida, partindo de uma nova concepção de educação que precisaria incluir todos os alunos. Durante esse evento o conceito de escola inclusiva passou a ser discutido de forma mais sistemática a fim de termos uma filosofia educacional mais abrangedora. Nesse sentido, a orientação é que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de qualquer diferença que elas possam ter, ficando atribuído às escolas inclusivas o atendimento das necessidades de cada aluno a fim de garantir uma educação de qualidade, assertiva e que se desenvolva considerando as singularidades de cada estudante, disposta a proporcionar espaços de atendimento e convívio ideal entre alunos surdos e ouvintes.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, sob a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CEN/CEB), nº 2/2001, Art. 2º, determinam que, “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”, (MEC/SEESP, 2001).

A partir do exposto, a educação é a promoção do ensino de habilidades/capacidades que vislumbrem tornar apto o aluno, proporcionando a este adquirir maior propriedade de si, capacitando-o a fim levá-lo à realização pessoal enquanto ser de maior independência e desenvoltura em áreas diversas, como por exemplo, no mundo do trabalho. A escola é um espaço onde se desenvolve esse ato educativo e tem como função a preservação, a transmissão, transformação cultural e o desenvolvimento do aluno. A educação inclusiva, por sua vez, parte das questões levantadas pela deficiência, mas não se limita a elas, porque é a própria escola que precisa ser repensada enquanto espaço para todos, independentemente das diversidades.

Portanto, a partir das discussões trilhadas percebemos as relações indissociáveis entre o contexto histórico, que originou as filosofias educacionais, dos documentos legais que surgiram neste espaço temporal e das políticas públicas, que buscam efetivar a inclusão a partir de ações que compreendam as especificidades de cada aluno, relação essa indispensável quando pensamos nas escolas brasileiras do século XXI e das contingências do país.

3 SURDEZ E LIBRAS

De acordo Marilene e Meyer (2016) as relações, cada vez mais próximas, entre a Surdez e a Libras fazem alusão às políticas públicas e de documentos legais instituídos e disseminados desde o Congresso de Milão, com a imposição do método Comunicação Total à Declaração de Salamanca, que anulou a imposição do método e instituiu a filosofia educacional de inclusão.

Neste interim, para entendermos melhor o contexto social e as políticas de inclusão para pessoas surdas, torna-se de suma relevância destacar o contexto histórico em que a mesma se enquadra, destacando pontos e fatos importantes em sua linha de desenvolvimento. Desde a Idade Média aos tempos contemporâneos inúmeras foram as formas de visualização do antigo surdo-mudo, posteriormente dissociadas as patologias surdez e mudez, formas essas pejorativas que só acrescentaram à exclusão desse grupo.

Na Antiguidade, as pessoas que não tinham habilidade de ouvir e falar, consideradas assim surdos-mudos, eram, via de regra, classificadas como seres demoníacos, abomináveis e até mesmo não humanos, desprovidos de quaisquer direitos ou status social, dentro dessa comunidade. (SILVA, 2009)

A exclusão estava na pauta das igrejas, como instituições maiores que determinam o que e quem deveria frequentar e permanecer nas sociedades ocidentais. Assim, os surdos por não terem memória auditiva, eram excluídos de qualquer tipo de contato social, incluindo o acesso à escola, à língua etc. Santos (2016) discorre sobre esse processo:

Na Antiguidade, os surdos eram tratados como “deuses”, ou como “monstros”, os quais precisavam ser isolados da sociedade. Por não poderem escutar, os surdos também não desenvolviam a fala oralizada e por isso, não eram considerados capazes de fazerem parte da sociedade ouvinte e exercerem a cidadania, e na maioria das vezes, não eram considerados “humanos”. (SANTOS, 2016, p. 13)

A partir do exposto pelos autores, compreendemos as disparidades pelas quais os surdos eram tratados. De um lado como semi-deuses e por outros como monstros. Não havia, portanto, um consenso que delimitasse as interpretações, logo porque nenhuma das assertivas justificava tal tratamento (SAMPAIO, 2009). É importante destacarmos que as leituras culturais advindas da Idade Média fazem com que tenhamos a necessidade de fazer leitura mais abrangente, também em relação a outros grupos minoritários, como por exemplo, as mulheres que detinham conhecimentos medicinais a partir das plantas eram intituladas bruxas, recaindo sobre elas todo o peso que a igreja, enquanto instituição religiosa, dava a quem praticava esse tipo de trabalho. (SILVA, 2009)

Paralelamente à discriminação, preconceitos e discordâncias, as famílias nobres que possuíam parentes com essa deficiência, preocupados com o seu respectivo futuro, no que diz respeito às questões de heranças, pagavam educadores, geralmente, padres ou monges, para que ensinassem seus filhos a língua gestual, uma vez que em suas formações utilizam dos gestos quando do voto do silêncio (SANTOS, 2016). Porém, a finalidade maior era que se incluíssem a partir da aprendizagem de alguma oração, pois segundo aquela sociedade, somente assim eles seriam considerados partes integrantes.

Neste contexto, Santos (2016) destaca um dos primeiros educadores de surdos-mudos na história e ratifica nossa discussão:

[...] Frei Pedro Ponce de Leon (1520-1584), que era um monge espanhol que ensinava os surdos filhos de famílias nobres a fazerem leitura labial, a falar, a rezar e a conhecer as doutrinas do Cristianismo. O educador de surdos, que era contratado pelas famílias nobres para ensinar seus filhos surdos primogênitos a falarem, tornando-os, assim, capazes de herdarem e administrarem os bens da família com o prestígio que somente as línguas orais teriam.

A partir da discussão, a oralidade é um pré-requisito indispensável pela sociedade da Idade Média, principalmente por terem uma compreensão de vida muito restritiva aos modelos impostos por matrizes europeias. Destacamos, ainda, o educador Francês Charles-Michel de L’epè (1712-1789), que criou a primeira escola pública de Surdos-mudos de Paris, conhecida como Instituto Nacional de Jovens Surdos-Mudos. (SAMPAIO, 2009)

Charles L’epè (1712-1789) adotou, nesta instituição, o método de ensino, a gramática da língua de sinais, utilizando inicialmente a primeira letra da palavra em Francês para se criar

o sinal dessa palavra. No entanto, em 1980 a partir da Conferência Internacional de Milão, tal perspectiva foi refutada em prol do método Oralismo Total, tendo como uma de suas justificativas a assertiva do filósofo Aristóteles, de que sem fala não existe pensamento. (SAMPAIO, 2009)

Após anos sem resultados satisfatórios para o método oralista de ensino promulgado em Milão, a língua de sinais, como método, era ensinada de forma escondida, tornando-se cada vez mais forte a partir de novos adeptos, pois, com base neste método, a natureza da língua visual-motora se realiza. Nos anos de 1960, o linguista Norte-Americano William Stokoe reconheceu que a Língua de Sinais tinha gramática própria, agregado ao que Charles L'epè já havia descrito enquanto Parâmetros Gramaticais Estruturantes como Configuração da Mão, Movimento e Localização, e ainda outros dois parâmetros: Orientação da palma da Mão e Expressões Não Manuais.

Nesta acepção, compreendemos a necessidade de discutirmos a Surdez e a Libras de forma relacionada, pois anterior à essa associação muitos surdos viveram nos tempos das trevas, enquanto, paralelamente, pesquisadores e professores buscavam justificar, cientificamente, a existência de uma língua de expressão e comunicação efetiva, que fosse uma língua de cultura e, conseqüentemente, de pertencimento.

A partir dessa relação indissociável, cabe a todos repensar os lugares ocupados por cada um na sociedade no sentido de garantir ao outro o acesso, o conhecimento e a construção de sua autonomia. Assim, ganha a sociedade, o Estado e todas as minorias que, por alguma especificidade, tem suas participações sociais negadas. No contexto escolar, segundo Damázio e Alves (2010, p.39):

[...] muitos têm tratado da inserção de alunos com surdez na escola comum como sendo inclusão, mas o que ocorre, na maioria das vezes, ainda é a integração escolar, estendida como uma forma de inserção parcial, condicionada à capacidade de os alunos com surdez acompanharem os demais colegas ouvintes e atenderem às exigências da escola. A integração escolar tem cunho adaptativo e continua desrespeitando as especificidades desses alunos.

Os autores corroboram entre si a assertiva de que a escola ainda não compreende o lugar da inclusão como filosofia educacional para além da simples integração. Discorrem que, na maioria das vezes, que a simples inserção do aluno surdo na escola é a integração. É pensar que colocar o aluno da sala de aula, sem fornecer-lhes mecanismos de ascensão é inclusão. No entanto, no caso da educação de surdos, é necessário para incluir, basicamente, que a escola repense seu papel no processo inclusivo enquanto instituição monolíngue, organizando-se para trabalhar numa mesma perspectiva contemporânea e necessária que o bilinguismo e que se

desenvolva dentro de um processo educacional participativo, onde o corpo escolar, família e sociedade se façam presentes.

Portanto, a necessidade de repensar a escola a partir de relações mútuas firmadas entre Surdez, Linguagem e Libras, é caminhar rumo a construção e efetivação de propostas cada vez mais coerentes com que propõe a filosofia educacional inclusiva, principalmente no que diz respeito a tornar os alunos protagonistas do processo e que possam, colaborativamente construir um espaço acessível, inclusivo e justo a todos os envolvidos, partindo de um processo de trocas de saberes, do uso da Libras e da valorização das diferenças.

4 INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE DE ALUNOS SURDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As perspectivas de ensino de Libras para alunos surdos corroboram com as políticas nacionais, através de leis específicas e legislações próprias, a fim de que todos os alunos, independente dos níveis, tenham acesso. Assim, nossa proposta é pensar uma educação de surdos e destiná-la ao nível infantil. Esta encontra como requisito a integração e o reestabelecimento entre a tríade: sociedade, família e escola.

Partindo da relação entre as agências formadoras, todos contribuem significativamente na formação do indivíduo e fornece-lhe subsídios para que ele se desenvolva em todas as etapas da vida. Assim, a escola é um dos espaços de maiores destaques, pois cabe a ela, em parceria com as demais instituições formadoras, subsidiar educação formal e trabalhar em prol de uma formação humanizada, igualitária por meio das diferenças, assistindo os alunos em suas especificidades com o apoio de políticas públicas e de toda uma legislação específica.

Nesse sentido, no tocante à educação infantil, concebendo-a como um dos momentos mais especiais da formação escolar, pois é onde os alunos começam a construir suas bases educacionais, momento esse em que se trabalha o início da língua normatizada, das expressões do corpo e do mundo, bem como a inserção de temáticas, de forma lúdica e linear. A educação infantil deve ser bem articulada para que dialogue com os demais níveis de ensino, bem como deve contemplar seus objetivos de forma objetiva. (BRASIL, 1996).

A inclusão de alunos surdos na Educação Infantil deve partir, inicialmente, de uma política educacional que priorize o bilinguismo em detrimento de uma proposta monolíngue que exclui o aluno surdo. Considerando a própria legislação e o que discute os teóricos, Culau et all (2015) afirma que,

A inclusão abrange o âmbito social, do reconhecimento das crianças, jovens e adultos especiais como cidadãos e de seu direito de estarem integrados na sociedade o mais plenamente possível; e o âmbito educacional, tanto nos aspectos administrativos (adequação do espaço escolar, de seus equipamentos e materiais pedagógicos), quanto na qualificação dos professores e demais profissionais envolvidos. O ambiente escolar propõe uma escola inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, no que a participação da comunidade é fator essencial (CULAU et al, 2015, p. 24).

Nessa concepção de organização administrativa e pedagógica, o autor chama-nos atenção para a abertura dos horizontes da escola para o trabalho com a diversidade, pois não podemos pensar numa escola inclusiva para surdos, se ela estiver dissociada do bilinguismo. Seria o mesmo que dizer que não há inclusão de surdos sem trabalho direto e efetivo, contextualizado, com a Libras.

Os alunos surdos, via de regra, estão em interação com os Tradutores-Intérpretes de Libras – TILS, e raras vezes com o professor regente que detém um mínimo conhecimento de Libras. Como proceder num processo de inclusão a partir dessas características? No tocante aos universos que circunscrevem o aluno surdo Galetto et all (2016) discorre que:

Percebe-se que em nosso país, entre os documentos que compõem o conjunto de leis denominadas Políticas Públicas e sua implementação, há um grande fosso. Com as políticas públicas educacionais na área de educação de surdos, não é diferente. Há lei para acessibilidade que garante intérprete de Língua de Sinais/Língua Portuguesa durante as aulas, flexibilidade na correção das provas escritas, materiais de informação aos professores sobre as especificidades do aluno surdo etc. Mas, na prática, o que se percebe, é o aluno surdo mais excluído do que incluído nas salas de aula regulares, enfrentando dificuldades, que, muitas vezes os seus familiares é que tentam minimizar, buscando soluções nem sempre eficientes para ajudá-los. Por outro lado, professores, em sua maioria, sem conhecimento mínimo da Libras e, algumas vezes, subsumido por uma carga horária de trabalho exaustiva, não têm tempo para buscar uma formação continuada na área. (GALETTO et all, 2016, p. 89)

A partir do exposto pelos autores, compreendemos que os profissionais da educação não tinham acesso, tampouco conhecimentos sobre educação dos surdos ou sobre outras deficiências. Porém, nos últimos anos, houve um avanço significativo quanto a esse aspecto, como por exemplo, a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores (licenciaturas), fruto do Decreto nº 5.626 de 2005 (Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras), que vem possibilitando que os professores formados, a partir de sua implementação, conheçam a língua e busquem aprofundar-se a partir desse contato. (SAMPAIO, 2009)

Considerando que os professores regentes da educação básica devem possuir formação básica em curso de licenciatura em pedagogia ou magistério, tais profissionais devem atender seus alunos em todas as áreas de conhecimento, além de terem um trabalho diferenciado, pois

atuam diretamente com o lúdico e com as formações sociais, antropológicas e culturais dos envolvidos.

Acerca da reorganização do trabalho pedagógico nesse nível de ensino, Galetto et all (2016) enfatizam que os alunos surdos das redes regulares de ensino não consistem apenas na sua permanência junto aos demais estudantes, mas implica em uma reorganização do sistema educacional na busca do desenvolvimento cultural e social dos mesmos, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades, como uma língua. Desse modo, faz-se necessário a utilização da Libras como Língua Materna dos alunos surdos, pois, segundo Quadros (1997) esclarece que

[...] esta forma de linguagem é rica, completa, coexiste com as línguas orais, mas é independente e possui estrutura gramatical própria e complexa, com regras fonológicas, morfológicas, semânticas, sintáticas e pragmáticas. É lógica e serve para atingir todos os objetivos de forma rápida e eficiente na exposição de necessidades, sentimentos, desejos, servindo plenamente para alimentar os processos mentais. (QUADROS, 1997, p.33).

A Libras atende todas as características das línguas naturais, por isso tem seu status linguístico garantido, uma vez que sua diferença reside na realização, ou seja, altera-se a modalidade de expressão-comunicação de oral-auditivo para visual-motora. Nessa acepção, a língua atende a todas as necessidades comunicativas de seus falantes, logo ela é correspondente e culturalmente situada aos contextos específicos da comunidade de surdos.

É necessário termos em mente que a escola deve ser concebida como um espaço onde as crianças surdas precisam interagir a partir de sua língua materna, considerando pertinente todas as discussões imbricadas para que a implementação da proposta bilíngue seja realidade em todas as comunidades do país, que seja em contextos urbanos e/ou rurais. Destacamos, nesta conjuntura, que uma das maiores preocupações de educadores e cientistas linguistas é a reestruturação do contexto basilar da educação para atender à proposta bilíngue, além de orientações específicas para esse trabalho, conforme observamos nas discussões de Oliveira et. al., (2015):

Uma das preocupações centrais dessa proposta é estruturar um plano educacional onde essas crianças adquiram a língua brasileira de sinais como primeira língua. Essa aquisição dá-se através da interação comunicativa entre o professor surdo (proficiente e nativo na Libras) e a criança surda. Paralelamente, expô-la á um processo de aprendizagem de uma segunda língua que poderá ser escrita e/ou oral. [...] sendo que esta será ensinada por um professor ouvinte proficiente e nativo na língua portuguesa e proficiente na Libras. (OLIVEIRA et. all, 2015, p. 89)

Os autores destacam a assertiva de que a língua de sinais deveria ser ensinada e usada pelo surdo, bem antes dele entrar na escola, nos primeiros contatos com a língua, no espaço

família, para que assim o desenvolvimento acontecesse de forma linear a partir do desenvolvimento cognitivo da linguagem. Dessa maneira, a língua atuaria como a língua natural desse indivíduo que não precisaria, portanto, esperar para que somente na escola lhe fosse oferecido esse primeiro contato.

A cultura, a família e os contextos da criança surda deveriam se desenvolver em todos os ambientes da criança contribuem significativamente para as experiências preditivas que serão cobradas pela Escola quando da chegada desse aluno. Segundo Sampaio (2009) é impossível, conforme a psicogênese de Jean Piaget, que os alunos cheguem à escola sem experiências culturais. Retornemos ao discurso de Paulo Freire quando afirma que nós somos seres culturais e, portanto, imprimimos e somos marcados pelos locais de cultura. Paralelamente a essa assertiva, Foucault apregoava que nosso corpo é o primeiro espaço de habitação das memórias, entre elas as culturais. (SAMPAIO, 2009)

No tocante à cultura surda, para que a criança de forma natural adquira essa língua, faz-se necessário que os pais sejam proficientes na língua, pois

A educação bilíngue de surdos está marcada por traços de cultura surda, que precisam estar imersos nela, pois integram-na e são traços inseparáveis da educação bilíngue. Se a cultura surda não estiver inserida no ambiente educacional, os surdos dificilmente terão acesso à educação plena como lhe é de direito e acabam por abandonar a escola (OLIVEIRA et. all, 2015, p. 89).

Os autores discutem sobre a importância da escola e da família, estabelecerem um diálogo para a implementação permanente da língua, excluindo a possibilidade de trabalho com ela de forma artificial, o que faz com que, posteriormente, os alunos se desestimulem na utilização da língua por não terem referentes comunicativos. Quadros & Schmiedt (2016, p.13) afirmam que “[...] No cenário nacional, não basta simplesmente decidir se uma ou outra língua passará a fazer ou não parte do programa escolar, mas sim tornar possível a coexistência dessas línguas [...]”.

A mudança de um parâmetro que gere consequências positivas deve vir sempre acompanhada de uma reflexão sociolinguística em relação a sua situação, pois além de questões linguísticas também abrange questões de acessibilidade do aluno surdo, que nem sempre se garante apenas com o tradutor-intérprete na sala de aula. Por esta razão justificamos a necessidade de repensarmos o currículo e os espaços escolares, objetivando que a inclusão ultrapasse a presença do Tradutor-intérprete de Língua de Sinais

A inclusão de todos na escola independentemente do seu talento ou deficiência, reverte-se em benefícios para os alunos, para os professores e para a sociedade em geral. O contato das crianças entre si reforça atitudes positivas, ajudando-as a

aprenderem a ser sensíveis, a compreender, respeitar, e crescer, convivendo com as diferenças e as semelhanças individuais entre seus pares. Todas as crianças sem distinção podem beneficiar-se das experiências obtidas no ambiente educacional (MARQUES, ARNAUD, SOUTO, 2016, p. 124).

Nesta acepção, conforme as discussões dos autores, a dificuldade de aprendizagem presente no dia a dia do aluno surdo é sem dúvida uma das lutas árduas pelas quais os educadores devem passar. A necessidade de um diagnóstico preciso para que se possa descobrir a necessidade do mesmo deve ser realizado de várias maneiras e constantemente, objetivando de forma não pejorativa, estimular a participação de determinadas atividades condicentes com sua especificidade.

O professor da educação infantil deve usar estratégias adequadas, bem como abordagens inovadoras que contemplem todos os envolvidos, respeitando as peculiaridades e os ritmos de cada um, alinhando a essa experiência outras linguagens e áreas de conhecimento que, interdisciplinarmente, concebem uma aprendizagem enriquecedora e significativa para todo o alunado.

Portanto, pensar a educação especial nos moldes contemporâneos é considerar uma educação inclusiva, capaz de assistir a todos e proporcionar a utilização de mecanismos capazes de tornar, os alunos surdos, seres realizados a partir da desenvoltura magistral de suas habilidades e potencialidades, por meio da língua materna e da Libras. De maneira colaborativa, planejada e interdisciplinar, professores, alunos, escola e sociedade podem fortalecer seus vínculos objetivando uma sociedade mais justa, igualitária, tendo por base as diferenças e inclusiva.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões que envolvem as políticas públicas, os documentos e legislações vigentes e consideram os contextos da educação de surdos no mundo e no Brasil, apontam, interdisciplinarmente, para um trabalho com o bilinguismo como necessidade essencial para se desenvolver um ensino inclusivo de alunos surdos, bem como, dos ouvintes.

No tocante à educação infantil, inferimos que tais discussões precedem uma mudança curricular a fim de contemplar as especificidades linguísticas dos surdos, da natureza de suas expressividades e da relação dialógica com as línguas orais auditivas, bem como de alunos ouvintes que estarão em contato com a linguagem de sinais. Sem uma mudança estrutural, percebemos que será impossível pensar numa escola inclusiva, principalmente se considerarmos a falta da relação entre escola, família e sociedade.

A cultura surda, as experiências cognitivas e culturais com a Libras e a Surdez desde os primeiros dias de vida fortalecem a necessidade e o desenvolvimento cognitivo-linguístico desses alunos surdos, a partir do desenvolvimento de suas zonas cognitivas. É impossível pensarmos numa inclusão sem considerarmos as experiências preditivas dos alunos, principalmente quando se trata de alunos da educação infantil.

Considerando as relações estabelecidas entre língua e linguagem, entre história e sociedade, não podemos negar, contemporaneamente, em pleno século XXI, a existência de uma filosofia educacional que fantasia uma inclusão. Uma vez que, colocar o Tradutor-Intérprete de Libras em sala de aula é apenas um passo importante, todavia, não totaliza o processo, pois incluir é para além de assistir, é interação, é diálogo coerente entre todos os participantes do processo educacional.

Portanto, pensar inclusão é pensar em alunos surdos interagindo com alunos ouvintes a partir da Libras e não vice-versa porque o canal comunicativo do surdo não suporta. Não há como voltarmos para a Idade Média e trazer de volta o Oralismo Total, é preciso que reconheçamos todos os dias a existência da Libras e a necessidade, efetiva, de reestrutura do ensino brasileiro para que possamos avançar em educação e termos, de fato e de direito, alunos desde a educação básica, pertencidos à sua cultura linguística e orgulhosos disso.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N. DE. A. **A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005: análise dos documentos referenciadores.** CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS. Campo Grande/MS 2005.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 26 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 26 ago. 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CULAU, J. C.; LIRA, D.; SPONCHIADO, D. A. M; **Inclusão na educação infantil: um estudo a partir da legislação e da escola.** EDUCERE XII congresso nacional de educação, 2015.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.

GALETTO, A. A. K.; PRATES, B. S. B, ROHRICH, K. S.; FESTA, P. S. V. **A inclusão de educandos surdos no espaço escolar**: um estudo de caso. ENSAIOS PEDAGÓGICOS, Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET, ISSN 2175-1773 – Junho de 2016.

MARILENE, D; MEYER, V. A. **A importância da Libras para inclusão escolar do surdo**. Paraná, 2016.

MARQUES, M. da L.; ARNAUD, A. P. de. A. R.; SOUTO, F. M. de. **O ensino de Libras na educação inclusiva**. II CINEDI, II congresso internacional, II Jornada Chilena Brasileira de educação inclusiva, 16 a 18 novembro de 2016.

MEC/SEESP. **Mistério da educação**. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria da Educação Especial.

OLIVEIRA, V. R. DE; PIRES, E, A, C; ENISWELER. K, C; MALACARNE. V; **Educação dos surdos**: escola inclusiva versus escola bilíngue. Vol.10 Número 20 jul./dez .2015.

Política Nacional de Educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Brasília- Jan 2008.

SAMPAIO, Cristiane T. **Educação inclusiva**: o professor mediando para a vida / Cristiane T. Sampaio, Sônia Maria R. Sampaio. - Salvador: EDUFBA, 2009.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali. **Ideias para ensinar português para surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SANTOS, A. C. de. S. **A Presença da língua brasileira de sinais (libras) nas escolas públicas da sede do município de Santa Quitéria do Maranhão**: um olhar etnográfico da realidade escolar dos surdos. São Bernardo– MA; 2016.

SILVA, S. A. **Conhecendo um pouco da história dos surdos**. Londrina– PR: EDL, 2009.

QUADROS, Ronice Müller. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ZANATA, Carla.; TREVISO, Vanessa Cristina. **Inclusão escolar: conquistas e desafios**. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, v. 3, n. 1, p.15-30, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unifafibe.com.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/339/2016_CZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 ago. 2022.

A MÚSICA COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM NA LÍNGUA INGLESA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Clayton Gabriel Pavão Ferreira

Especialista

clayton.gabriel@discente.ufma.br

Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Juan Magalhães Paiva

Especialista

juanunasus@gmail.com

Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Simone França Pinheiro

Especialista

simone.franca@discente.ufma.br

Universidade Federal do Maranhão - UFMA

RESUMO: Neste artigo pretende-se analisar um relato de experiência da importância da música como instrumento de aprendizagem na educação, sobretudo nas aulas de língua inglesa, pois ela estimula o eixo da oralidade e dos conhecimentos linguísticos. Será abordado a música como uma linguagem global com conotações variadas, passando pelo contexto musical de Adorno e Merriam até no momento contemporâneo em que a mídia e a música se fazem presente no contexto escolar. Diante disso, o objetivo deste estudo é destacar a música como instrumento de entretenimento e ensinamento, através do relato de dois projetos realizados na contextura da língua inglesa. Como encadeamento metodológico de cunho qualitativo e de natureza descritiva com a finalidade de integrar conhecimentos teóricos e práticos, esses projetos foram desenvolvidos em uma escola pública de ensino médio do Estado do Maranhão que, com pesquisadores docentes da área, foi compartilhado instrumentos e concepções a partir dos respectivos projetos pedagógicos com ênfase na própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que aumenta a responsabilidade dessa disciplina por frisar que a língua inglesa permite o aluno ampliar os universos de comunicação e intercâmbio cultural. No primeiro relato, o “Projeto Fonética” é descrito de forma simplificada, destacando que as regras gramaticais da fonética da língua podem ser trabalhadas de forma prazerosa, ou seja, a partir de uma música e essa mesma música pode ser explorada de formas variadas como a montagem de um coral com o alunado. Já no segundo projeto “A produção de vídeos para aulas interativas de Inglês” o relato é apresentado com mais detalhes porque descreve cada etapa deixando claro que o desenvolvimento do projeto possibilitou a expansão dos repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos alunos, pois houve participação ativa em clipes, realizando a interpretação das composições para posteriormente serem os protagonistas de um novo clipe com direção autônoma e somente sendo supervisionados pelo docente. Tais projetos servem como estímulo para outros docentes realizarem atividades semelhantes e a música seja compreendida não somente como entretenimento, mas como enriquecimento educacional devido aos nichos culturais diversos que ela proporciona na interação social entre os discentes em cada etapa dos projetos. Os resultados apontam a autonomia dos alunos através da efetivação dos multiletramentos nas leituras e interpretações realizadas na língua inglesa por meio dos projetos com a música. Destarte, a música abrange esses universos e ainda tem a competência de interação social, promovendo a aprendizagem independente de seus aprendizes.

Palavras-chave: Interação; Língua Inglesa; Música; Projetos Educacionais.

1 INTRODUÇÃO

A música é um elemento apreciado e explorado por culturas variadas que apresenta diferentes maneiras para expressá-la. Ela surgiu quando o homem percebeu que batendo objetos, uns aos outros, conseguia emitir sons. Basicamente, a música é a arte de combinação dos sons e silêncio. Ela é considerada a arte capaz de desencadear sensibilidade e elevar os melhores sentimentos do homem e por permear diversas esferas da vida humana, foi proclamada patrimônio intelectual e artístico da humanidade, assim sendo, conhecer mais sobre a história da música e sua diversidade é algo imprevisível na formação cultural de cada indivíduo.

Com o passar dos séculos, a música foi se moldando e já era possível destacar células rítmicas percussivas. Esses sons passaram a ter ritmos, desta forma, não eram mais realizados por batidas aleatórias. Comumente, os sons foram bastante associados a exaltação de deuses, batalhas, comandos de exércitos etc. A evolução musical estimulou o homem na produção de diversos instrumentos de percussão, cordas e sopro. Com a existência desses naipes instrumentais, a música passou a ter papel de entretenimento. Viajando mais um pouco no tempo, a história mostra a formação das orquestras, já com muito mais instrumentos e tendo a mídia como aliada.

Adorno (1996) discorre que a orquestra sinfônica moderna teve início a partir do período barroco musical. Tem em torno de quatrocentos anos, sendo historicamente muito nova. Foi e ainda é uma vertente artística muito refinada da civilização ocidental, sendo a principal manifestação musical de muitos países. Com o crescimento do público e o aperfeiçoamento de técnicas, a orquestra foi se formando por etapas. Os avanços no meio musical permitiram e deram mais oportunidades aos compositores, que passaram a criar músicas exclusivamente para grupos instrumentais, colocando a música com uma forma de comunicação e relação social.

Para compreender de forma mais clara sobre o comportamento musical, Merriam (1964) traz uma breve discussão que enaltece a música como um fenômeno exclusivamente humano que só existe em termos de interação social. A música atual ainda é rica em elementos musicais do passado que, com outros elementos e instrumentos novos, desenvolvem diversas possibilidades de interação. Tais possibilidades vão além de instrumentos acústicos.

Hoje, é possível ter instrumentos elétricos e virtuais. Essa viagem no tempo nos permite compreender que o universo musical contempla todos os âmbitos e momentos do homem, educa e estimula sensações inimagináveis, sendo uma das principais ferramentas na formação e

didática. Destarte, a música é de uma grandeza universal, pois ela serve para o entretenimento, marketing e enriquece o ensino.

Nesse artigo, abordará reflexões sobre o histórico da música, diante das concepções de Adorno e Merriam, através de duas análises e relatos de experiências de projetos de ensino que usam a mídia digital e a música nas aulas de Língua Inglesa, a partir de recomendações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O tema mostra-se pertinente por trazer à comunidade educativa que a música não é somente um instrumento de entretenimento, mas de ensinamento, tornando-se relevante nas aulas de língua inglesa, pois estimula e promove a aprendizagem por meio da interação.

2 A INFLUÊNCIA DA MÚSICA NO CAMPO DO ENTRETENIMENTO E DE ENSINO

A música é uma linguagem universal usada para a comunicação, entretenimento e para a educação. Ela precisa ser vista como algo relevante na sociedade e não somente como fruto da indústria cultural. O termo “indústria cultural” foi criado pelos teóricos Theodor Adorno e Marx Horkheimer em 1947 na publicação de um conjunto de textos denominado *Dialética do Esclarecimento* com o intuito de designar a situação da arte frente ao capitalismo industrial. Estes textos foram amplamente utilizados por um grupo de pesquisadores que atuaram no Instituto de Pesquisa Social da Universidade de Frankfurt na Alemanha, onde elaboraram conceitos e reflexões no campo da cultura, das artes, da comunicação e do consumo, preocupando-se em analisar as mudanças sociais da época (SOUZA, 2017).

Theodor Ludwig Wiesengrund-Adorno (1903 - 1969) filósofo, sociólogo, musicólogo e compositor alemão é o principal nome da literatura referente à crítica da indústria cultural. Os pensadores dessa escola detectaram na época que práticas culturais estavam sendo usadas para dominação e controle social através dos meios de comunicação e reprodução em massa de produtos culturais. Este filósofo deixa claro que é impossível o indivíduo escapar do modelo mercadológico. Tudo funciona em prol do entretenimento. É um sistema em que os ouvintes são satisfeitos pelo poder imediato, sem esforço e sem crítica. Adorno (1996), por exemplo, destaca que

os promotores da diversão comercializada lavam as mãos ao afirmarem que estão dando às massas o que elas querem. Esta é uma ideologia apropriada para finalidades comerciais: quanto menos a massa consegue discriminar, maior a possibilidade de vender artigos culturais indiferenciadamente. (ADORNO, 1996 p. 22).

Os ouvintes são guiados por distrações que não exigem atenção. As próprias melodias embalam os ouvintes a desatenção o que levam a um profundo relaxamento. Vale ressaltar que

este relaxamento não busca concentração, mas diversão, neste caso, a música é vista como alívio do tédio e esforço. Os produtos da indústria cultural estão por toda parte, nos programas de televisão, na internet, nas rádios, nas avenidas e nas escolas. É um equívoco acreditar que a escola está imune às influências da indústria cultural, pois a própria instituição é composta de indivíduos que já são influenciados no ambiente extraescolar, através de diversas mídias.

A mídia imposta pela indústria cultural tem fácil aceitação na língua inglesa. A maioria dos jovens costumam ouvir e cantar as músicas executadas nos diversos canais midiáticos mesmo sem entenderem o contexto delas. Infere-se que a rapidez na absorção das músicas é devido aos avanços tecnológicos e midiáticos que a escola não pode ficar de fora nos processos de ensino e aprendizagem de seus alunos. Desta forma, a música é uma linguagem muito complexa e rica sendo necessário para um ambiente social e interativo (MERRIAM, 1964)

Merriam (1964) é o clássico da Etnomusicologia e ele defende que a música deve ser entendida como um elemento da complexidade do comportamento social que carrega crenças e valores subjacentes, ou seja, a análise não é somente feita através de fenômenos sonoros, mas de um comportamento musical e corrobora ainda que

a música é um fenômeno exclusivamente humano que só existe em termos de interação social, é feita por pessoas para outras pessoas, e é um comportamento aprendido. Ela não é e não pode existir por, de, e para si mesma; deve sempre haver seres humanos para produzi-la. Em suma, a música não pode ser definida como um fenômeno do som isolado, pois envolve o comportamento de indivíduos e grupos de indivíduos e sua organização particular demanda a concordância social das pessoas que decidem o que pode e não pode (MERRIAM, 1964, p.27).

Assim, esse comportamento social que a música proporciona pode e deve ser aprimorado nas aulas de Língua Inglesa. Em geral a música é abordada tendo como foco apenas aspectos linguísticos como a pronúncia, mas ela pode e deve ser trabalhada como um recurso dinâmico para provocar sentimentos e emoções, pois ela proporciona afetividade através das suas melodias.

Ao associar a música cantada à aprendizagem da língua inglesa, propicia situações enriquecedoras, organizando experiências que garantem a expressividade e aprendizagem de diversos alunos (VICENTINI; BASSO, 2008, p. 5), atraindo e despertando interesses na língua inglesa, a partir do que está sendo ouvido.

3 LÍNGUA INGLESA E SUAS REFORMULAÇÕES: A MÚSICA COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM

O estudo da língua inglesa é de suma importância atualmente, mas nem sempre foi assim. Ela passou por reformulações diversas até se tornar obrigatória no ensino médio, integrando a área

do conhecimento da Linguagem e suas Tecnologias, passando por disciplinas de Arte, Educação Física e Língua Portuguesa. É redundante destacar a influência da língua inglesa que assume nos negócios, cultura e das ciências, através das pessoas e das mídias digitais.

O ensino da língua inglesa esteve pautado ao longo dos tempos em práticas de habilidade de leitura e escrita. Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) colocavam o inglês como língua estrangeira e se o aluno conseguisse ler um texto que não fosse a sua língua materna já estaria sendo um usuário da língua. Os PCNs pontuam que

no que se refere aos conhecimentos que o aluno tem de adquirir em relação à língua estrangeira, ele irá se apoiar nos conhecimentos correspondentes que tem e nos usos que faz deles como usuário de sua língua materna em textos orais e escritos. Essa estratégia de correlacionar os conhecimentos novos da língua estrangeira e os conhecimentos que já possui de sua língua materna é uma parte importante do processo de ensinar e aprender a Língua Estrangeira (PCNs, BRASIL1998, p.32).

Nos PCNs a língua inglesa era nomeada de língua estrangeira. A língua oriunda de países hegemônicos e seus falantes seguiam um modelo. Com a reformulação no ensino, a língua recebeu a nomenclatura de língua franca ampliando as possibilidades de interação nos mais diversos contextos. Brasil (2018) salienta que

o novo status de língua franca implica deslocar a língua de um modelo ideal de falante para um modelo mais real, considerando suas diferenças culturais e as variações linguísticas decorrentes das situações de uso e das comunidades que falam. A proposta da BNCC é de reconhecer os diversos repertórios linguísticos presentes em sala de aula e fora dela. (BRASIL, 2018, p.241)

Uma das formas de reconhecer esses repertórios linguísticos dentro ou fora da sala de aula seria através da leitura até mesmo iniciar a partir de uma música. Se a leitura é uma ferramenta de evolução humana, a leitura de outra língua que não a nativa tem o condão de ampliar o nível de compreensão e interação com o mundo, oportunizando aos falantes uma perspectiva maior de vivências, pois o acesso à cultura é um direito a todo cidadão para que evolua como ser crítico, garantido pela lei constituição federal e pela atual lei educacional que é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC é um documento normativo que tem como principal objetivo orientar e adequar as escolas em todo o país para um ensino mais padronizado. A base contempla os principais aprendizados no idioma. Ela não apresenta um currículo pronto ou fixo, mas aponta as diretrizes que servem como um guia. Esta base começou a ser discutida, a partir de 2014 com professores de todo país, na qual, foi homologada, inserindo a prática da língua inglesa na condução do ensino e aprendizagem. Sua proposta visa que o aprendizado da língua seja

realizado da mesma forma que o português, ou seja, deve ser aprendida por meio de práticas linguísticas cotidianas.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2018, p. 201), “[...] estudar a língua inglesa permite ao aluno ampliar os horizontes de comunicação e de intercâmbio cultural, científico e acadêmico e, nesse sentido, abre novos percursos de acesso, construção de conhecimentos e participação social”. Destaca-se ainda que

“aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o engajamento e participação”. (BRASIL, 2018, p. 241).

Para garantir ao alunado o acesso ao saber linguístico, a língua inglesa assumiu uma responsabilidade maior a partir da BNCC. Antes, a língua era pautada em somente 4 habilidades: Listening (ouvir), Speaking (falar), Reading (leitura) e Writing (escrita). A BNCC reconsidera essas habilidades e inclui 88 habilidades distribuídas em cinco eixos: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e gramática e dimensões interculturais, compreendidas com:

Oralidade - Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa em diferentes contextos. Leitura- Práticas de leitura de textos diversos em língua inglesa (verbais, verbo-visuais, multimodais) Escrita - Práticas de produção de textos em língua inglesa relacionados ao cotidiano dos alunos. Conhecimentos linguísticos-Práticas de análise linguística para a reflexão sobre o funcionamento da língua inglesa. Dimensão Intercultural: Reflexão sobre os aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos. (REVISTA EDUCAÇÃO, 2019, p.13)

As diretrizes e parâmetros curriculares tinham objetivos de aprendizagem que colocavam o aluno de forma passiva diante do conhecimento. Com a sua reformulação, a base tenta promover a autonomia do aluno e o protagonismo dele. Assim, a BNCC aumenta cada vez mais a responsabilidade da língua inglesa quando diz que o conhecimento do inglês hoje é condição para que se possa adentrar em um mundo e fazer parte da realidade (BRASIL, 2018)

Destarte, vem o processo de multiletramento que visa possibilitar a inclusão dos cidadãos com posturas críticas necessárias para serem adequadas no eixo da língua inglesa em que é convidado. Os Multiletramentos são práticas de ensino compostas pelos diversos aspectos dos letramentos, seja no âmbito da apreensão e da utilização social dos textos (orais, escritos, visuais), seja pela compreensão da execução desses textos nas suas multimodalidades e

diversidade cultural. Tais práticas são vistas também como práticas sociais situadas, porém Moita (2011) questiona

mas como entender os novos letramentos digitais como práticas sociais situadas? Justamente porque tais letramentos envolvem a participação colaborativa de atores sociais localizados sócio-histórico-culturalmente na construção conjunta de significados, mediada por instrumentos multisemióticos (textos, imagens, vídeos, sons, etc.) em comunidades de práticas no mundo digital. (MOITA, 2011, p. 23).

Nessa perspectiva, o multiletramento se faz necessário para que a língua inglesa assuma o seu papel comunicativo em um mundo globalizado e, um dos recursos mais ricos para a efetivação do multiletramento, é a utilização da música. A aprendizagem através de música é um entretenimento e ensinamento. Os 5 eixos que a BNCC enfatiza na língua inglesa podem ser realizados, por vivências musicais. Essa vivência é algo enriquecedor, pois agrega o que é levado à escola e, da escola, levar para outros caminhos, usando instrumentos e ferramentas pedagógicas necessárias ao processo de ensino e aprendizagem.

Vicentini e Baso (2008, p. 5-6) discorrem que “aprender inglês através de músicas proporciona a vivência da linguagem musical como um dos meios de representação do saber construído pela interação intelectual e afetiva do educando com o contexto de cada canção ministrada”. Observa-se assim, a importância da música, enquanto recurso didático, para o aprendizado da língua inglesa.

Desta forma, inserir a música nas aulas da língua inglesa torna-se algo significativo e pode ser realizado em aulas com temáticas variadas ou através de projetos. O importante é compreender a música como uma multiplicidade de linguagem e não como algo aleatório, ou seja, ela deverá cumprir os objetivos pedagógicos estabelecidos pela comunidade escolar.

Outro ponto a se destacar é o processo de trabalho da fonética nas aulas de língua inglesa em escolas regulares do ensino médio é um grande desafio, sobretudo em escolas públicas, pois a pronúncia não é um foco do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Pode-se dizer que as provas do ENEM exploram basicamente a leitura e a compreensão de textos. Com isso, muitos livros didáticos optam em ignorar as atividades de fonética. Lima Júnior (2010, p. 748) cita isso em seu artigo sobre uma investigação dos efeitos do ensino explícito da pronúncia na aula de inglês como língua estrangeira, pontuando que

“deixar de fazer exercícios de pronúncia, entretanto, pode tornar-se um perigoso hábito, pois já que o livro didático falha em providenciar exercícios significativos e específicos o suficiente para seus alunos, professores de inglês correm o risco de passarem a ver o ensino da pronúncia como menos importante ou como parte do livro que pode ser ignorada [...]”.

Lima Júnior (2010, p. 767) argumentam ainda que “muitos professores de línguas sentem que eles não têm tempo suficiente para dar aula aos seus alunos: treinamento prolongado de pronúncia”. Mas, trabalhar fonética é importante para os que desejam aprender a língua estrangeira de fato. Necessita-se então corrigir esses erros, mas esse foco se tornaria chato se a fonética fosse explicada através de regras como alguns professores fazem com a gramática (CRUZ, 2003).

4 RELATO DE EXPERIÊNCIA

4.1 Relato I

A eficácia da língua deve ter uma integração entre a escuta, compreensão e pronúncia. Desta forma, a primeira experiência do projeto a ser analisada e trabalhada foi com a música *Illegal* do cantor Supla os alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública de São Luís - MA. Os alunos escutaram a música sem pausa. Depois, eles ouviram através de pausas e copiaram a música conforme o conhecimento deles, frase por frase. Após as estrofes em inglês, a letra foi colocada no quadro e a partir daí a pronúncia foi abordada. Algumas observações presenciadas, conforme o quadro (1) abaixo:

Quadro 1 – Observações presenciadas

ESTROFE DA MÚSICA	O QUE FOI OBSERVADO
<i>Say <u>w</u>hat you <u>w</u>ant</i>	Alunos com dificuldade no (W)
<i><u>W</u>orking on a dream / <u>T</u>rying to make home</i>	Alunos querendo pronunciar o (G).
<i>Don'<u>t</u> wanna leave that way</i>	Alunos querendo pronunciar o (T).
<i>Don't want to get the <u>b</u>oot</i>	Alunos desconhecendo o som de dois “o” como u.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Após as observações, a música foi cantada e a chave fonética foi apresentada. Houve uma interdisciplinaridade com história e produção textual, porque foi debatido sobre os imigrantes e, por fim, realizou-se um coral também cantando a música em inglês. O projeto partiu de uma música, possibilitando um filtro afetivo, através da exploração dos vocabulários que, somente depois desse filtro, a exploração da fonética foi feita de forma natural. Este projeto que tinha como objetivo inicial a fonética da língua inglesa, obteve um resultado bastante satisfatório com o coral realizado, pois ocorreu interação dos alunos, provando que a música é algo além do que elementos sonoros.

4.2 Relato II

O segundo relato de experiência, foi através da iniciativa de fazer o projeto intitulado “A produção de vídeos clipes para aulas interativas de inglês”. Este projeto surgiu na necessidade de trabalhar o interesse dos alunos a partir do celular sendo, este objeto, o que eles mais gostavam de usar, necessitando de um arcabouço pedagógico mais ligado as mídias digitais em que eles fossem protagonistas da aprendizagem em sala aula.

Em conversas conduzidas pelos docentes com os alunos, eles explicaram que a identificação com a língua inglesa era proveniente de músicas, filmes e aplicativos. Relataram que o maior desafio do inglês está na real aprendizagem da língua, pois, em anos anteriores, o projeto pedagógico de ensino focava no uso específico da gramática e tradução de textos.

O desenvolvimento desse projeto ocorreu inicialmente no ano de 2017 com alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública de São Luís. O trabalho com a música sempre foi feito de formas variadas. Algumas vezes os alunos ouviam a música e faziam atividades para completarem, ou seja, a música assim servia como *listening* e *writing*. Outras vezes a música era colocada visando a melhoria da pronúncia. O foco também poderia ser a tradução e interpretação. O procedimento era ouvir diretamente do celular e caixinha de som na sala de aula ou visualizar o clipe da música na sala de vídeo da escola.

Foi sugerido pelos alunos um trabalho diferenciado que consistia não somente cantar e interpretar, mas pesquisar sobre uma música e fazer um *clipe* com um recurso tecnológico que todos eles tinham acesso: o celular. A ideia foi aprovada de imediato pelos discentes e docente responsável, já que “a linguagem audiovisual possui ainda grande potencial para sensibilizar a apreciação artística e a produção criativa (propiciando articulação também com os estudos de Arte e de Literatura)” (MARANHÃO, 2018, p. 46). Os alunos poderiam trabalhar em equipes para fazer um vídeo em ambientes diversos, explorar a cultura, ou seja, a comunidade deles. Tudo isso com o próprio celular. E o clipe produzido seria editado em aplicativos simples de vídeos que eles têm acesso.

O planejamento para esse projeto consistiu em duas reuniões em sala de aula para definição da música a ser apresentada. Sendo que eles poderiam usar tranquilamente o aparelho telefônico na aula para assistirem o clipe original da música. Na reunião do grupo, eles deveriam discutir a melhor forma de adaptação do clipe e a filmagem dele, planejando um roteiro com dias para ensaio e a filmagem dentro ou fora do ambiente escolar.

Uma das equipes escolheu a música “They don’t care about us” de Michael Jackson. Houve um comentário por parte dos discentes que o clipe da música foi feito no Centro

Histórico de Salvador, então tiveram a ideia de filmar no centro histórico de São Luís, valorizando a cultura local, aproveitando a ideia original. Eles não só foram para o local como confeccionaram tambores. Tiveram o cuidado de pintar os tambores com a cor do Olodum e se preocuparam com vestimentas, assim como, o envolvimento das pessoas da comunidade. Após a filmagem de cada grupo ficou estabelecido que a apresentação final seria no teatro da escola para todo o corpo discente, docente e seus respectivos pais e/ou responsáveis. Maranhão (2018) destaca que

“a utilização de material audiovisual no ensino precisa envolver uma abordagem diferenciada e, no planejamento, devem ser preparadas sequências de atividades nas quais o significado seja o aspecto principal e o processo de realização delas tenha prioridade” (MARANHÃO, 2018, p. 46).

No dia da apresentação ficou estabelecido não só a exibição dos cliques no telão, mas uma breve apresentação da música com comentários em inglês e português. Destaca-se que a criatividade e interação, foram componentes no processo produtivo do trabalho, aplicando a dimensão intercultural da língua através de algumas performances. O projeto ganhou notoriedade com a presença de cantores e artistas maranhenses que utilizam a língua inglesa para suas apresentações.

“O grau de eficácia do uso de vídeos na aula de língua estrangeira está condicionado à sua correta adequação dentro da sequência didática elaborada pelo professor. Existe uma quantidade massiva de material de entretenimento disponível em Língua Inglesa que pode servir como fontes de conteúdo a serem estudados” (MARANHÃO, 2018, p. 45).

As orientações e recomendações, por parte dos docentes, foram dadas antes dos alunos partirem para a gravação do clipe. Os professores precisam ouvir as ideias e orientar cada grupo. É preciso fazer um diagnóstico inicial como um questionamento sobre a escolha da música, interpretação, o uso da linguagem escolhida, o ambiente e as pessoas que aparecem no clipe original, assim como, o conhecimento prévio da produção artística escolhida.

Destarte que a interdisciplinariedade é trabalhada na perspectiva do projeto e relevante para as normativas da BNCC. Assim, a música selecionada fará conexões com outras disciplinas tais como a história e geografia, pois eles analisarão o contexto histórico e o ambiente geográfico da música atual e a arte dentro do contexto teatro-música em suas produções de forma criativa. Maranhão (2018) destaque que

“a seleção do vídeo a ser trabalho é importante para alcançar bons resultados. Para tanto, o professor precisa ter objetivos claros em mente ao utilizá-lo. Além de auxiliar na aprendizagem de gramática, vocabulário, pronúncia e compreensão auditiva, ele também permite enfoque sobre questões culturais, servindo de gerador de temas para

discussões, produções escritas, encenação de diálogos, questionários, etc.” (MARANHÃO, 2018, p. 46).

Realizar o trabalho por meio da produção audiovisual era até pouco tempo privilégio de poucos. Criar, produzir, editar e difundir conteúdos audiovisuais está ao alcance de quase todos os alunos nos dias de hoje. E fazer um trabalho de interação do sujeito com o meio em que vivem é construir uma aprendizagem significativa, principalmente na condução do ensino e aprendizagem da língua inglesa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após os relatos de experiência do trabalho, conclui-se que o ensino da língua inglesa pode ser enriquecido pelo universo musical e as mídias digitais. Da experiência obtida durante o percurso dos projetos, foi possível propor práticas pedagógicas que resultaram em estratégias de ensino da língua inglesa por meio da música, assim como, extratificar compromissos, a partir das reformulações dos PCNs e as mudanças que a BNCC vem promovendo no âmbito do estudo de uso de um idioma derivado.

Pela integração dos alunos nas apresentações realizadas, observou-se a prática fonética, a partir da produção do videoclipe, onde eles foram os protagonistas. Entende-se que a música é social não só por seu conteúdo, mas por sua forma. Desta forma, os projetos demonstraram um conhecimento sobre a temática estudada, contribuindo para uma participação massiva dos estudantes com a língua inglesa.

Há necessidade de maiores estudos que venham a gerar novas estratégias pedagógicas de ensino, assim como, a aplicabilidade da língua inglesa no cotidiano. Cabe ao docente perceber que a música proporciona aos educandos sensibilidade, percepção e reflexão e, o idioma inglês, pode então encontrar possibilidades para a imersão no ensino.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **“O fetichismo na música e a regressão da audição”**. Trad de Luiz João Braúna. Os pensadores. São Paulo, Nova Cultural, 1996.

BORBA, Marília dos Santos; ARAGÃO, Rodrigo. **Multiletramentos: novos desafios e práticas de linguagem na formação de professores de inglês**. Polifonia, Mato Grosso, v. 19, n. 25, jan./jul. 2012. ISSN 22376844.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.camara.leg.br>. Acesso em: 11 maio 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEM no. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/19690886/LDB-ATUALIZADA>. Acesso em: 16 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** adaptações curriculares estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998. Disponível em: <http://www.conteudoescola.com.br/pcn-esp.pdf>. Acesso: 2 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular– BNCC.** Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018.

CRUZ, Neide Cesar. An exploration study of pronunciation intelligibility in the Brazilian Learner's English. **The ESpecialist.** n. 2, v. 24, 2003, p. 155-175.

FAVA, Rui. **Educação 3.0: Como ensinar estudantes com culturas tão diferentes.** Cuiabá: Carlini e Caniato, 2012.

LIMA JÚNIOR, Ronaldo Manguiera. **Uma investigação dos efeitos do ensino explícito da pronúncia na aula de inglês como língua estrangeira.** RBLA, Belo Horizonte, n. 3, v. 10, 2010, p. 747-771.

MARANHÃO (Estado). Secretaria de Educação do Maranhão. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio:** caderno de Língua Estrangeira Moderna. São Luís, 2018.

MERRIAM, A. **The Antropology of Music.** Evanston: Northwestern University Press, 1964.

MOITA LOPES, Luís Paulo. **Por uma linguística aplicada interdisciplinar.** Parábola Editorial, São Paulo, 2011.

REVISTA EDUCAR TRANSFORMA, junho 2019.

ROJO, Roxane. **Letramento(s): práticas de letramento em diferentes contextos. Letramentos múltiplos, escolas e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SILVA, Vaness Kosa da. Integrating pronunciation activities in Brazilian EFL classrooms. **Pensar Línguas Estrangeiras – PLE.** ano 1, n. 1, mar-jul 2012.

SOUZA, Milena Costa de. **Sociologia do Consumo e Indústria Cultural,** Curitiba. Intersaberes, 2017.

VICENTINI, C.T, BASSO, R.AA. **O ensino do Inglês através da música,** 2008.

A PRESENÇA DA LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO MARANHENSE DO SÉCULO XIX: ESTUDO DOCUMENTAL SOBRE A INSTRUÇÃO PÚBLICA E PRIVADA EM SÃO LUÍS

Fernando Roberto A. Jorge
Especialista em Política e Gestão Pública de Esporte e Lazer
fernando77jorg@gmail.com
UFMA

RESUMO: O desenvolvimento do ensino de línguas estrangeiras é tratado pela legislação atual, em âmbito federal, por meio da Lei 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). A nível estadual e municipal, pelas secretarias de educação de forma autônoma, mas seguindo as diretrizes dos dispositivos citados. O presente trabalho objetiva investigar historicamente a presença da língua inglesa em um contexto econômico, político e social e seu ensino enquanto língua estrangeira na província do Maranhão no século XIX. A metodologia se enquadra em uma abordagem qualitativa, do tipo descritiva com base num estudo bibliográfico, recorrendo aos anúncios ofertando o ensino de Inglês por professores particulares e das disposições sobre instrução pública presentes nos jornais de São Luís-Ma no século XIX. Na primeira parte faremos um breve preâmbulo histórico sobre a importância e a presença da língua inglesa no mundo. Em seguida faremos uma sucinta exposição dos principais métodos de ensino de língua estrangeira, dialogando com os estudos históricos de Leffa (1999; 2012) sobre ensino de línguas, de modo a compreender os mecanismos que propiciaram que o inglês se fizesse presente no cotidiano da educação na cidade, averiguando os principais espaços onde era ofertada, com que frequência (tentando compreender os aspectos pontuais que permitiam a oferta do inglês e/ou outra língua estrangeira e investigando, quando possível, os métodos de ensino utilizados na assimilação do conhecimento linguístico.

Palavras-chave: Língua Inglesa; Jornais maranhenses; Instrução Pública; Ensino de língua estrangeira.

1 INTRODUÇÃO

A Língua Inglesa se faz presente hoje em vários continentes e em diversos países ao redor do globo. Segundo estudos de Conrad e Fishman (1977) apud Paiva (2010) realizados na década de 1970 sobre a presença do inglês no mundo, mais de 40 países apresentavam dentro de seu território, seja como língua nativa, oficial ou apresentando significativa presença, a língua inglesa. Esse contexto pouco mudou na atualidade, e se apresenta por meio de 1,5 bilhão de pessoas²⁶ que possuem conhecimento sobre o inglês.

²⁶Dados obtidos segundo a *Enciclopédia das Línguas do Brasil* (ELB), sítio eletrônico elaborado pela UNICAMP e coordenado pelo pesquisador Eduardo Guimarães. Disponível em: <<https://www.labeurb.unicamp.br/elb2/pages/noticias/lerNoticia.lab?categoria=5&id=302>> Acesso em 10 dez. 2019.

Esse cenário é resultado de um contexto geopolítico de dominação e hegemonia britânica do passado que culminou no processo de transmissão e difusão dos valores eurocêntricos.

Com a ratificação dos Estados Unidos enquanto potência hegemônica, iniciada ao longo do século XX, e consolidada na geopolítica atual, o ensino e aprendizagem da língua inglesa tornou-se essencial na conjuntura econômica mundial²⁷ dos dias de hoje por meio da globalização. Obedecendo a essas necessidades dentro de uma perspectiva pragmática, diversos métodos e abordagens almejam fornecer ferramentas que possibilitem fornecer sucesso no domínio das habilidades lingüísticas de uma língua estrangeira, no caso específico, do inglês: (*reading, writing, speaking and listening*).

No contexto local, o inglês se faz presente na educação básica e no ensino superior, tanto a nível público quanto privado, sendo regulado pelas legislações específicas em âmbito federal, estadual e municipal. Historicamente essa realidade foi sendo construída conforme necessidades específicas que permeavam as esferas econômicas e sociais do Maranhão, principalmente no século XIX, quando surge, por exemplo, o Liceu Maranhense, destinado à instrução dos jovens maranhenses.

Façamos um breve apanhado histórico com vistas a compreender essa dinâmica, visualizando as bases nas quais o ensino de língua estrangeira inglesa se fez presente no cotidiano da cidade de São Luis.

2 PANORAMA HISTÓRICO-LITERÁRIO DA LÍNGUA INGLESA

O quadro histórico da Grã-Bretanha nos permite entender o processo de dominação política exercida sobre países periféricos. No auge do império, na era vitoriana, o domínio britânico estendia-se do meridiano de Greenwich, passando pela África, Índia, Ásia e América, Sutherland (2017). Tal império foi mais extenso que aquele da Roma antiga. No século XIX vislumbrou-se um forte crescimento do capitalismo ao redor do globo. As nações mais desenvolvidas procuravam ratificar suas posições de destaque econômico com a expansão de novos mercados além de suas fronteiras geográficas, o que permite a difusão da própria língua ao redor dos continentes. O Império Britânico representa exemplo claro dessa postura

²⁷ No caso específico de São Luís-MA, fontes históricas corroboram esse posicionamento, tais como o *Dicionário Histórico-Geográfico da Província do Maranhão*, publicado em 1870, de autoria de Cezar Augusto Marques. uma vez que a oferta do ensino de língua inglesa no início do século XIX se apresentou em decorrência das relações comerciais entre o império brasileiro e a Inglaterra.

imperialista. Em especial na Ásia, ocorreu a dominação britânica no território indiano e litígios na China.

A literatura por sua vez não trilhou percurso separado desse contexto político-econômico. Os conflitos que emanaram desse período de dominação reverberaram nas páginas de escritores da língua inglesa. Podemos citar como exemplo o poema de Rudyard Kipling, “*O fardo do Homem Branco*” de 1899 que trata do poderio dos Estados Unidos quando anexaram diversos territórios, entre eles, Porto Rico e Cuba. O texto ressalta:

Assume o fardo do Homem branco –
Manda tuas proles mais nobres –
Prende teus filhos ao exílio
Para servirem teus cativos pobres;
Para cuidarem, sob dura rotina,
De um grupo agitado e bravio –
Teu povo amuado, recém-capturado,
Meio demônio e meio infantil.

(SUTHERLAND, 2017 p. 194)

O autor nascera na Índia colonial e pelo teor do texto evidenciamos o posicionamento do literato frente à dominação dos povos que ele denomina “meio demônio e meio infantil”. Nessa perspectiva, cria-se uma postura que valoriza o julgo do europeu frente às culturas do chamado oriente. Consistiria em uma ação benéfica do homem branco e um privilégio, no caso da Índia, conceder seu território sob o julgo britânico.

A Índia seria o local de desenvolvimento de outras narrativas. Dentre esta citamos o romance de Sir Arthur Conan Doyle, *O Signo dos quatro*, publicado em 1890, onde “o tema do colonialismo inglês e seu impacto sobre o mundo vitoriano é abordado durante os minutos finais do romance, na história pregressa de assassinato, roubo, traição e vingança narrada pela presa de Holmes”. (DOYLE, 2010, p.9). Ao longo da narrativa, são recorrentes referências ao território indiano, no qual se originaram os fatos que serão objeto de análise por parte do detetive consultor, Sherlock Holmes.

Outra referência do continente asiático, sob a perspectiva da língua inglesa, é o escritor indiano Salman Rushdie com diversos títulos publicados em inglês. Seu primeiro romance, *Grimus* foi publicado em 1975, seguido por *Midnight's Children* (1981), *Shame* (1983), dentre outros. Publicou ensaios e também contos *East, West* (1994). Envolveu-se em polêmica com a publicação de *Os versos satânicos* que rendeu uma perseguição por parte do aiatolá Khomeini em 1989, haja vista que a obra, segundo o entendimento do líder islâmico, era uma afronta aos padrões da religião, em especial ao livro sagrado do Islã. O cenário do romance perpassa a cidade de Londres, mantendo uma aproximação entre língua e espaço.

Carlos Fuentes, escritor mexicano, por meio de uma carta escrita em 1992 para Rushdie, comenta as perseguições sofridas pelo escritor indiano em face de sua produção literária. A missiva relata os fatos da seguinte forma:

Teus *Versos satânicos* não são a caricatura propalada pelos aiatolás. Na modulação imensa de tua escrita dialógica, todas as vozes se deixam ouvir, mas nenhuma delas monopoliza ou privilegia o verbo. “Islã” não é alvo de teu romance. Exatamente o contrário. Em tuas páginas, uma cultura islâmica viva, isto é, crítica e imaginativa, integra-se conflituosamente, com o humor e com a dúvida próprias da literatura, a um mundo “planetário” que a vê com suspeita ou desprezo. O “antiislamismo” não é teu; é aquele da chamada “aldeia global” em que situaste tua grande obra. Isto é importante: és o primeiro romancista da aldeia local em sua odisséia rumo à aldeia global (FUENTES, 2007, p. 180-181).

O teor da carta dialoga com um livro de outro escritor indiano, Homi Bhabha que na obra *O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses*, por meio de ensaios, demonstra o posicionamento de grupos minoritários de colonização frente aos grandes centros hegemônicos, onde a literatura permite o alcance de uma identidade pós-colonial. Bhabha produz textos em língua inglesa, tendo sua formação acadêmica sido concluída em Literatura Inglesa na Universidade de Oxford.

Na atualidade a globalização exerce papel fundamental nesse processo de transmissão de valores a serem adotados enquanto modelos, principalmente pelos detentores do poderio político e econômico, por meio de uma “americanização do mundo”, expressão utilizada por Boaventura de Sousa Santos. Segundo ele:

A questão é de saber se o que se designa por globalização não deveria ser mais corretamente designado por ocidentalização ou americanização, já que os valores, os artefatos culturais e os universos simbólicos que se globalizam são ocidentais e, por vezes, especificamente norte-americanos[...] (SANTOS, 2002, p. 45)

Atualmente, o domínio de um único idioma não constitui diferencial no posicionamento do mercado de trabalho. O diferencial reside em demonstrar competências lingüísticas em mais de uma língua, sendo o inglês, obrigatoriamente uma delas. Partindo desse pressuposto, vale destacar o percurso histórico brasileiro do ensino de línguas, tendo como objeto de análise os conteúdos, concernentes às línguas específicas e os métodos utilizados.

3 ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

A historicidade do ensino de línguas é permeada por processos específicos no que tange ao ensino e à aprendizagem. Leffa (2012, p. 393) aduz que primeiramente encontramos um período histórico de total ausência de metodologias de ensino, uma vez que nesse período,

durante a antiguidade “o ensino de língua era algo desconhecido; [...] havia apenas aprendizagem; uma aprendizagem sem um método que a sistematizasse”.

Com o passar dos séculos, veremos que no império brasileiro, fica mais evidente o processo de sistematização do ensino de língua estrangeira, no entanto, nos primeiros anos desse período a primazia ainda recaía sobre as línguas clássicas e com o passar dos anos a carga horária das línguas estrangeiras como um todo foi sendo reduzida até alcançar o século XX. Segundo Leffa (1999), durante o império, ministravam-se aulas de línguas modernas e clássicas, tendo-se como média geral uma carga horária semanal de 2 a 3 horas. Realidade identificada em São Luís, quando da publicação de um edital em 1851, pelo Secretário de Instrução Pública da província João Izidoro de Xavier de Brito, onde o mesmo repassa a carga horária das disciplinas a serem ministradas no Liceu, a partir de janeiro daquele ano. Destacamos as cadeiras de língua estrangeira Inglesa, Francesa e Latina, com os respectivos horários de aula: “Lingua Inglesa – das 6 ½ as 8 ½; Lingua Franceza – das 7 as 9 ½ ; Lingua Latina – das 8 ½ as 11”²⁸. Percebemos que dentre as línguas estrangeiras aquelas com maior carga horária são representadas pela Língua Latina e o Francês com duas horas e meia de duração, tendo o Inglês duas horas de aula.

As estratégias, métodos e abordagens implantadas *pari passu* ao contexto de ensino foram variadas e utilizando abordagens que coadunavam com determinadas posturas. Dentre as metodologias efetivadas ao longo de um processo diacrônico podemos elencar: 1) **Método de Tradução e Gramática** – também chamado de método tradicional trabalhava por meio de comparações entre a língua materna e a língua alvo, a ênfase recaía sobre leitura e escrita; 2) **Método Direto** – é caracterizado por aulas monolíngües, valendo-se de recursos gestuais, leitura em voz alta de modo a facilitar a aprendizagem; 3) **Método Audiolingual** - o behaviorismo terá vez na perspectiva do Método Audiolingual, onde o foco residia na pronúncia e na conversação, nessa perspectiva, a língua “é formação de hábito através de estímulo e resposta e intensa repetição” (NEVES, 2010, p. 71). ; 4) **Método Audiovisual** e 5) **Abordagem comunicativa** - em uma perspectiva linguística, com bases na psicologia, a Abordagem Comunicativa demonstrará que “usamos a língua não apenas para relacionar a expressão ao seu conteúdo, espelhando a realidade, mas para agir sobre a realidade” (LEFFA, 2012, p. 397).

Os professores de São Luís no século XIX utilizavam diversos recursos para ministrarem suas aulas, mas valiam-se principalmente de dicionários de pronúncia do inglês e

²⁸ *Edital. Publicador Maranhense*, Quinta-feira, 16 de Janeiro de 1851, Ano IX, nº 1060, p. 2.

obras escritas em inglês a serem trabalhadas durante as lições, conforme anúncio publicado em jornal da época:

João Estanislao da Silva Lisboa, propoem-se a dar lições da lingua ingleza. Os senhores, que quizerem aproveitar se de suas lições, devem de munir se com os seguintes livros inglezes em prosa e verso; á saber, em prosa: 1. dictionarios de compor e traduzir do Vieira; 2. grammatica ingleza de F. S. Constancio; 3. historia da Inglaterra de Goldsmith; 4. vigario de Wakefield; 5, em verso, a tradução da Iliada de Homero por Pope. Preço 4\$000 mensaes, pagos impreterivelmente adiantados²⁹.

No que tange à menção de métodos de ensino no contexto de São Luís, referenciamos um escrito do Frei Diogo Cassidy, religioso dominicano que atuava no Convento de Santo Antonio e em 1830 realizou o seguinte testemunho, a pedido do autor de um manual de ensino da língua inglesa:

Attesto que a obra intitulada Mentor Inglez de que he author o Sr. Antonio Joaquim Picaluga (que em Lisboa foi meu discipulo) he hum bem organizado metodo para se poder aprender com a maior facilidade a lingua Ingleza e ainda que tem seus erros (procedidos da imprensa) com tudo taes erros nada obstão ao progresso que na dita lingoa poderão fazer aquéllas pessoas que seguirem aquéllas faceis regras do dito methodo recopilados e as estudarem. Sendo o que principalmente caracteriza a erudição de seu author, a bem organizada parte da Sintaxe que se acha na dita obra. Maranhão, 27 de Março 1830³⁰.

O supracitado trecho nos permite visualizar que certa obra publicada, apresenta estratégias de estudo que permitem uma maior compreensão do processo de ensino do inglês. O próprio religioso legitima tal metodologia, uma vez que ele afirma possuir descendência inglesa, qualificando-o assim como analista da referida obra. O atestado do religioso fez-se necessário a pedido do autor, uma vez que este almejava vender seu produto e demonstrar que os erros de impressão não interferiam no processo pedagógico.

No entanto, em virtude do presente trabalho ainda encontrar-se em fase de desenvolvimento, não foi possível debruçar-nos sobre tal livro de autoria de Antonio Joaquim, o que colocaremos em prática na continuação da pesquisa, com vistas a entender a natureza de tal método.

4 INSTRUÇÃO PÚBLICA E PRIVADA NA CAPITAL MARANHENSE

As primeiras instituições educacionais no Maranhão remontam aos jesuítas no início do século XVII. Uma das mais remotas notícias referentes às escolas aponta o ano de 1629,

²⁹ *Annuncios. O Commercio*: folha Official, Mercantil, Política e Litteraria, Segunda-feira, 13 de Fevereiro de 1843, nº 35, p. 3.

³⁰ *Atestação. A Cigarra*, Sábado, 17 de Abril de 1830, nº 19, p. 85.

segundo o Jesuíta João Felipe Betendorf, nas palavras de Viveiros (1936). Segundo a Câmara de São Luís, na época, foi relatado à Coroa que os jesuítas não ofereciam de fato aulas e por essa razão foi expedida a Carta Régia de 3 de fevereiro de 1691 determinando a abertura de aulas “em que se lecionasse Latim e Moral”. (VIVEIROS, 1936, p.2).

Já no século XVIII, por meio do alvará de 2 de Março de 1751, a Coroa “deu ao extraordinário jesuíta padre Gabriel Malagrida licença para fundar em S. Luis um recolhimento com o fim de abrigar órfãs e senhoras desvalidas” (VIVEIROS, 1936, p. 3). Foi o primeiro local destinado exclusivamente para a educação do gênero feminino.

Conforme nos relata Marques (1870, p.334) a instrução pública na província, no final do século XVIII e início do XIX, não apresentava um local específico onde as aulas pudessem ser realizadas de forma sistemática, uma vez que “não havia um *nucleo*, como um *Lyceu*, onde as aulas funcionassem juntas e com regularidade”. Após a expulsão dos jesuítas o Marques de Pombal criticou o sistema educacional da colônia e acabou por criar o sistema de escolas régias. A instrução era exercida por meio de aulas régias, que representaram a primeira forma de ensino público no Brasil. Para subsidiar tais aulas, fora criado em 10 de Novembro de 1772 o *Subsídio Literário*, para pagamento dos ordenados dos professores régios, entretanto, nos informa Marques (1870) que em São Luís o referido imposto foi negligenciado, o que ocasionou graves efeitos para a educação da capitania.

Tais aulas funcionavam na própria residência do professor ou em estabelecimento pago pelos cofres públicos, conforme evidenciamos nos periódicos do século XIX, a exemplo do jornal *A Bandurra*, no qual um anunciante expunha que: “Henrique Shilston, morador na Rua do Egipto, casa nº 5 se propõem a ensinar a língua Inglesa por módico preço, e às horas que melhor convier a seus discipulos³¹”. Em outro Jornal, *A Cigarra*, de 1829 encontramos outro anúncio, desta vez ofertando o ensino de inglês e francês, “O redactor da Cigarra vai abrir a sua aula na casa onde reside a São Pantalão onde ensinará as Lingoas Franceza, e Inglesa por preços commodos: porém só a abrirá logo que tenha 12 discipulos³²”.

O primeiro colégio particular a surgir no Maranhão, segundo Viveiros (1936) foi dirigido por Tiago Carlos de la Roca, em 1821, onde se ensinava primeiras letras, latim, francês, geografia, desenho e música. A oferta de instrução particular permeava diversas cadeiras que compunham o processo educacional local. Professores de Desenho, Matemática, Retórica também ofereciam em suas residências as lições aos seus discipulos.

³¹ Avisos. *A Bandurra*, Sexta-feira, 17 de Outubro de 1828, nº 18, p. 662.

³² Avisos. *A Cigarra*, Quarta-feira, 23 de Dezembro de 1829, nº 10, p. 45.

Em relação a língua inglesa, durante a época do ato adicional de 12 de agosto de 1834 que descentralizou as decisões referentes a organização educacional, surgem por decisões dos legisladores maranhenses, especificamente por meio da lei de 20 de março de 1835 que criou “na capital as cadeiras de lingua patria, lingua inglesa e de historia e geografia, com os vencimentos anuaes de 500\$000 cada uma”. (VIVEIROS, 1936, p.14)

Quanto à instrução pública, o Liceu Maranhense foi criado por meio da lei provincial nº 77 de 24 de Julho de 1838 com o intuito de fornecer instrução pública de forma organizada para a mocidade maranhense. A referida lei aponta que em tal estabelecimento funcionariam as seguintes cadeiras:

1ª) Filosofia Racional e moral; 2ª) Rethorica e Poetica; 3ª) Geographia e Historia; 4ª) Grammatica Filosofica da lingoa, e analyse dos nossos clasicos; 5ª) Lingoa Grega; 6ª) Lingoa Latina; 7ª) Lingoa Franceza; 8ª) *Lingoa Ingleza*; 9ª) Dezenho; 10ª) Arithmetica, 1ª parte de Algebra, Geometria, e Trigonometria Plana; 11ª) 2ª parte de Algebra, calculo, e Mechanica; 12ª) Navegação, Trignometria espherica, e observações astronomeas; 13ª) Calculo Mercantil, e escripturação por partidas dobradas³³.

O Liceu, inicialmente, foi estabelecido no Convento de Nossa Senhora do Carmo, uma vez que no local já funcionava um espaço de educação pública, migrou para a Rua Direita e por fim encontra-se hoje nas imediações da Praça do Panteão. A instrução pública da província era dividida em Primária e Secundária, sendo esta fornecida no Liceu.

Em 1841 foi criada a Casa dos Educandos Artífices, pela lei nº105 de 23 de agosto daquele ano. Posteriormente, na segunda metade dos oitocentos, com o crescimento urbano, surgiram outros estabelecimentos, principalmente na segunda metade do século. Nos *Almanaks do Diário do Maranhão* publicados anualmente, encontramos referências aos colégios existentes no centro da cidade. Havia locais de instrução na Rua Grande (*Colégio de Educação e Instrução Primária e Secundária – Perdigão; Colégio de Nossa Senhora da Glória*³⁴), Rua do Sol (*Colégio de San’Caetano – com aulas de inglês, francês e latim*), Rua de São Pantaleão (*Colégio Episcopal de Nossa Senhora dos Remédios – cadeiras de inglês, latim, francês e conversação francesa*), Rua da Palma (*Colégio de Sant’Anna – Para educação de meninas, com lições de inglês, francês e italiano*)³⁵.

³³ *Cartas de Ley. O Publicador Oficial*, Quarta-feira, 16 de Agosto de 1838, nº 632, p. 4370.

³⁴ O referido colégio aparece em várias edições do Almanak, com endereços diferentes. No Almanak de 1858 consta como situado na Rua do Giz, nº 31. Na edição de 1862, consta na Rua Grande, nº 24. No ano de 1873 está localizado na Rua do Sol, nº 23 e em 1880 encontra-se no Largo dos Remédios.

³⁵ *Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial para o Ano de 1869*. Segundo Ano, terceira série, São Luis, MA, Typografia B. de Mattos, 1869.

No Instituto de Humanidades – Internato e Externato para Educação e Instrução da Mocidade, dirigido por Pedro Nunes Leal é possível encontrar a metodologia de ensino de línguas estrangeiras, que eram ministradas durante a instrução secundária, englobando línguas vivas e mortas, tais como Inglês, Francês, Alemão, Latim, Grego e outras quando houvesse alunos. No jornal *A Coalição*, encontramos referências à metodologia empregada no ensino das línguas estrangeiras nessa instituição: “o ensino dellas dividir-se-ha em duas classes, a saber: 1ª rudimentos da grammatica: leitura e principios de traducção; 2ª estudo aperfeiçoado da grammatica, e natureza da lingua, analyse de clássicos: escripta dictada em portuguez, e vertida immediatamente na lingua estrangeira”³⁶.

Em relação às avaliações, no que tange aos índices de aprovação das cadeiras de língua estrangeira, a pesquisa documental, com base na análise de um relatório do Liceu no ano de 1848, percebemos um grau relativamente baixo de aprovações, tendo como base a média de alunos matriculados nas respectivas línguas e o total de aprovações, além disso, é perceptível a ênfase nas línguas clássicas, e em relação às modernas, recai sobre o ensino do francês, ficando a língua inglesa com poucos alunos matriculados. De acordo com a tabela abaixo podemos visualizar esse cenário. Ministrando a cadeira de língua latina, encontramos o renomado literato, Francisco Sotero dos Reis. Em outra instituição, o Colégio de Nossa Senhora dos Remédios, encontramos como titular das cadeiras de Latim, Grego e Inglês, outra figura de destaque no cenário educacional local, Domingos Feliciano Marques Perdigão, diretor da escola.

LICEU MARANHENSE				
		1846	1846	1847
CADEIRAS	PROFESSORES	MATRICULADOS	APROVADOS	MATRICULADOS
Inglês	Antonio Jansen do Paço	6	1	10
Francês	Francisco Raymundo Quadros	45	16	31
Latim	Francisco Sotero dos Reis	48	6	52

Fonte: O Progresso (1847)³⁷, adaptação do autor.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

³⁶ *A Coalição*, Terça-feira, 2 de Fevereiro de 1864, Anno III, nº 10, p. 4.

³⁷ *Liceu Maranhense. O Progresso*, Sábado, 13 de Fevereiro de 1847, nº 31, p. 3.

Foi possível perceber que o inglês se fez presente no cotidiano da capital desde o início do século XIX, no que tange à instrução particular, conforme verificamos por meio de anúncios de professores ofertando o ensino da língua estrangeira em suas residências, ao final da década de 1820. Tal realidade mostrou-se decorrente das necessidades comerciais a que o Maranhão encontrava-se envolto, onde um dos principais parceiros mercantes era a Inglaterra.

As instituições escolares surgidas no período em estudo forneciam cadeiras de línguas clássicas e modernas, sendo o método da tradução e gramática aquele mais recorrentemente utilizado com base nos documentos analisados, seja pelos relatórios de instrução pública seja por meio de anúncios em jornais onde eram ofertados livros específicos para auxiliar nesse processo pedagógico. Vale ressaltar também, que a sociedade maranhense pautava-se numa estrutura econômica com base no trabalho comercial e respaldo na escravidão, o que nos leva a indagar quem eram os alunos que detinham condições de arcar com o pagamento pelas aulas particulares, e, a nível de escolas particulares, ter condições de financiar as mensalidades.

O presente estudo continua em desenvolvimento de modo a sanar questões que emergiram ao longo do processo de pesquisa, podendo culminar em um estudo de maiores proporções, no intuito de identificar com mais clareza os pormenores que permearam a presença da língua inglesa no contexto maranhense do século XIX.

REFERÊNCIAS

DOYLE, Arthur Conan Sir. **Sherlock Holmes, v. 7: o signo dos quatro**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

FUENTES, Carlos. **Geografia do romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

LEFFA, Vilson J. **O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEFFA, Vilson. **Ensino de línguas: passado, presente e futuro**. Revista de Estudos Linguísticos, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012.

MARQUES, Cezar Augusto. **Diccionario Historico Geographico da Provincia do Maranhão**. São Luís, MA, Typografia do Frias, 1870.

NEVES, Maralice de Souza. Os mitos de abordagens tradicionais e estruturais ainda interferem na prática em sala de aula. In: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. (Org.). **Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 69-80.

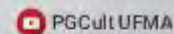
PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A língua inglesa no Brasil e no mundo. In: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. (Org.). **Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 9-29.



FAPESP



27~29
SETEMBRO
evento on-line



SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

SUTHERLAND, John. **Uma breve história da literatura**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2017.

VIVEIROS, Jeronimo José de. **Apontamentos para a história da instrução pública e particular do Maranhão**, 1936.

A RELEVÂNCIA DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NO CONTEXTO DAS LICENCIATURAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Naysa Christine Serra Silva
Mestra em Cultura e Sociedade
naysa.christine@ufma.br
UFMA

Thelma Helena Costa Chahini
Doutora em Educação
thelmachahini@hotmail.com
UFMA

RESUMO: Este estudo investiga como vem ocorrendo a formação de professores no contexto da Língua Brasileira de Sinais na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) junto aos discentes em processo de conclusão do Curso e que já cursaram a disciplina de LIBRAS antes do desenvolvimento deste Trabalho de Conclusão de Curso. Para isso, desenvolveu-se pesquisa do tipo exploratória com 60 discentes em processo de conclusão de Curso e que já cumpriram a disciplina de LIBRAS. O estudo ora apresentado tem como questões norteadoras: Como os discentes graduandos dos Cursos de licenciatura da UFMA e seus professores compreendem a LIBRAS para a formação docente? A carga horária da disciplina possibilita aprendizagem e/ou aquisição da LIBRAS de maneira efetiva? As metodologias utilizadas durante o processo ensino-aprendizagem da LIBRAS viabilizam o bilinguismo, conforme os princípios da educação inclusiva? Os docentes das licenciaturas buscam a aprendizagem da LIBRAS para uma atuação profissional de inclusão? Diante do exposto, o Problema de Pesquisa indaga: Como vem ocorrendo a formação de professores no contexto da Língua Brasileira de Sinais na UFMA? Como hipótese, enfatiza-se que a Língua Brasileira de Sinais ainda não possui o “status” das demais disciplinas de alguns Cursos de licenciatura da Universidade Federal do Maranhão, pois diferentemente do que está disposto no Plano de Desenvolvimento Institucional, a LIBRAS não é componente curricular obrigatório em alguns Projetos Pedagógicos de Cursos. Assim, percebe-se que o processo de ensino-aprendizagem dessa língua se dá de modo indevido e desprestigiado. Ou seja, a formação docente, sob a ótica da educação especial no contexto da educação inclusiva, não é condizente com os documentos legais da federação. Como arcabouço teórico, autores como Chahini (2016), Falcão (2017), Omote (2004), Sasaki (1997) e outros foram consultados. Espera-se, a partir desta pesquisa, que a importância da LIBRAS no Brasil seja ainda mais ampliada e divulgada, e que outras pesquisas sejam impulsionadas, com vistas à formação docente no contexto dessa língua.

Palavras-chave: LIBRAS; Formação Docente; Inclusão.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a educação de surdos tem sido discutida em diversos espaços no Brasil. A partir da promulgação da Lei de LIBRAS, em 2002, a Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida como meio comunicacional e expressivo da comunidade surda e dos demais usuários da língua. Depois, com a promulgação do Decreto de LIBRAS, em 2005, os direitos em relação à educação dos surdos foram assegurados. Esses documentos determinam que a

educação desses cidadãos deve ser ofertada na primeira língua, LIBRAS, e com o suporte de profissionais habilitados para trabalhar com as demandas educacionais específicas dos indivíduos com surdez (BRASIL, 2002, 2005).

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), conforme o Decreto nº 5.626, de 2005, é componente curricular nos Cursos de licenciatura e do Curso de Bacharelado em Fonoaudiologia (BRASIL, 2005). Tal conquista está diretamente ligada à formação de docentes para uma educação inclusiva com alunos variados, entre eles, os alunos público-alvo da Educação Especial – neste contexto, os surdos.

Conforme a Constituição Federal de 1998 e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação de 1996, a educação escolarizada é um direito inalienável, de responsabilidade da família e do Estado, que será ofertada de forma gratuita, qualitativa e igualitária (BRASIL, 1996, [2020]).

Diante do mencionado, vale ressaltar que a formação docente é de suma relevância para a efetivação da inclusão no contexto educacional e deve condicionar os futuros professores a romper com estigmas e adaptar suas metodologias e aparatos tecnológicos, já que o processo ensino-aprendizagem é alicerçado nas interações: professor - aluno e aluno - novos conhecimentos.

Nesse contexto, a LIBRAS se configura como componente curricular obrigatório nos Cursos de licenciatura e no Curso de Bacharelado em Fonoaudiologia. Importante ressaltar que essa obrigatoriedade é uma tentativa de ruptura dos equívocos em relação à surdez, assim como de favorecimento de acesso aos conhecimentos sobre educação especial, educação inclusiva, educação bilíngue e prática docente eficiente junto aos futuros discentes surdos.

Dessa forma, afirma-se que a inclusão da LIBRAS como componente curricular é de suma relevância para a formação docente, pois pode favorecer e intensificar o processo ensino-aprendizagem de crianças, adolescentes, jovens e adultos nos diversos níveis da Educação Básica. E mais: mediante a aprendizagem da LIBRAS, os futuros docentes podem desenvolver metodologias diferenciadas que propiciem aprendizagem significativa e inclusão efetiva do surdo. Portanto, este estudo visa apresentar dados sobre a formação docente em LIBRAS, sob a ótica da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o que contribuirá tanto para a comunidade acadêmica quanto para a sociedade em geral, de modo que ambas possam compreender os conceitos sobre LIBRAS e como se dá formação docente. Além disso, o estudo ora proposto espera suscitar novas pesquisas sobre o assunto do no contexto escolar.

2 OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva está diretamente relacionada ao direito à educação no Brasil. Sabe-se que a educação escolar brasileira se iniciou sob a ótica da catequese católica, que buscava doutrinar os indígenas e os negros escravizados, ditando a Língua Portuguesa como a língua oficial para a aquisição dos princípios religiosos. Leffa (1999) explica que a imposição da Língua Portuguesa era a estratégia da Coroa Portuguesa para impossibilitar o multilinguismo e o multiculturalismo do Brasil Colônia.

Tal imposição linguística não objetivava a inclusão social dos negros, muito menos dos indígenas, mas representava uma forma de controle. Ainda segundo Leffa (1999), era uma tentativa de salvar a alma dos “desalmados” e “impuros”. Sob essa concepção, a educação brasileira foi pautada por muitos séculos. Com a implementação dos primeiros liceus na capital Salvador – e nos outros centros comerciais, tais como: Recife, São Paulo, São Luís e Rio de Janeiro –, os negros e os indígenas foram excluídos do processo de acessibilidade às vagas nessas instituições de ensino. Ou seja, a educação brasileira era baseada em segregação, discriminação e privilégios para poucos.

Em relação aos jovens, adultos, crianças e adolescentes com algum tipo de deficiência, estes sequer eram citados em qualquer documento oficial do Brasil Colônia, pois, sob a perspectiva capacitista, esses indivíduos eram reflexos de “castigos divinos”. Além disso, não faziam parte da sociedade ativa, ou seja, não eram considerados cidadãos pela coroa europeia. Mazzotta (2012) explica que tal realidade só começou a ser modificada com a criação do Instituto para surdos-mudos, no Rio de Janeiro, já em meados do século XIX, pois Dom Pedro II tinha um membro familiar surdo e solicitou que um professor francês viesse ao Brasil para trabalhar como diretor desse instituto.

Importante ressaltar que o Instituto para surdos-mudos não recebia qualquer indivíduo surdo que quisesse aprender a língua sinalizada e os conhecimentos científicos; abarcava, na realidade, os herdeiros da coroa e da burguesia.

Inicialmente as aulas funcionavam em uma das salas do Colégio de M. Vassimon, com apenas três alunos, dois mantidos pelo governo imperial e um com recursos próprios. O programa do Curso oferecido incluía a língua portuguesa, aritmética, geografia e história do Brasil, escrituração mercantil, doutrina cristã e linguagem articulada, aos que estivessem aptos.

Em contraposição a esse perfil educacional, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, nos primeiros três anos, trabalhou com uma média de 30 crianças e jovens cegos, sendo 10 de baixa renda (CABRAL, 2016b). Essas instituições com atendimento exclusivo para pessoas

com deficiência foram, a priori, de suma importância para que se pudesse colocar nas pautas das políticas públicas a discussão e a efetivação da educação inclusiva.

Em todo esse processo de mudanças, a Declaração de Salamanca, publicada em 1994, tem grande importância, pois estabelece que toda criança possui demandas, interesses, particularidades e habilidades únicas (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994). Já a Constituição Federal de 1988, bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, apontam as perspectivas de educação para todos (BRASIL, 1996, [2020]). À vista disso, é importante ressaltar que as décadas de 1980 e 1990 foram destaques para as novas conjunturas em relação à educação das pessoas com necessidades especiais. Aliás, os documentos legais das duas últimas décadas do século XX fomentaram discussões não apenas sobre educação, mas também sobre saúde e inclusão, como se pode observar no quadro exposto na próxima página.

Quadro 1 – Aparato legal das décadas de 1980 e 1990 sobre a educação especial.

Ano	Documento Legal
1988	Constituição Federal Artigo 208 – “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.” Artigo 205 – “[...] Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.” Artigo 206 - “[...] igualdade de condições de acesso e permanência na escola.”
1989	Lei nº 7.853 “[...] matrícula compulsória em Cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino.”
1990	Lei nº 8.069 - Estatuto da Criança e do Adolescente “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.” “[...] trabalho protegido ao adolescente com deficiência e prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes nessa condição.”
1994	Política Nacional de Educação Especial

	“Integração instrucional.”
1996	Lei nº 9.394 – Lei de diretrizes e bases da Educação “[...] haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial.”
1999	Decreto nº 3.298 (regulamenta a Lei nº 7.853/89) “[...] plena integração da pessoa com deficiência no contexto socioeconômico e cultural.”

Fonte: Construído pela autora a partir de Brasil (1986, 1990, 1996, 2008, [2020]).

O ano de 2001 não trouxe somente um novo século; trouxe também todas as mudanças favoráveis à educação de pessoas com deficiência no Brasil. A partir desse ano, a Política de Educação Especial passou a ser desenvolvida sob a ótica da Educação Inclusiva. Percebe-se, assim, iniciativas das instituições públicas em relação ao acolhimento das pessoas com deficiência, reformulações físicas e curriculares nas instituições de ensino e, também, a atualização da formação docente inicial, favorável à nova conjuntura educacional.

Diante dessas mudanças significativas, a Educação Inclusiva traçou seus princípios, que resumem os principais objetivos que fomentam ações relacionadas à educação para todos, como dita a Constituição Federal de 1988.

O primeiro princípio é que toda pessoa tem direito à educação. Portanto, não há impedimento físico, econômico, intelectual ou de outra conjuntura que possa comprometer, dificultar ou até mesmo obstruir o acesso a esse direito. A esse respeito, Mantoan (2015) assevera que mudanças significativas são observadas nas redes pública e privada de educação que adotaram ações de inclusão na organização do trabalho pedagógico de suas equipes.

O segundo princípio é que toda e qualquer pessoa tem a capacidade de aprender, conforme sua individualidade. Tal pensamento corrobora a afirmativa de Piaget (1999, p. 12), que explica que o ato de aprender é

[...] uma construção contínua, comparável à edificação de um grande prédio que, na medida em que se acrescenta algo, ficará mais sólido, ou à montagem de um mecanismo delicado, cujas fases gradativas de ajustamento conduziram a uma flexibilidade e uma mobilidade das peças tanto maiores quanto mais estável se tornasse o equilíbrio.

Ao referir-se à flexibilidade e mobilidade das peças, Piaget (1999) explicita que há particularidade de indivíduo para indivíduo no ato de aprender, ou seja, cada um possui um processo único nesse ato, o qual é determinado por diversos fatores. Assim, tal princípio valida que a aprendizagem é um direito intransferível.

O terceiro princípio da Educação Inclusiva é que o processo de aprendizagem de cada pessoa é distinto. Esta afirmativa reforça a Lei Brasileira de Inclusão, que assegura que as aulas serão ministradas com métodos, recursos, atividades e avaliações variadas e adaptadas às necessidades dos discentes com deficiência (BRASIL, 2015).

“O convívio no ambiente escolar comum beneficia a todos” é o quarto princípio da Educação Inclusiva, pois a diversidade no cenário escolar fomenta e possibilita vivências, trocas e aprendizagens enriquecedoras para a construção da cidadania. Tal princípio também é bastante relevante porque, a partir da multiplicidade de saberes e culturas, os educandos usufruem de uma pluralidade de possibilidades de conhecer e reconhecer o mundo de que fazem parte, pois, segundo César (2003, p. 119),

A escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social.

O quinto princípio é o seguinte: a educação inclusiva diz respeito a todos, pois a inclusão é para pessoas com necessidades especiais; e toda e qualquer diferença, que pode ser de natureza cultural, física, mental, social, econômica ou étnica. Para Ferreira (2014), a Educação Inclusiva não corresponde a um ato de bondade dos “normais” para com os “deficientes”; trata-se de um processo para a construção de uma sociedade melhor, constituída de cidadãos que compreendam e fortaleçam a inclusão e o respeito à diversidade. Para a autora, a Educação Inclusiva é indissociável da educação regular, pois

[...] constitui uma categoria pertencente a uma maior, que é a educação, propriamente dita. Portanto construir a educação inclusiva significa construir uma nova educação para todas as pessoas; uma educação que se movimenta dinamicamente, de acordo com a realidade e as necessidades que são construídas e identificadas cultural e historicamente (FERREIRA, 2014, p. 49).

Nessa ótica, o próximo tópico dispõe os direitos educacionais das pessoas com deficiência auditiva ou surdez no âmbito educacional, que são apresentados por documentos legais e devem ser efetivados em todo o território brasileiro.

2.1 Os direitos educacionais das pessoas com deficiência auditiva e/ou com surdez

Com a promulgação da Lei de LIBRAS, em 2002, a LIBRAS tornou-se, oficialmente, o meio de comunicação legal da comunidade surda brasileira. Tal documento instigou e

fortaleceu a inclusão de alunos surdos nas classes regulares sob a perspectiva do atendimento educacional especializado, pois, segundo o Artigo 2º da referida lei,

Art.2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil (BRASIL, 2002, não paginado).

Tal artigo explicita que a LIBRAS deverá ser amplamente divulgada e utilizada em prol da comunicação objetiva com/para o indivíduo surdo. Nesse sentido, a Língua Brasileira de Sinais deverá ser o meio de aquisição de novos conhecimentos e renovação de saberes pelo educando surdo nas instituições públicas e privadas que prestam serviços educacionais ao público. Desta forma, faz-se necessário que a LIBRAS seja utilizada continuamente nas atividades escolares.

Importante destacar que, para uma comunicação objetiva, faz-se necessário que os profissionais da educação tenham fluência na LIBRAS, pois assim o discente surdo terá como ter o seu direito de comunicação respeitado e efetivado. Para tanto, a Lei de LIBRAS e o Decreto de LIBRAS ditam que a formação docente deve ter como componente curricular obrigatório a disciplina “LIBRAS” em todos os Cursos de licenciatura, no Curso de Pedagogia (licenciatura e bacharelado) e, também, no Curso de Fonoaudiologia (BRASIL, 2002, 2005).

Essa premissa indica que, ao ser incluso em uma sala de aula regular, os discentes surdos terão professores e outros profissionais da escola com habilitação em LIBRAS. Tal pressuposição corrobora o pensamento de Quadros (2019), que destaca a importância dessa língua no ambiente escolar para que o estudante surdo, usuário da língua sinalizada, sinta-se acolhido, parte do grupo, respeitado e personagem ativo de sua aprendizagem.

A autora também afirma que, devido, ainda, à divulgação inexpressiva da LIBRAS, o profissional intérprete é de suma relevância para a possibilidade de uma educação qualitativa, equitativa e inclusiva para o educando surdo. Dias (2018), em seus estudos, expressa que com a promulgação do Decreto de LIBRAS, os surdos tiveram seus direitos linguísticos assegurados, resultando uma movimentação em relação à profissionalização dos tradutores/intérpretes de LIBRAS/Português. Para mais, a autora detalha que esses profissionais estão inseridos em diversos setores, porém é na área da educação que adquirem maior evidência profissional.

Insta asseverar que a história da LIBRAS no Maranhão está diretamente ligada à formação profissional dos tradutores/intérpretes no Estado, os quais também continuam sendo

relevantes para a divulgação da língua sinalizada no Estado – assim como a abertura de muitos Cursos de LIBRAS na capital maranhense e em outras cidades do continente dessa unidade federativa.

Outro direito educacional assegurado pelos documentos legais, incluindo a Lei Brasileira de Inclusão, é a educação bilíngue: o educando surdo deve aprender Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa na escola. Essa modalidade educacional dar-se-á de forma concomitante, pois o surdo terá a aquisição e o aprimoramento de conhecimentos na língua sinalizada e resolverá as atividades e avaliações em Língua Portuguesa, na modalidade escrita. Para tanto, faz-se necessário realizar modificações e/ou adaptações de métodos nas aulas ministradas, bem como nos recursos utilizados no processo ensino-aprendizagem do educando surdo.

Albres (2016) destaca que a formação docente deve ser pautada no conhecimento da diversidade e nas demandas específicas dos educandos com deficiência – particularmente, os educandos com surdez são usuários de uma língua espaço-visual, que compõe parte da identidade de cada um deles, visto que este é o principal canal comunicativo desses indivíduos.

Falcão (2015), por seu lado, explica que devido à formação inicial docente ainda ser fragilizada em relação à educação especial, sob a ótica da educação inclusiva, os professores desconhecem a LIBRAS e não compreendem as necessidades educacionais específicas de seus educandos surdos. Tais fatos dificultam a reformulação de planos, métodos, recursos, atividades e avaliações, corrompendo, portanto, o que determinam os aparatos legais.

Sendo assim, é possível constatar que os discentes surdos ainda não usufruem totalmente de um ambiente escolar inclusivo, que proporcione vivências significativas e potencializem suas capacidades cognitivas, de modo a possibilitar-lhes, futuramente, escolha e realização profissionais, além da efetivação da plena cidadania, uma vez que a educação inclusiva não mais privilegia somente alguns – e a escola, nesse sentido, torna-se espaço de e para a diversidade.

3 FORMAÇÃO DOCENTE E LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Atualmente, o cenário educacional tem se transformado e buscado formar e valorizar as capacidades cognitivas dos educandos, bem como suas particularidades e demandas. A família e o Estado, nesse desafio, são as instituições responsáveis pelo acesso e permanência de cada estudante nas salas regulares e demais contextos escolares. Segundo a Constituição Federal

Brasileira de 1998, a educação é um direito de todos. Ou seja, a educação no Brasil tem como princípios a diversidade e a inclusão social, que devem ser ofertadas com equidade e qualidade.

No contexto dessa diversidade e inclusão social, estão os alunos público-alvo da Educação Especial. Segundo a Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência de 2015,

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único: É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015, não paginado).

Dentre os alunos público-alvo da Educação Especial, estão os surdos, que, em sua maioria, lançam mão da Língua Brasileira de Sinais para a comunicação diária, e por meio desta lhes é assegurado o acesso a novos conhecimentos nas redes federais, estaduais e municipais. Para Falcão (2015, p. 147), a LIBRAS é “meio de interação e integração entre os sujeitos surdos e ouvintes sinalizantes”, de suma relevância para a educação e comunicação do alunado com surdez profunda e severa. Destarte, trata-se de um instrumento pedagógico que viabiliza a aquisição e/ou aprimoramento de outros saberes e ciências.

Quadros (2019) afirma que a LIBRAS é a língua de sinais legal do Brasil, porém a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, decreta que a Língua Brasileira de Sinais é reconhecida como meio legal de comunicação, e não como língua de sinais legal – tal fato indica um desprestígio em relação à língua oficial do país: a Língua Portuguesa (BRASIL, 2002).

Nesse contexto, sabe-se que muitos alunos surdos ainda continuam à margem do processo ensino-aprendizagem, pois não são partícipes, mas meros espectadores em muitas salas de aula. Além disso, o número de profissionais intérpretes ainda é pequeno diante da demanda de alunos, as metodologias são inadequadas e os professores, majoritariamente, não sabem manter comunicação básica em Língua Brasileira de Sinais.

Considerando tal realidade, Chahini (2016, p. 70) afirma que é inegável

[...] a importância de atender às necessidades educacionais específicas de discentes, que possuem características diferenciadas da maioria dos educandos, colocando-os para dentro de Instituições de Ensino e visando à sua inclusão e participação sociais. Ressalta-se que mudanças políticas, financeiras e educacionais são necessárias na operacionalização desse princípio. Em termos governamentais, isso implica na reformulação das políticas financeiras e educacionais, além das implementações de projetos que tenham a ideia da inclusão, bem como a preocupação com a adequada formação de professores e educadores.

O pensamento de Chahini (2016) vai ao encontro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, no artigo 59, inciso III, que explana que haverá, na rede de ensino, “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, não paginado). Ou seja, os alunos surdos têm o direito de ter professores que saibam LIBRAS em seu cotidiano escolar.

A LIBRAS, na formação docente, é obrigatória em todos os Cursos de licenciatura desde o ano de 2005, conforme art. 3º – e seus respectivos parágrafos – do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro do mesmo ano:

Art. 3º A LIBRAS deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos Cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos Cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os Cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o Curso normal de nível médio, o Curso normal superior, o Curso de Pedagogia e o Curso de Educação Especial são considerados Cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A LIBRAS constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais Cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto. (BRASIL, 2005, não paginado).

Falcão (2017) aponta que é necessário investir na formação docente para o sucesso da inclusão, pois o docente é uma peça-chave para que esta se torne efetiva. Portanto, o professor deve, além de conhecer a Língua Brasileira de Sinais para manter uma comunicação mínima com seus alunos surdos, divulgar e incentivar o uso da LIBRAS durante as comunicações dentro e fora de sala de aula entre os alunos. Com isso, construirá um ambiente favorável para a construção da individualidade e da sociabilidade, oportunizando aos alunos surdos a compreensão das relações sociais e a análise do mundo de que fazem parte, de forma crítica e consciente.

4 METODOLOGIA

A presente pesquisa, quanto ao objeto, é exploratória e descritiva, por proporcionar a aproximação necessária entre o pesquisador e a instituição, além de evidenciar a descrição das relações observadas do aprendizado promovidas pela aplicabilidade do uso dos dispositivos móveis pelos estudantes (GIL, 1991).

Em relação à abordagem, é de natureza qualitativa, pois, segundo Minayo (2001), trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, valores e atitudes, preocupando-

se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, mas sim compreendidos e explicados a partir das dinâmicas das relações sociais.

Neste estudo, a proposta foi pesquisar os Cursos de licenciatura do Campus Dom Delgado da Universidade Federal do Maranhão, localizada em São Luís, no bairro Bacanga, e analisar como vem ocorrendo a formação de professores no contexto da Língua Brasileira de Sinais nessa IFES. Os participantes foram discentes dos Cursos de licenciatura, graduandos em 2021.1.

Por se tratar de uma pesquisa de campo, utilizou-se também pesquisa teórica para uma tentativa de conhecer se a busca pela formação docente e a inclusão são componentes do processo ensino-aprendizagem da LIBRAS nos Cursos de licenciatura do Campus Dom Delgado da Universidade Federal do Maranhão.

Neste tópico, serão apresentados os dados obtidos a partir do questionário aplicado, no período de junho a agosto de 2021, junto aos discentes dos Cursos de licenciatura do Campus Dom Delgado da Universidade Federal do Maranhão. Os participantes foram, no total, 60 voluntários, divididos nos seguintes Cursos: 10 discentes do Curso de Pedagogia, 10 do Curso de Letras-LIBRAS, 5 do Curso de Letras-Português, 10 do Curso de Teatro, 10 do Curso de Artes Visuais, 5 do Curso de Matemática e 10 do Curso de Ciências Sociais. Importante ressaltar que todos os participantes estavam matriculados no último semestre dos respectivos Cursos em 2021.1. A seguir, serão apresentadas as questões norteadoras da investigação com as respectivas respostas dos 60 participantes voluntários.

Sobre o questionamento Em qual período haviam cumprido o componente curricular LIBRAS em seus respectivos Cursos?, 10 participantes relataram que a LIBRAS não é componente curricular do Curso, outros 10 afirmaram não terem cumprido tal componente curricular, e 40 explicaram que cumpriram entre o 3º e o 4º período.

Em relação aos participantes que relataram que a LIBRAS não é componente curricular do Curso, os estudos de Silva (2021) apontam que a LIBRAS, como componente curricular, tem desprestígio em relação às outras disciplinas dos cursos de graduação da Universidade Federal do Maranhão, no tocante à formação docente. Facundo e Vitaliano (2019), por sua vez, explicam que a disciplina de LIBRAS não é componente curricular em muitos Cursos de licenciatura nas IES públicas e privadas brasileiras.

Quanto aos participantes que afirmaram ainda não ter cumprido esse componente curricular, Falcão (2017) relata que a formação docente, em muitas instituições de Ensino Superior, se dá de forma equivocada, o que dificulta e corrompe a possibilidade de futuras ações docentes, sob a perspectiva da inclusão escolar. Chahini (2016), por seu turno, assevera que a

formação docente fragilizada, em relação à inclusão, potencializa a discriminação, a exclusão e, portanto, a dificuldade de acesso e permanência das pessoas com deficiência ao contexto escolar.

Em consonância com os participantes que explicaram que cumpriram entre o 3º e o 4º período, Almeida e Vitaliano (2012) apontam que a disciplina de LIBRAS tem sua organização muito semelhante como componente curricular nas Instituições de Ensino Superior (IES). Tal afirmação corrobora os achados de Silva (2021), que afirma que a oferta de LIBRAS nas IES públicas do nordeste tem mesma ementa, bem como mesmos objetivos, conteúdos, processo avaliativo e, também, período de cumprimento.

Observa-se, assim, que a disciplina de LIBRAS não está adequada ao contexto regional, apresentando-se de forma repetitiva nas IES públicas e privadas do Brasil. Importante ressaltar que a ementa repetitiva não oportuna a aquisição da LIBRAS a partir do contexto cultural, ou seja, pelas particularidades presentes nas sinalizações de cada região do país. Tal situação, inclusive, dificulta a compreensão da LIBRAS como língua, pois privilegia uma padronização que não condiz com a dinâmica de uma língua.

Em relação à pergunta Qual a carga horária da Disciplina de LIBRAS no Curso?, 50 participantes relataram ser de 60h, e 10 participantes afirmaram que a LIBRAS está presente em todas as disciplinas do Curso, embora o foco ainda não seja a aprendizagem específica da sinalização.

Como visto no gráfico, a maior parte dos participantes afirmaram ser de 60h a carga horária da LIBRAS em seus respectivos Cursos. Tal informação corrobora os dados expostos no PDI (2017-2021) da Universidade Federal do Maranhão (2017), que explicitam que a LIBRAS será ofertada em todos os Cursos de licenciatura do Campus Dom Delgado e dos campi do continente do Estado, nas modalidades presencial e a distância, com carga horária de 30h, 45h, 60h e 90h, a partir da opção do colegiado responsável. A esse respeito, a pesquisa de Facundo e Vitaliano (2019) revela que há pouquíssima variedade em relação à carga horária de LIBRAS nas IES investigadas.

Por outro lado, uma parcela menor de participantes afirmou que a LIBRAS está presente em todas as disciplinas do Curso, embora não fosse para a aprendizagem específica da sinalização. Tal afirmação vai de encontro aos estudos de Cerny e Quadros (2009, p. 13), que afirmam que “o Curso de Letras-LIBRAS está se desenvolvendo na perspectiva de criar uma metodologia para a formação dos alunos surdos na sua primeira língua, a LIBRAS.” Falcão (2015), por seu lado, enfatiza que a formação de professores de surdos, na maioria das vezes,

se dá de forma fragilizada e equivocada, resultando na inserção de profissionais da educação despreparados para a efetivação da inclusão em suas futuras intervenções docentes.

A partir dos dados obtidos, percebe-se que a LIBRAS é desprivilegiada em relação aos outros componentes curriculares, pois há variedade de carga horária na UFMA, o que impossibilita que todos os discentes das licenciaturas cursem o mesmo quantitativo de conteúdos na instituição, o que fragiliza o bilinguismo e a inclusão.

Em referência ao questionamento Qual o perfil da oferta da disciplina de LIBRAS no Curso?, 35 participantes explicaram ser obrigatória, 15 participantes afirmaram ser eletiva, e 10 reafirmaram não ser um componente curricular obrigatório.

Em relação aos participantes que explicaram ser obrigatória, o Decreto nº 5.626/2005 aponta que a LIBRAS deve ser componente curricular obrigatório em todas as licenciaturas e nos bacharelados em Pedagogia e Fonoaudiologia (BRASIL, 2005). Outro aparato legal que assegura tal afirmativa é a Lei nº 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão –, que explicita que a formação docente deve estar permeada por conteúdos obrigatórios e transversais em relação à inclusão de pessoas com deficiência e suas demandas educacionais específicas (BRASIL, 2015).

No tocante aos participantes que afirmaram ser eletiva e que reafirmaram não ser a disciplina um componente curricular obrigatório – por se tratarem de Cursos de licenciatura –, tais informações apresentam a corrupção dos direitos dos surdos, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, por exemplo, enfatiza que a educação das pessoas com deficiência dar-se-á com profissionais da educação habilitados para atender as demandas educacionais específicas desses indivíduos (BRASIL, 1996), ao passo que a Constituição Federal determina que a educação é um direito de todos (BRASIL, [2020]).

Nesse contexto, observa-se que a educação inclusiva para a pessoa com surdez é desafiadora, visto que a formação de seus futuros professores é fragilizada e equivocada. A LIBRAS, ausente do projeto pedagógico ou como um componente curricular optativo, facilita a exclusão comunicativa e o distanciamento entre docente e educando surdo, ao mesmo tempo que privilegia os ouvintes.

Sobre a questão Como estavam distribuídos os tópicos teóricos e práticos dentro do conteúdo programático da disciplina?, 10 participantes não responderam e 50 relataram que os conteúdos estavam separados entre teoria e prática. Destacaram História de LIBRAS, bem como leis, parâmetros, diálogos, abecedário, dinâmicas, interpretação musical e sinais.

No tocante aos participantes que não responderam, estes são discentes de um curso de licenciatura, matriculados no oitavo período em 2021.1, mas que ainda não cursaram a

disciplina de LIBRAS. Tal fato se apresenta como um dado inquietante, pois, segundo o PDI (2017-2021) da Universidade Federal do Maranhão (2017), a disciplina de LIBRAS deve ser ofertada em todos os Cursos de licenciatura e no Curso de Bacharelado em Pedagogia. Albres (2016) destaca que em muitas IES a disciplina de LIBRAS é ofertada em cadeira de férias, com carga horária corrida, que dificulta a compreensão das particularidades da língua sinalizada e, também, da memorização dos sinais e expressões.

Em relação aos participantes que relataram que os conteúdos estavam separados entre teoria e prática, bem como destacaram História de LIBRAS, leis, parâmetros, diálogos, abecedário, dinâmicas, interpretação musical e sinais, Facundo e Vitaliano (2019) apontam que a LIBRAS é apresentada de forma desvinculada da área de formação dos futuros professores de surdos. Quadros (2019), por seu lado, enfatiza que os professores de surdos devem saber LIBRAS para que possam adaptar os métodos e recursos de suas aulas e para que a aquisição e o aprimoramento dos conteúdos se deem de forma qualitativa.

Importante ressaltar que a comunicação entre professor e educando é de suma importância dentro do processo ensino-aprendizagem. Não há a possibilidade de aproximação e troca de experiências sem que os indivíduos compreendam o que está sendo dito e/ou discutido. E é neste ponto que a LIBRAS se faz, novamente, relevante na formação docente, pois é o canal de comunicação para os discentes surdos e, também, é parte de sua identidade.

Em referência ao questionamento Se antes da disciplina, o discente havia tido contato com a LIBRAS e se sim, este já conhecia alguns sinais e/ou teoria da área de LIBRAS?, 48 participantes explicaram que não havia tido contato com a LIBRAS e 12 afirmaram que já haviam tido contato com a língua sinalizada.

Em se tratando dos participantes que explicaram não haver estabelecido contato com a LIBRAS, tais dados corroboram a pesquisa feita por Santos et al. (2019), que relataram que ao entrevistarem profissionais da área da saúde, mais de 95% dos participantes desconheciam totalmente a LIBRAS. A partir desse levantamento, os autores desenvolveram um Workshop sobre a língua sinalizada para divulgar a LIBRAS entre os voluntários.

Com relação aos participantes que afirmaram que já haviam tido contato com a língua sinalizada, Galvão (2018) explica que a LIBRAS ainda é, entre os ouvintes, pouco conhecida e pouco utilizada. Tal afirmativa endossa os estudos de Quadros, Pizzio e Rezende (2009), que afirmam haver muito desconhecimento sobre a Língua Brasileira de Sinais, embora já existam

Ademais, faz-se necessário destacar que a Língua Brasileira de Sinais não possui o mesmo “status” que a Língua Portuguesa possui no país. A língua sinalizada é, muitas vezes, vista como língua peculiar de pessoas surdas. Porém, tal incoerência é percebida na própria

promulgação da Lei de LIBRAS, que estabelece essa língua como “meio comunicacional” da comunidade surda (BRASIL, 2002). Assim, a LIBRAS não é utilizada, mesmo nas instituições públicas, no cotidiano, o que dificulta a comunicação e corrompe direitos básicos da pessoa surda.

Sobre a pergunta se durante o componente curricular LIBRAS foram utilizadas plataformas e/ou aplicativos digitais, 25 participantes relataram que estes foram utilizados de forma frequente; 10 participantes afirmaram que foram utilizados de forma esporádica; 15 declararam que não utilizaram qualquer plataforma e/ou aplicativos digitais durante a disciplina de LIBRAS e 10 participantes não responderam.

No tocante aos participantes que afirmaram fazer uso frequente, Silva e Chahini (2020) explicam que as tecnologias permeiam diversos setores da sociedade, entre eles o processo ensino-aprendizagem de línguas. Bottentuit Júnior (2012), por sua vez, destaca que as tecnologias na educação tendem a potencializar a aprendizagem, auxiliando professores e educando no acesso aos conhecimentos de forma mais rápida e variada.

Sobre os participantes que ressaltaram usar de forma esporádica os aplicativos e as plataformas digitais, tais dados coadunam com os estudos de Silva (2021), que apontam que no processo ensino-aprendizagem da LIBRAS, nos Cursos de licenciatura do Campus Dom Delgado da UFMA, participantes relataram que o uso de tecnologias digitais se dava também de forma esporádica. Para mais, Oliveira (2015) enfatiza que as tecnologias digitais devem ser inseridas no contexto do ensino superior, pois são necessárias para a formação continuada e atualizada dos docentes, de modo que, assim, estes estejam cientes e aptos para atender às demandas atuais impostas pelo mercado de trabalho.

Em relação aos participantes que explicaram não utilizar qualquer plataforma e/ou aplicativos digitais durante a disciplina de LIBRAS, Sasaki (1997) destaca que a inserção das tecnologias digitais na educação potencializa o processo ensino-aprendizagem, pois torna as situações informais mais acessíveis, ampliando, assim, as possíveis ações do docente, o que resulta em didática e estratégias mais atualizadas, direcionando e instigando a autonomia do discente. Sampaio e Leite (2008) também afirmam que o uso de tecnologias digitais deve atender às necessidades de aprendizagem dos educandos, facilitando o acesso aos conteúdos e informações de grupos de estudos, a vídeos aulas, aos chats e a outros recursos que possam maximizar a aprendizagem e a vivência dos conteúdos.

Com relação aos participantes que não responderam, vale ressaltar que isso decorre do fato de ainda não terem cursado o componente curricular, mesmo estando matriculados no oitavo período do Curso, como mencionado precedentemente.

As tecnologias no processo ensino-aprendizagem da LIBRAS na formação de professores deve ser uma constante, pois a sociedade atual permeia suas relações educacionais, pessoais, financeiras, culturais, jurídicas e profissionais por intermédio de aplicativos e/ou plataformas digitais. Cabe, assim, ao docente que ministra essa disciplina analisar os conteúdos e estratégias que contribuam com a aprendizagem significativa da LIBRAS pelos discentes, facilitando a compreensão e a vivência das particularidades da língua sinalizada.

Em relação à questão Quais os aplicativos ou plataformas digitais que você utiliza e/ou já utilizou para a aquisição ou aprimoramento da LIBRAS?, 35 afirmaram utilizar Youtube, ASL App, Hand Talk, Alfabeto LIBRAS, Facebook e Instagram; 15 relataram não ter utilizado qualquer aplicativo/plataforma digital; e 10 participantes não responderam.

Sobre os participantes que relatam utilizar Youtube, ASL App, Hand Talk, Alfabeto LIBRAS, Facebook e Instagram para aquisição ou aprimoramento da LIBRAS, Silva e Chahini (2019) afirmam que as plataformas e aplicativos digitais possibilitam o conhecimento e a aprendizagem de uma nova língua, com uma diversidade significativa de softwares gratuitos e pagos. Já Silva (2021) explica que o processo ensino-aprendizagem da LIBRAS pode ser permeado por tecnologias digitais como HandTalk, Alfabeto LIBRAS, Youtube, Instagram e Facebook.

Com relação aos participantes que relataram não ter utilizado qualquer aplicativo/plataforma digital, tais dados reforçam os estudos de Rolkouski (2011), que explica que muitos professores e educandos, ainda hoje, estão marginais em relação às tecnologias digitais. Pallof e Pratt (2002), por sua vez, destacam que não há qualquer propósito de substituição por parte das tecnologias digitais; o que se pretende é estimular novas habilidades e abordagens de ensino, bem como aprendizagem significativa. Assim, as tecnologias digitais podem ser recursos bastante relevantes em relação ao processo ensino-aprendizagem da LIBRAS na formação docente sob a ótica da inclusão.

No que concerne à pergunta Quais aparelhos digitais móveis você utiliza durante o processo ensino-aprendizagem da LIBRAS?, 35 participantes relataram utilizar somente o smartphone; 8 participantes afirmaram utilizar o notebook e o smartphone; e 17 disseram não ter feito uso de qualquer aparelho digital móvel.

Sobre os participantes que relataram utilizar somente o smartphone, Silva e Schmitt (2017) explanam que esse aparelho funciona como recurso importante na busca pela aquisição de segunda língua, pois a mobilidade e o acesso à internet privilegiam o estudo e o conhecimento sobre outras línguas e suas particularidades. Bottentuit Júnior (2012), por seu

turno, destaca que os smartphones são dispositivos de custo relativamente baixo, que agilizam o acesso às informações, bem como fomentam a aprendizagem pelo digital.

Em relação aos participantes que explicaram utilizar o notebook e o smartphone, Silva (2021, p. 78) aponta que “o notebook é um dispositivo digital móvel que pode enriquecer as aulas e as práticas da LIBRAS, pelo qual pode-se compartilhar vídeos, textos em Portable Document Format (PDF), slides com diretrizes sobre a relevância da LIBRAS [...]”. Os estudos da autora coadunam com o pensamento de Barreto (2014), que explicita que a formação docente está sendo adaptada às novas tecnologias digitais, como smartphones e notebooks, pois os professores têm rápido acesso às entrevistas, videoaulas, participação em palestras e eventos sobre como obter informações e conteúdos sobre inclusão de educandos surdos, educação bilíngue e LIBRAS.

No tocante aos participantes que afirmaram não usar qualquer aparelho digital móvel, Almeida et al. (2005, p. 6) ensinam que “A exclusão socioeconômica desencadeia a exclusão digital, ao mesmo tempo que a exclusão digital aprofunda a exclusão socioeconômica”. Os autores ensinam, ainda, que “a inclusão digital deveria ser fruto de uma política pública com destinação orçamentária a fim de que ações promovam a inclusão e equiparação de oportunidades a todos os cidadãos” (ALMEIDA et al., 2005, p. 6).

Já Grossi, Costa e Santos (2013) expõem que a exclusão digital é potencializada pela desigualdade social, e que o governo precisa adotar posturas que diminuam a conjuntura perversa do abismo social brasileiro. Os autores também explicam que é necessária a criação de políticas efetivas de inclusão digital que permitam ao cidadão o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, de modo que este se torne um agente ativo no contexto tecnológico. Diante disso, é possível compreender que a ausência de acesso aos aparelhos digitais para quem deles necessita dificulta o trabalho de muitos professores formados ou em formação, em diversos contextos da educação, inclusive em relação à Língua Brasileira de Sinais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando os objetivos desta investigação, que primavam por conhecer qual a relevância da Língua Brasileira de Sinais no contexto das licenciaturas da UFMA, os achados da pesquisa reforçam a premissa de que a formação inicial docente, na perspectiva da LIBRAS – e sob a ótica da Educação Inclusiva –, é extremamente necessária para uma educação

qualitativa e equitativa para o educando com surdez, e também para a inclusão efetiva de discentes surdos.

À vista disso, este trabalho teve como propósito investigar como vem ocorrendo a formação de professores no contexto da Língua Brasileira de Sinais na Universidade Federal do Maranhão junto aos discentes em processo de conclusão do Curso e que já cursaram a disciplina de LIBRAS antes do desenvolvimento desta pesquisa. Com a participação de 60 voluntários, obteve-se dados em relação aos pontos positivos e negativos do componente curricular antes mencionado junto aos graduandos das licenciaturas do Campus Dom Delgado.

Em relação ao cumprimento da disciplina, observou-se um grande impasse, pois graduandos do Curso de Pedagogia ainda não haviam cursado nem estavam matriculados no componente curricular LIBRAS, o que demonstra um desprestígio da disciplina em relação aos demais componentes curriculares. Segundo os voluntários, tal componente curricular normalmente é cursado pelos pedagogos em formação, em turmas ofertadas por outras licenciaturas do campus. Vale ressaltar que LIBRAS é componente curricular em toda e qualquer licenciatura, ou seja, o docente em formação deve cursar a disciplina, pois esta é um dos pré-requisitos para a obtenção do grau.

REFERÊNCIAS

AGOSTINO, E. A. M. de; COSTA, M. da P. R. da. **O ensino da estruturação sintática para o aluno surdo. Série-Estudos: Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, Campo Grande-MS, n. 18, p. 233-245, jul./dez. 2004.** Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/serieestudos/article/view/484/0>. Acesso em: 10 jan. 2021.

ALBRES, N. de A. **Ensino de Libras: aspectos históricos e sociais para a formação didática de professores.** Curitiba: Appris, 2016.

ALMEIDA, J. J. F. de; VITALINO, C. R. A disciplina de Libras na formação inicial de pedagogos: experiência dos graduandos. In: **SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. Anais [...].** Caxias do Sul: Anped, 2012.

ALMEIDA, L. B. de. et al. O retrato da exclusão digital na sociedade brasileira. **Journal of Information Systems and Technology Management**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 55-67, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jistm/a/7BZxyCX73JT9tJbBmsbfZ8w/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BARRETO, R. G. **Tecnologias e trabalho docente entre políticas e práticas.** Petrópolis: Faperj, 2014.

BOTTENTUIT JÚNIOR, J. B. **Do computador ao tablet: vantagens pedagógicas na utilização de dispositivos móveis na educação.** Revista Educaonline, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 125-149, 2012.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1986.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 out. 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

ARQUEOLOGIA HISTÓRICA NO CEMITÉRIO DO GAVIÃO EM SÃO LUÍS - MA: UM ESTUDO PRELIMINAR SOBRE AS HISTÓRIAS E SIMBOLOGIAS

Fernanda Lopes Viana

Bacharela em Arqueologia (UFPI), Mestranda em Cultura e Sociedade (UFMA)

Eixo 1 – Arte, Tecnologia e Educação

Lúcio Adriano Teixeira de Moraes

Bacharel em Arqueologia (UFPI), Mestrando em Desenvolvimento e Meio Ambiente (UFMA)

Eixo 1 – Arte, Tecnologia e Educação

Maria do Amparo Alves de Carvalho

Doutora em História (PUCRS), Docente na Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Eixo 1 – Arte, Tecnologia e Educação

Natiele da Conceição Cruz Silva

Licenciada em Letras (UFPI), Graduada em Arqueologia (UFPI)

Eixo 1 – Arte, Tecnologia e Educação

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo apresentar um estudo preliminar sobre o Cemitério do Gavião, em São Luís do Maranhão. Utilizamos como fundamentação teórica a perspectiva da Arqueológica Histórica para analisar a arte e a simbologia da prática mortuária presente no cemitério, buscando de um modo geral explanar sobre a relação de seu surgimento com o contexto social do século XIX, a reorganização do espaço urbano e a influência da igreja católica na prática dos sepultamentos dentro das igrejas. Os dados identificados pelos autores deste trabalho, foram respaldados pela metodologia da pesquisa bibliográfica. Concluimos que o Cemitério do Gavião preserva a história ludovicense e de diversas personalidades que estão ali sepultadas, mantendo-se como um dos importantes monumentos a céu aberto da capital do Maranhão e um dos patrimônios materiais mais relevantes do século XIX da cidade, que permite o contato de gerações com a história da sociedade maranhense. Podemos assim, compreendê-lo como um dos mais importantes artefatos de São Luís, pois a simbologia expressiva nos sepultamentos diz mais sobre os indivíduos do que propriamente as lápides grafadas.

Palavras-chave: Cemitério; Arqueologia; Simbologia; São Luís.

1 INTRODUÇÃO

Para os estudiosos, os cemitérios costumam ser uma fonte de pesquisa nas seguintes áreas: Geografia, Sociologia, Antropologia, História, Linguística, Artes, Arquitetura, Arqueologia, Demografia, Turismo e Genealogia, entre outros. Estes são monumentos ligados à memória dos que morreram e dos que ainda permanecem vivos.

Os cemitérios são locais específicos para depósito dos mortos. São reflexos da esfera dos vivos em sociedade, isso levando em consideração que ambos possuem a mesma espécie de organização e representação simbólica e equivalem a valores do universo social (LIMA, 1994), que configuram determinado tempo e espaço de grupos humanos. Este artigo objetivou sintetizar os processos e configurações sociais relacionados ao Cemitério do Gavião. A pesquisa

realizada entre os anos de 2019 a 2022 foi centrada na simbologia mortuária através de, dados obtidos pelos autores deste trabalho.

Como sítios arqueológicos os cemitérios são artefatos por vezes resistentes, excepcionais e, durante décadas, vêm despertando o interesse em diversas áreas científicas, como trabalhos clássicos das ciências sociais e história social no exterior, como as pesquisas iniciais desenvolvidas pelos franceses Tenenti (1952) e Ariès (1977, 1989, 1990) que desenvolveram relevantes estudos sobre a morte e o universo fúnebre, Ariès, por exemplo, em seu estudo *História da morte no Ocidente da Idade Média aos nossos dias* (1977) evidencia importantes abordagens sobre a morte e seus vários contextos históricos, atualmente esse estudo e outros de Tenenti são considerados clássicos dessa temática, mesmo fora da França onde os trabalhos foram desenvolvidos, assim, outros estudos semelhantes foram fomentados e, a partir das décadas seguintes várias produções originaram-se.

No Brasil temos consideráveis trabalhos sobre a temática, um dos mais relevantes fora o desenvolvido por Lima (1994) e as contribuições de Moraes (2017), que versam sobre a abordagem da Arqueologia Histórica em estudos que envolvem cemitérios e que estão na fundamentação teórica do presente artigo. Para este estudo aplicou-se as perspectivas metodológicas voltadas para a pesquisa bibliográfica e descritiva, visto a necessidade do contato com a cultura material supracitada e análise das variáveis existentes.

O aspecto que justifica a realização desta pesquisa surgiu em razão da necessidade em compreender os processos de construção e estrutura social que envolveram o Cemitério do Gavião, levando em consideração as informações por vezes confusas sobre esse período importantíssimo para a memória e o patrimônio dos maranhenses, sobretudo no que se refere às configurações sociais e econômicas que o envolveram.

Nesse sentido, organizou-se esta pesquisa a partir de um levantamento bibliográfico, pautados no que Marconi e Lakatos (2017) depreendem como uma categoria de estudos de materiais já publicados e analisados, alcançando toda a bibliografia do tema. Quanto à abordagem optou-se pela qualitativa, que Gil (2002) define como um processo que envolve diretamente a redução dos dados, o agrupamento, sua análise e por fim, a composição do relatório.

O presente artigo teve dois momentos correlacionados: o primeiro nos permitiu reconhecer como os processos da construção de cemitérios, como o do Gavião, puderam estampar ainda mais a discriminação social presente dentro das igrejas/sociedade, destacando as transformações culturais ocorridas sobre essa concepção. O segundo momento voltou-se para a análise das simbologias registradas no cemitério, nos fazendo compreender os processos sociais, suas contextualizações e os indivíduos sepultados ali.

1.1 Delineamento espacial

O recorte espacial que realizamos para essa pesquisa debruça-se sobre o “Cemitério de São Pantaleão”, trivialmente conhecido como Cemitério do Gavião, localizado na Ilha de São Luís, capital do Maranhão, entre os bairros Belira e Madre Deus (VIANA, 2021). Com mais de 400 anos de fundação colonial, São Luís, possuiu várias ocupações anteriores. Segundo dados arqueológicos e históricos, antes da corte do rei Luís XIII desembarcar na Ilha, “também conhecida como Ilha Grande ou Ilha do Maranhão no período colonial e Ilha de *Upaon Açu* pelos Tupinambá dos séculos XIV e XVI” (BANDEIRA, 2018, p. 26), esses indígenas e tantos outros, tinham rituais de sepultamentos distintos, provavelmente compreendendo a finitude humana diferente da concepção atual, questões essas analisadas pela Arqueologia da Morte e Anthropologie de Terrain como nos demonstram os estudos desenvolvidos por Henri Duday (2006).

Segundo Bandeira e Alves (2013) existem vários vestígios de ocupação humana em São Luís, por toda ilha, datado entre 6.600 e 5.500 anos atrás, que com mais de 10 anos contínuos de estudos arqueológicos, ainda se tem o conhecimento fragmentado e com várias lacunas sobre essa região; entretanto, vários dados sobre sepultamentos pré-coloniais foram identificados entre as décadas de 1970 e 2020, evidenciando *longue durée* dos povos indígenas na Ilha de São Luís (BANDEIRA, 2018), com ocupações e reocupações de espaços por centenas de anos.

Figura 1: Estado do Maranhão e o município de São Luís.



Fonte: Bases geográficas do IBGE (2014) e Santos Neto (2015).

O Cemitério do Gavião ao longo dos anos teve vários nomes. Atualmente o referido nome remete à nomenclatura adquirida e popularizada ainda no século XIX, que advém da sua própria localização, Quinta do Gavião, o cemitério conta com moldes de construções europeias ainda hoje, lamentavelmente, esse cemitério histórico passa por um descaso do poder público, mesmo com a proteção jurídica e salvaguarda legal que deveria ser aplicada a ele (BOGÉA, 2008;

REZENDE, 2012; NEVES; SILVA; NEVES, 2019), como ainda explanaremos neste artigo. Na figura 2 se percebe através de uma imagem aérea a disposição do mesmo na área do terreno.

Figura 2: Mapa destacando o Cemitério do Gavião, São Luís, MA.



Fonte: Google Maps Satélite, 2022.

Figura 3: Cemitério do Gavião de cima.



Fonte: Ruy Barros, 2021.

Corroborando com Lima (1994), acreditamos que os locais designados aos mortos refletem respectivamente ao mundo dos vivos, e enquanto sítios arqueológicos, detém um domínio excepcional para observação, interpretação e análise, partindo da cultura material presente nos cemitérios. Todavia, essa concepção atual dos cemitérios demorou longos anos para ser construída em nossa sociedade, como abordaremos a seguir.

1.2 Contextualização dos cemitérios em São Luís

Podemos inferir com precisão que “o surgimento dos cemitérios públicos, vinculados à municipalidade, estão diretamente ligados ao controle sanitário dos sepultamentos nos templos religiosos, prática medieval muito adotada no Brasil Colonial” (NEVES; SILVA; NEVES, 2019, p.02). No início do século XIX, o país fora acometido com diversas epidemias, espalhadas por todo território nacional, “em várias localidades do Império brasileiro as epidemias desestabilizaram o cotidiano das pessoas” (DA SILVEIRA, 2008, p.43).

De acordo com Reis (1997) e Da Silveira (2008), ocorreu a readequação e ajuste de civilidade nas principais cidades brasileiras, várias medidas foram tomadas visando uma maior higienização dos espaços urbanos, controlando assim, os indivíduos e suas práticas; pautados principalmente no decreto imperial de 1825.³⁸

A cidade de São Luís apresentava crescimento econômico extraordinário no século XIX, ao menos na segunda metade desse século, observado na riqueza arquitetônica, onde até as casas mais simples de palha e barro foram edificadas com pedra e cal, tornando-as firmes e notáveis. “A sua ‘prosperidade’ teria começado por volta de 1756, com a constituição da Companhia Geral de Comércio do Grão-Pará e Maranhão” (COE, 2005, p.18), início da chamada idade de ouro do Maranhão, destarte, São Luís já contava com repartições modernas, copiando moldes franceses, como biblioteca pública, gráficas, livrarias, teatros e salões de beleza, atraindo toda elite local e comercial.

Coe (2008) afirma que esse requinte que os ludovicenses³⁹ adotaram naquele momento vinha, principalmente, das influências da vida europeia absorvidas pelos filhos das famílias mais ricas, que em sua maioria foi estudar na Europa e ao retornarem tentavam adaptar essas ideias, hábitos e costumes à cidade de São Luís; trazia-se assim, um contraste com uma cidade que sofria com a falta de infraestrutura e saneamento básico dentro do espaço público. Com o aumento da população, como pode ser observado na planta da cidade levantada em 1853, a administração já se preocupava com a estética da cidade e a necessidade de ordenar o ambiente, todos os espaços como: praça, ruas, becos, igrejas, cemitérios, teriam de se enquadrar nesses “esforços civilizatórios”.

³⁸ O decreto determinava “a adoção de medidas para a instalação de necrópoles fora do perímetro das cidades, o que começou a ser executado mais de três anos depois, com a organização dos próprios municípios”. (NEVES; SILVA; NEVES, 2019, p.02) e (REIS, 1991).

³⁹ Como são chamados os nascidos na ilha de São Luís do Maranhão.

Figura 4: A esquerda Praça Gonçalves Dias século XIX; direita Praça Benedito Leite, início do século XX.



Fonte: Incompleta; Gaudêncio Cunha, 1910.

Entre os primeiros pontos de divergências estão os enterramentos dentro das igrejas e à medida que a população crescia, as discussões a respeito da construção de um cemitério aumentavam, assim como, a preocupação da contaminação que os ares das igrejas podiam causar às pessoas, o que condiz com a afirmação feita por Lima (1994):

A sucessão de surtos epidêmicos, responsáveis por milhares de mortes, determinou, no âmbito da ideologia de sanitização que esprou no século passado, uma série de transformações nas políticas sanitárias e nos hábitos de higiene, pública e privada. Entre outros possíveis focos, cadáveres passaram a ser considerados como perigosos transmissores de doenças, evitando-se o contato direto com eles. Os sepultamentos *ad sanetos*, feitos até então em terrenos adjacentes às igrejas, começaram a ser combatidos como prováveis fontes de infecções e epidemias, estabelecendo-se com força crescente uma relação de causa e efeito entre cadáveres e proliferação de doenças. (LIMA, 1994, p. 89).

Como supramencionado, a cidade de São Luís do século XIX, buscava como as capitais provincianas brasileiras a reorganização do espaço urbano, já que até então não havia uma regra de organização pública, dificultando a aplicação de melhorias e conseqüentemente um avanço. Como medidas de curto prazo a serem implementadas foi-se amadurecendo e adotando uma nova mentalidade para o sepultamento dos mortos e conseqüentemente a criação de cemitérios, com a finalidade de pôr fim aos sepultamentos dentro dos espaços das igrejas, considerada naquele momento como um dos fatores causadores dos surtos de epidemias.

Todavia, o sepultamento dentro das igrejas permaneceu por vários séculos, a ideia de sepultar seus entes queridos fora dos templos religiosos havia tornando-se uma concepção impura. A prática funerária era algo sagrado e precisava estar relacionada à santidade das

igrejas, assim a tarefa de mudar o imaginário dos indivíduos do século XIX foi extremamente complexa.

Os ritos nos cemitérios foram iniciados em 1828, três anos após do creto imperial. Em São Luís, apenas em 1855 os sepultamentos foram quase todos abolidos dos templos. Notoriamente, com o imaginário popular sobre o ‘pecado’ em sepultar indivíduos fora dos muros dos santuários, somados aos esforços das igrejas para desprestigiar os ritos nos cemitérios, depois de vários debates inflamados, indubitavelmente devido aos interesses financeiros das irmandades católica, aquela situação foi tomando forma e transformando-se em realidade. Sobre aquele contexto, Coe (2008), reforça e argumenta que:

Durante muito tempo, as irmandades religiosas em São Luís lucraram com os sepultamentos eclesiais, pois cabia a elas a realização dos últimos desejos do moribundo, inclusive o fornecimento de sepulturas no espaço das igrejas. Essas confrarias religiosas contestaram o fim dos enterramentos nos templos, pois sabiam que assim perderiam a sua principal fonte de renda [...] a idéia de que, como forma de amenizar o prejuízo em relação ao fim do monopólio dos últimos ritos fúnebres em São Luís, essas irmandades procuraram superar um pouco a secularidade do novo território dos mortos através da aquisição, por compra ou doação, de espaços no interior dos novos locais de enterramento, de modo que estes pudessem funcionar como uma espécie de “cemitérios privados” dentro da necrópole pública. (COE, 2008, p. 10).

Os templos cristãos eram parte importante do cotidiano dos indivíduos, uma relação de sociedade-família contínua. As igrejas no Brasil tinham muitas funcionalidades, como sala de aula, colégio eleitoral, locais de discussões políticas e também espaço para celebrações de casamentos, batismos e a própria morte. Evidentemente, mudar esse rito de passagem tão propagado durante séculos não fora algo imediato e simples.

Os sepultamentos nos templos católicos de fato se estenderam até o início do século XX, com autorizações públicas ditas “especiais”, eram solicitações incessantes de cristãos (NEVES; SILVA; NEVES, 2019). No ano de 1855, um grande surto de varíola surgiu em São Luís, o que levou à construção do cemitério do Gavião (COE, 2008), transformando a cidade e a concepção *post mortem* da sociedade naquele século.

Sem muitas saídas, logo a Igreja Católica percebera a necessidade de contribuir para o novo rito de passagem dos seus fiéis elitizados, uma vez que, o primeiro cemitério estabelecido em São Luís fora o Cemitério da Misericórdia, da Irmandade da Santa Casa de Misericórdia, desde 1623. Todavia até aquele momento esse espaço servia apenas para sepultamentos dos desorientados, negros, pobres, escravos ou miseráveis⁴⁰, destarte pessoas marginalizadas pela “alta sociedade” da época; entretanto, a instituição religiosa com o fervor e a necessidade de

⁴⁰ Arte Funerária Brasil (2019).

sepultamentos, começou a trazer toda a santidade⁴¹ para dentro desse espaço. E dessa forma conseguiu trazer o maior número de fiéis abastados, alavancando os lucros da irmandade e monopolizando os sepultamentos em dado momento.

Outro cemitério construído com essa efervescência, fora o cemitério da Irmandade do Senhor Bom Jesus dos Passos, projetado em 1834 e entrando em funcionamento apenas no ano de 1849, o mesmo estava localizado no fim da atual Rua Grande (BOGÉA, 2008). Por conseguinte, novos cemitérios foram construídos, o surto de varíola na capital maranhense e o grande número de falecidos mudou drasticamente esse cenário.

Segundo o jornal O Estandarte,⁴² em 1855 haviam sido enterrados impressionantes 40.363 corpos no cemitério da Irmandade dos Passos, acometidos com a varíola, cerca de 824 cadáveres por ano, esse número pode ser justificado em razão da aceitação dos indivíduos da elite ludovicense ao cemitério, como supracitado, não havia apenas escravos ou miseráveis nesses espaços. Desta maneira, multiplicaram-se os enterros e cerimônias nos cemitérios.

Conforme Da Silveira (2008),

Em São Luís, com a grande quantidade de mortes por consequência da epidemia de varíola em 1855, o temor da morte se abateu entre os populares. Famílias carentes que tinham seus membros atingidos pela pestilência deixavam seus corpos para os escravos da Misericórdia recolhê-los e o enterro deveria ser realizado o mais rápido possível para não haver perigo de contaminação. Com a população assustada com a grande mortalidade trazida pela varíola, primava-se pelo silêncio dos sinos e das vozes que anunciavam o inevitável destino dos enfermos. Deveria se afastar toda lembrança da possibilidade da morte no intuito de diminuir o temor que se abatia sobre a cidade. (DA SILVEIRA, 2008, p. 43).

Além disto, de acordo com Neves, Silva e Neves (2019) e Furtado (2001), não havia muitos cemitérios locais ditos “oficiais” para os protestantes que vinham da Europa. Os ingleses, por exemplo, que chegaram no início do século XIX com a expansão comercial no país e por serem protestantes, lhes foram concedidos e concebidos cemitérios exclusivos para seus membros em cidades como Rio de Janeiro, Recife, Bahia e São Luís.

Sobre a construção de cemitério exclusivo para os Ingleses Coe (2005) enfatiza que:

O cemitério dos ingleses em São Luís foi construído justamente com esse intuito, pois tinha como público-alvo os protestantes falecidos na capital, em sua maioria comerciantes. O início do seu funcionamento remonta ao ano de 1817, tendo sido realizados sepultamentos até por volta de 1870. O "Cemitério Inglês", como era chamado, foi mantido por subsídios dados pelo governo britânico e por contribuições voluntárias de comerciantes e outros súditos aqui residentes. (COE, 2005, p. 67)

⁴¹ “Daí a importância das orações, da construção de uma capela para os ritos de enterros”. (Da Silveira, 2008).

⁴² Jornal O Estandarte, 4 de maio de 1855. Número 46, p. 3.

Antes da interdição do cemitério da Irmandade Católica da Misericórdia, a mesma solicitou junto à Câmara Municipal um novo terreno para começar a construir outro cemitério, terreno que Januário Martins Pereira doou, ele havia comprado por 6.400 contos de réis e a área localizava-se na Quinta do *Gavião*, uma bonita Chácara (LIMA, 2007). Este novo cemitério foi fundado como Cemitério de São José da Misericórdia, em homenagem ao padroeiro do Maranhão, hodiernamente denomina-se Cemitério de São Pantaleão e habitualmente todos chamam de Cemitério do Gavião. Este, começou o seu funcionamento no início de setembro de 1855. Na sua entrada está a Capela de São José, assim como os mais majestosos ornamentos funerários e jazidos imponentes. Percebemos em pesquisa de campo que há também próximo à capela e entrada do cemitério os sepultamentos com datas mais antigas, variando entre o século XIX e XX, levando em conta todo contexto social e relação com a santidade da Igreja Católica, inferimos que essa configuração do Cemitério do Gavião é devido à necessidade dos fiéis se sentirem mais próximos ao espaço sagrado.

Uma das justificativas que podem corroborar com nossas inferências são os ossuários laterais que compõem a capela, e que “tem em sua fachada, no frontão triangular, três esculturas que representam a caridade, a fé e a esperança” (VIANA, 2021, p. 72), sendo essas três figuras símbolo da misericórdia.⁴³

Figura 5: Ossuários laterais na Capela de São José, ainda hoje preservados; Fachada da Capela.



Fonte: Fernanda Viana, 2022.

⁴³ Arte Funerária Brasil (2019).

Figura 6: Entrada da Capela de São José



Fonte: Fernanda Viana, 2022.

Situado no final da Rua do Passeio e de frente para a Praça da Saudade no largo do Gavião, o cemitério tem pouco mais de 50 mil m² de área já construída. Até 2021 havia mais de 16 mil sepulturas registradas, espalhadas em 16 seções⁴⁴ – ruas e quadras, em toda extensão da sua área.

Lamentavelmente, o Cemitério do Gavião vem sendo ao longo dos anos abandonado pelo poder público e sobrevive da sua história, bem como, tem na sua administração pouco esforço para preservá-lo. Em consequência disto ocorrem saques de ornamentos fúnebres, além de túmulos desordenados ou sem nenhuma informação dos sepultados. O cemitério “no quadro geral é de péssima conservação dos bens imóveis, sejam privados ou públicos, em São Luís-Maranhão, apesar de parte de seu Centro Histórico ter sido declarado Patrimônio Mundial pela Unesco, em 1997.” (NEVES; SILVA; NEVES, 2019, p.14).

2 PERSONALIDADES SEPULTADAS NO CEMITÉRIO DO GAVIÃO

Depois de muito tempo a prática de sepultamentos em cemitérios se tornou popular, e algumas personalidades começaram a aderir obrigatoriamente a esse processo. No Cemitério do Gavião não foi diferente.

Muitas personalidades foram sepultadas no Cemitério do Gavião, tais como: padres, nobres, famosos escritores, políticos, comerciantes maranhenses, estrangeiros, artistas e boa parte da elite maranhense. O escritor Aluísio de Azevedo, um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras foi um importante romancista maranhense, entre outros atributos, escritor das fantásticas obras como ‘O cortiço’ e ‘O Mulato’, morreu aos 56 anos em 1903, na Argentina, e

⁴⁴ VIANA, Anderson Boás. Experiência da morte como experiência de vida: coveiros, “observadores privilegiados da despedida”. 2021.

anos depois teve seus restos mortais sepultados no Cemitério do Gavião em um belo jazigo de mármore branco com uma conservada escultura de um anjo e uma cruz anunciando o seu adeus.

Figura 7: Grande jazigo de Aluísio de Azevedo.



Fonte: Lucio Moraes, 2019.

Outra personalidade também conhecida por seus escritos é Joaquim Manuel de Sousa Andrade conhecido popularmente como Sousândrade, nascido em Guimarães no Maranhão, é autor de ‘O Guesa Errante’, foi um poeta muito conhecido da sua geração, formado em Letras e Engenharia, em Paris; destacou-se em outros aspectos como na política. Depois de longas temporadas nos Estados Unidos voltou de vez ao Maranhão, fundou escolas, concorreu e desistiu do Senado e foi o idealizador da bandeira do Estado, garantindo que as cores representassem todas as pessoas e etnias que construíram a história do Maranhão. Morreu em 1902 aos 68 anos em São Luís e foi sepultado no Cemitério do Gavião. Seus últimos dias de vida foram na miséria; naquele momento era considerado louco e sua obra quase foi apagada, resgatada décadas depois. O túmulo de Sousândrade talvez devido à solidão antes da morte, esteve abandonado durante muitos anos, recebeu apenas uma assistência, uma placa de mármore do ex-presidente da Academia Maranhense de Letras, com a sua imagem.

Outras personalidades interessantes podem ser localizadas no Gavião, como comerciantes estrangeiros do século XIX. Como mencionado anteriormente, São Luís segundo documentos históricos, era uma cidade com intenso comércio e tinha a presença de uma colônia inglesa protestante ativa, mesmo depois do século XIX, tanto que teve o seu próprio cemitério construído, localizado próximo a Igreja de São Pantaleão no centro de São Luís.

A presença de ingleses na capital maranhense se justificava pelo comando da Companhia de Telégrafos que era responsável pela iluminação e pelos bondes de São Luís. Segundo Neves; Silva; Neves (2019) este cemitério era o mais luxuoso, onde foram enterrados apenas 242 corpos, entre eles, diplomatas, comandantes de navio e marinheiros, ou seja, era um cemitério para famílias abastadas.

De acordo com Rodrigues (1996),

Uma das poucas possibilidades de possuir um cemitério próprio era dada aos de culto religioso diverso ao adotado pelo Estado brasileiro. Esse foi o caso do cemitério dos Ingleses que, em razão do “Tratado de Amizade” estabelecido em 1810 por Portugal e Inglaterra, garantiu aos britânicos, além dos privilégios no que tange ao comércio, a liberdade de culto e de dar sepultura aos seus mortos em cemitérios particulares no território brasileiro. A única ressalva existente era de que não poderiam dar às suas igrejas e capelas a aparência de templo nem buscar a conversão dos habitantes do país à sua religião. (RODRIGUES, 1996, p. 238).

Recentemente, uma das personalidades mais populares do cenário artístico brasileiro foi sepultado no Cemitério do Gavião, o artista plástico e carnavalesco João Clemente Jorge Trinta, mais conhecido como “Joãozinho Trinta”, nascido na capital maranhense em 1933 e perecendo em 2011, também em São Luís. Ele era conhecido internacionalmente pelas assinaturas no Carnaval no Rio de Janeiro onde revolucionou o maior símbolo internacional do país. Existem também no Gavião inúmeras sepulturas de pessoas não abastadas ou de reconhecimentos. O cemitério, hoje abriga para além da sua arquitetura, arte, simbologias e histórias, pessoas comuns que preservam e reforçam a importância desse espaço.

Atualmente o Cemitério do Gavião pode ser considerado uma importante atração cultural da capital, mesmo com cerca de 40% dos seus túmulos violados ou abandonados por familiares, vale ressaltar a representação desse patrimônio material e imaterial para a história social ludovicense, com histórias singulares.

3 SIMBOLOGIA E ARQUEOLOGIA

A expansão do cérebro humano a partir de uma dieta que inclui alimentos cozidos, teve uma importância primária tão profunda quanto o desenvolvimento da comunicação humana, podendo ser considerado inegável a associação desses dois eventos. A capacidade de comunicação complexa foi o que nos diferenciou de todos os primatas antecedentes da nossa longa linhagem transformando-a em uma das principais características do nosso raciocínio avançado. O homem utiliza-se da interação verbal, falada ou escrita, para transmitir o que

deseja, podendo também, fazer uso da comunicação não-verbal - sem uso de palavras - com uma perspectiva visual que pode estar relacionada a sinais, símbolos e sons.

A perspectiva aqui descrita como “símbolos” deve ser entendida como um termo, nome ou uma imagem mental que implica além do significado vago. Quando associamos, por exemplo, um objeto ao seu uso ou função obrigatoriamente o imaginamos, esse termo ou imagem mental deve ter uma perspectiva mais inconsciente, expandida. Para Jaffé (1964, p. 232) “todo o cosmos é um símbolo em potencial” tudo ao nosso redor poderá assumir uma significação simbólica, objetos naturais, artificiais ou formas abstratas.

Segundo Jung (2016, p. 21), “por existirem inúmeras coisas fora do alcance da compreensão humana, é que frequentemente utilizamos termos simbólicos como representação de conceitos que não podemos definir ou compreender integralmente”. Para este autor, “é uma das razões por que todas as religiões empreguem uma linguagem simbólica e se exprimem através de imagens” (JUNG, 2016, p. 21). A partir dessa perspectiva de consciência percebemos que produzir símbolos é uma característica de grande importância e que o homem rotineiramente elabora símbolos, de modo espontâneo. Destarte, iremos explorar os símbolos inseridos no Cemitério do Gavião com essa perspectiva e a associação com os estudos da Arqueologia Histórica.

Neste universo da simbologia, Jaffé (1964) explica que:

Com sua propensão para criar símbolos, o homem transforma inconscientemente objetos ou formas em símbolos (conferindo-lhes assim enorme importância psicológica) e lhes dá expressão, tanto na religião quanto nas artes visuais. A interligada história da religião e da arte, que remonta aos tempos pré-históricos, é o registo deixado por nossos antepassados dos símbolos que tiveram especial significação para eles e que, de alguma forma, os emocionaram. (JAFFÉ, 1964, p. 232).

A significação dos símbolos nessa abordagem reflete diretamente sobre o modo como vivemos e como interpretamos nossas relações sociais, emocionais e espirituais, “os cemitérios foram entendidos como um lugar de reprodução simbólica do universo social” (LIMA, 1994, p. 332). Atualmente são espaços de reflexo da comunidade viva, a simbologia tem um papel eminente como campo (objeto) de investigação. No contexto de investigação arqueológica, de acordo com Morais (2017), o cemitério é entendido como sítio arqueológico histórico, da qual a sepultura e o sepultamento são vistos como artefatos, e os elementos que os adornam como enxoval funerário. A morte é um fenômeno natural e cultural e as atividades de sepultamento, ritos, acontecem desde a Pré-história humana.

Para Lima (1994),

A arqueologia tem um importante campo de atuação e os trabalhos desenvolvidos em outros países vêm demonstrando as possibilidades que ele oferece para a compreensão de sistemas sócio-culturais extintos. Pelo seu trato direto com a cultura material, a disciplina qualifica-se notavelmente para esse tipo de investigação, sendo capaz de somar novos conhecimentos aos já produzidos a partir dos registros documentais. (LIMA, 1994, p. 89).

A referida autora afirma que “uma vez erigidas as sepulturas (e todo o aparato que acompanha) permanecem, na sua quase totalidade, em suas primitivas posições sem que ocorram alterações significativas no contexto original” (LIMA, 1994, p. 87-8), nos dando várias possibilidades para a pesquisa arqueológica.

O túmulo tem dois significados: um dispõe sobre seu objetivo (guardar, devorar e digerir o cadáver), o outro é seu significante (cadáver, vestimenta, caixão, flores, cruz, textos, fotos, pedras, estátuas, entre outros). De acordo com Morais (2017) o cemitério é testemunha do tempo e existe a necessidade de desfazer o preconceito que o envolve, já que este é relevante histórico e culturalmente.

Os sepultamentos são artefatos excepcionais que nos fornecem corriqueiramente datas precisas e gravadas, como nomes, às vezes origem - dependendo do indivíduo ou ao menos a data de nascimento e falecimento, contendo claro, algumas exceções quando se trata de indivíduos considerados sem vínculo familiar, os chamados “indigentes”, ou no caso de reformas realizadas no espaço do sepultamento.

Os elementos gráficos, os tipos de jazidas, materiais utilizados e sua distribuição pelo espaço funerário também nos fornecem excelentes informações para o trabalho arqueológico. Não se sabe os motivos que levaram o homem desde os primórdios a tratar os restos mortais empregando tempo e energia em construções arquitetônicas para guardar os restos de falecidos, entretanto em algum momento da história essa concepção/sentimento e raciocínio do ‘adeus’ surgiu. Mesmo existindo registros arqueológicos que na Pré-história havia o hábito de cobrir com pedras e terra os restos mortais, acredita-se que os sepultamentos realizados com essas especificações atuais tenham surgido com os cristãos.

De acordo com Morais (2017), antes de o homem conhecer os processos ritualísticos funerários, o corpo era abandonado como fazem os outros animais, deixado a própria sorte às intempéries. Só muito tempo depois é que o homem começa a ter preocupação com o destino que daria aos restos mortais dos seus falecidos entes.

Entre jazigos gigantescos, arte europeia e túmulos com inscrições levadas pelo tempo, o Cemitério do Gavião, assim como em outros cemitérios, contém dois dos principais signos reconhecidos: os verbais (inscrições lapidares) e os não-verbais (relacionado a arquitetura).

Fica evidente também uma maior influência da religiosidade nos jazigos, contendo majestosas figuras cristãs como anjos - podendo está sentado, ajoelhado ou de pé - santos canonizados, com maior frequência no ponto alto dos sepultamentos, as figuras do próprio Jesus Cristo (símbolos antropomorfos) e a cruz como símbolo central trazendo grande expressividade; símbolos fitomorfos (flores, frutos, folhas, ramos) zoomorfos (serpente, aves), há símbolos ligados à elitização ou distinção social (brasão, título, profissão e jazigos monumentais) e vários objetos associados a esses símbolos ou em locais isolados (vaso, globo, crucifixo, cálice, pergaminho).

Figura 8: Representação da serpente, símbolo da medicina – zoomorfo;
Cruz ornada com folhas – fitomorfo frequente.



Fonte: Lúcio Moraes, 2022.

Além de outros símbolos existe as duas esculturas da carpideira cobertas com túnicas, em tamanho real, na entrada da Capela de São José. Carpideira era uma profissão feminina, sua função era chorar para um falecido desconhecido. “É feito um acordo monetário entre a carpideira e os familiares do defunto, a carpideira chorava e mostrava seus prantos sem nenhum sentimento” (VIANA, 2021, p. 72), a profissão pode existir há pelo menos dois mil anos. Existe evidências da múltipla variedade de indivíduos ali sepultados, desde nobres elitizados no século XIX, como evidência do túmulo de um jovem inglês com sua lápide escrita em sua própria língua. Há loucos que perderam tudo e foram sepultados sem ao menos uma inscrição do seu primeiro nome.

Figura 9: Escultura das carpideiras na entrada da Capela; Quadro Carpideiras, France.



Fonte: Lúcio Moraes, 2022; Philippes de Commynes, 1512.

Dessa maneira, reiteramos que os cemitérios abrigam elementos materiais e imateriais das manifestações humanas e não podem ser vistos apenas como um lugar de depósito humano, mas como uma fonte de informação. Sobre essas questões Lima (1994) argumenta dizendo que:

O cemitério torna-se uma cidade Fechada, ou uma instituição total (adaptando-se aqui o conceito, tal como proposto por Goffman, 1974: 15-19), sujeita a regras rigorosas de funcionamento. Um rígido horário de abertura/fechamento regula a entrada (dia)/saída (noite) e, portanto, o contato entre vivos/mortos. Este só é permitido à luz do sol, onde reina a "ordem", a limpeza, a higiene (os vivos), já que ao cair das trevas (domínio dos mortos, da imundície e da "desordem", onde proliferam animais asquerosos) perde-se a visibilidade, e com ela as possibilidades de controle (objetivo/subjetivo). E aí que se introduz o medo, o "grande medo da morte", de que nos fala Ariès (1990:440), como o medo dos loucos, dos infectados, dos marginais, de todos aqueles que estão além das fronteiras, dos limites, das regras. (LIMA, 1994, p. 90).

No passado, a forma mais temida de morte era a incerta, não em como ocorreria o fato da morte, mas o local da sepultura. Ser enterrado na igreja era um privilégio, por isso a não aceitação, os questionamentos e a oposição em relação à criação de cemitérios. A morte não era apenas um rito, uma passagem, era também um tipo de política e antes mesmo da Era Cristã, na infância do raciocínio humano, essa percepção social pode ter surgido.

O Cemitério do Gavião abriga parte da história humana com um recorte temporal dos últimos dois séculos, suas efervescências, processos culturais e modificações sociais que influenciaram o século XXI de inúmeras formas, precisamente por isto, há uma urgência na continuação dos estudos realizados no Gavião, tentando preservar esses percursos culturais a fim de não esquecê-los ou abandoná-los. Nessa acepção, a presente pesquisa preliminar serviu como um suporte referencial e teórico e assim ressaltamos a necessidade de maior

aprofundamento nesses estudos, tendo em vista a possibilidade de intensificar novas pesquisas de campo no Cemitério do Gavião com o objetivo de aprofundar ainda mais este trabalho.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o processo de laicização da morte e construção de cemitérios deixando a prática de sepultamentos dentro de igrejas, as sepulturas individuais tornaram-se espaços de ostentação. Dessa maneira os cemitérios tornaram-se também mais um espaço de segregação social servindo em São Luís e em outros locais do Brasil para reafirmar a importância econômica adquirida em vida. Ao longo do século XIX, apresentam-se as facetas elaboradas pela igreja Católica para continuar a manter seus domínios transvertidos de ritos que geravam lucro, ressaltamos aqui que em São Luís os cemitérios surgiram pela necessidade de combater as epidemias e para adequar-se aos avanços urbanistas da época.

A diferenciação social presente dentro das igrejas se maximizou nos cemitérios, assim, os cemitérios passaram a ganhar notoriedade dentro do catolicismo passando a receber rituais como procissões e orações, dessa forma buscaram retomar a sua importância perante a sociedade. Todos os cemitérios são, conforme explanado neste artigo, um elemento de memória não pelos mortos, mais pelos vivos que dão fundamentos às pesquisas. A materialidade da morte como nos afirma Morais (2017) tem importância na constituição da memória social dos que já se foram. Ela estabelece o que deve ou não ser lembrado; tem sempre carga simbólica e por vezes artísticas. Pode-se falar numa morte biológica sem ter uma morte social, entendida como uma perda de recordação. O não abandono dos mortos implica sua sobrevivência.

Os estudos no cemitério perscrutado nos trouxe significativas elucidações acerca de como um local formal de enterramento pode ser analisado em toda a sua proporção, cada coletividade com suas crenças; cultura e ensinamentos elencam maneiras de tumular seus indivíduos, assim, concluímos que abordagem arqueológica e histórica que utilizamos para analisar o Cemitério do Gavião, evidenciou ainda mais o potencial de memória e referência sociocultural dos cemitérios para os indivíduos em sociedade, trazendo à tona a relevância e notoriedade que esse cemitério ludovicense resguarda como um dos mais importantes patrimônios culturais do estado do Maranhão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

ARIÈS, Philippe História da morte no Ocidente da Idade Média aos nossos dias. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

_____. O Homem diante da morte. 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989. v.1

_____. O Homem diante da morte. 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990. v.2

ARTE FUNERÁRIA BRASIL. **Cemitério São Pantaleão**: São Luís (Maranhão – MA). 1. ed. Goiás: Maria Elizia Borges, 2019. Disponível em: <https://www.artefunerariabrasil.com.br/>. Acesso em: 5 ago. 2022.

BANDEIRA, Arkley Marques; ALVES, Márcia Angelina. Ocupações humanas pré-coloniais na Ilha de São Luís-MA: inserção dos sítios arqueológicos na paisagem, cronologia e cultura material cerâmica. 2013.

BANDEIRA, ARKLEY MARQUES. POR UMA HISTÓRIA INDÍGENA DE LONGA DURAÇÃO: cronologia das ocupações humanas pré-coloniais na Ilha de São Luís–MA. **Outros Tempos: Pesquisa em Foco-História**, v. 15, n. 25, p. 24-50, 2018.

BANDEIRA, Arkley Marques. POR UMA HISTÓRIA INDÍGENA DE LONGA DURAÇÃO: cronologia das ocupações humanas pré-coloniais na Ilha de São Luís–MA. **Outros Tempos: Pesquisa em Foco-História**, v. 15, n. 25, p. 24-50, 2018.

BOGÉA, Kátia Santos et al. ii. Arquitetura e Arte Religiosa no Maranhão. São Luís: 3ª Superintendência Regional/IPHAN, 2008.

COE, Agostinho Júnior Holanda. Nós, os ossos que aqui estamos, pelos vossos esperamos: a higiene e o fim dos sepultamentos eclesiásticos em São Luís (1828–1855). 2008.

DA SILVEIRA, Carlos Henrique Pinto. A IRMANDADE DA MISERICÓRDIA: disputas pelos ritos fúnebres e urbanização em São Luís na segunda metade do século XIX. **Outros Tempos: Pesquisa em Foco-História**, v. 5, n. 6, 2008.

DUDAY, Henri. L'archéothanatologie ou l'archéologie de la mort (Archaeoethanatology or the Archaeology of Death). **Social archaeology of funerary remains**, p. 30-56, 2006.

FURTADO, Celso. Formação econômica do Brasil. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2001.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2014. Available at: <http://mapas.ibge.gov.br/bases-ereferenciais/bases-cartograficas/cartas/>

JAFFÉ, Aniela. O simbolismo nas artes plásticas. **O homem e seus símbolos**, v. 2, p. 312-367, 1964.

JUNG, Carl G. et al. **O homem e seus símbolos**. HarperCollins Brasil, 2016.

LIMA, Tania Andrade. De morcegos e caveiras a cruzeiros e livros: a representação da morte nos cemitérios cariocas do século XIX (estudo de identidade e mobilidade sociais). **Anais do Museu Paulista: história e cultura material**, v. 2, p. 87-150, 1994.

MORAIS, Jéssica Gadelha. Lápides do século XIX: trajetórias de vida e expressões de sentimento no cemitério (da Irmandade) Santo Antônio em Campo Maior–Piauí. **Vozes, Pretérito & Devir: Revista de história da UESPI**, v. 7, n. 1, p. 250-267, 2017.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Metodologia do trabalho científico: projetos de pesquisa, pesquisa bibliográfica, teses de doutorado, dissertações de mestrado, trabalhos de conclusão de curso. **São Paulo: Atlas**, 2017.

NEVES, Diogo Guagliardo; SILVA, Ramssés de Souza; NEVES, Pilar Bacellar Palhano. “CEMITÉRIO DO GAVIÃO”: SOCIEDADE CIVIL E ESTRATÉGIAS DE PROTEÇÃO, 2019. In: Anais do 3º Simpósio Científico do ICOMOS Brasil, Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/iiisimpósioicomosbrasil/154431-cemiterio-do-gaviao--sociedade-civil-e-estrategias-de-protecao>. Acesso em: 15/08/2022

REIS, João José. O cotidiano da morte no Brasil oitocentista. In: ALENCASTRO, Luís Felipe (Org.). **História da vida privada: Império**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

REIS, João José. **A morte é uma festa: ritos fúnebres e revolta popular no Brasil do século XIX**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

REZENDE, João Dias. **Cemitério: um museu a céu aberto (I Parte)**, 2012. Disponível em: <http://jaoapecegueirodias.blogspot.com/2012/03/cemiterio-um-museu-ceu-aberto-iparte.html>. Acesso em 20/07/2022.

RODRIGUES, CLÁUDIA. **LUGARES DOS MORTOS NA CIDADE DOS VIVOS: tradições e transformações fúnebres no Rio de Janeiro**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Printed in Brazil Impreso no Brasil, 1996. 280 p. v. 43. ISBN 85-85815-03-5. Disponível em: http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4204210/4101381/lugares_mortos_cidade_vivos.pdf. Acesso em: 30 jul. 2022.

TENENTI, Alberto. *La vie et la mort à travers l'art du XVe siècle*. Paris: Colin, 1952.

VIANA, Anderson Boás. Experiência da morte como experiência de vida: coveiros, “observadores privilegiados da despedida”. 2021.

AS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA: A CONSTITUIÇÃO DE UM NOVO PERFIL DE TRABALHADOR DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA IMPULSIONADO PELAS REFORMAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS

Doracy Gomes Pinto Lima
Mestra em Educação

Professora do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas/ UFMA
doracy.pinto@ufma.br

RESUMO: O presente artigo objetiva analisar as condições do trabalho docente na educação básica pública e qual o perfil profissional se constitui a partir das reformas educacionais neoliberais. As condições do trabalho docente é um tema cada vez mais presente no debate na academia, os problemas de infraestrutura, os baixos salários, a falta de perspectiva na carreira, são evidenciados como fatores preocupantes nas pesquisas acadêmicas, pois a profissão docente vem sofrendo um processo de desvalorização há muitas décadas, mas isso tomou forma mais precisamente no final do século XX, com as reformas educacionais neoliberais. Este estudo também busca aprofundar algumas categorias de análise a partir dos seguintes autores: Dalila Oliveira e Acácia Kuenser, à formação e o trabalho docente; José Carlos Libâneo e Demerval Saviani, sobre o universo da escola e da prática docente; Luiz Fernando Dourado, à respeito das políticas educacionais; José Carlos Libâneo e Maria de Lourdes Rodrigues, a respeito dos termos profissionalização e proletarização; Paulo Freire e outros, para interpretação da realidade contemporânea. Quanto a metodologia este trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica e de campo, com uma abordagem qualitativa, e tem como lócus de pesquisa as escolas públicas municipais de São Luís, que oferecem a etapa do ensino fundamental. Os sujeitos da pesquisa serão os professores atuam na modalidade de ensino fundamental anos iniciais e anos finais, onde será aplicado questionários e técnicas de grupo focal, Minayo (2014). Ainda sobre as condições de trabalho docente, o que se tem observado é a desvalorização do trabalho do professor, com uma política educacional de culpabilização dele pelo fracasso educacional e impõe uma responsabilidade a ele que está além das suas funções. Desse modo conclui-se que os professores ainda lutam para manter ou ampliar sua autonomia no processo de trabalho e suas vantagens no que diz respeito a renda e ao prestígio social.

Palavras-chave: Trabalho Docente; Reformas Educacionais; Condições Trabalho; Perfil Profissional.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva analisar as condições de trabalho docente na educação básica pública e qual o perfil profissional se constitui a partir das reformas educacionais neoliberais na rede municipal de ensino em São Luís.

As condições do trabalho docente é um tema cada vez mais presente no debate na academia, os problemas de infraestrutura, os baixos salários, a falta de perspectiva na carreira, são evidenciados como fatores preocupantes nas pesquisas acadêmicas, pois a profissão docente

vem sofrendo um processo de desvalorização há muitas décadas, mas isso tomou forma mais precisamente no final do século XX, com as reformas educacionais neoliberais.

O interesse por essa temática surge da atuação profissional por mais de uma década junto a Rede Municipal de Ensino de São Luís, o que levou há algumas inquietações sobre as condições de trabalho vivenciadas pelos professores nessas instituições.

Diante do que foi aqui exposto faz-se necessário primeiramente compreender o termo valorização docente, pois está inserido neste contexto, e remete a três elementos importantes que estão inter-relacionados e que interferem nas condições profissionais: “[...] a remuneração, a carreira e condições de trabalho e a formação inicial e continuada”. (OLIVEIRA, 2013, p. 52).

Apesar dos desafios enfrentados pelos professores, algumas conquistas são possíveis de serem observadas na carreira docente, pois após décadas de lutas, no início do século XXI houve uma importante conquista aos profissionais da educação básica, que foi a instituição do Piso Salarial Profissional Nacional representando um novo passo na conquista por maior valorização dos profissionais da educação básica no país. Essa determinação legal obrigou os municípios e estados brasileiros a cumprirem a exigência de um teto mínimo de remuneração aos docentes. Assim como também surge as Diretrizes Nacionais para Carreira do Magistério, que instituiu um plano de cargos e salários dos profissionais da educação básica pública.

Mesmo diante desses avanços muitos estudos ainda têm demonstrado os processos de degradação das carreiras docente e condições de trabalho, como afirma Oliveira (2013, p. 53):

São numerosos estudos que demonstram a perda de autonomia dos docentes pelos processos de massificação do ensino trazida pela expansão da escolaridade, o arrocho salarial imposto a esses trabalhadores combinado à deterioração das condições de trabalho, em muitos casos afetando a saúde dos trabalhadores, a crescente feminização do magistério, entre outros aspectos que foram ocorrendo nas últimas décadas do século passado. Algumas pesquisas têm demonstrado na atualidade a ocorrência de alto grau de intensificação do trabalho, os docentes assumindo novas funções e responsabilidades no contexto escolar, além da crescente pauperização desses trabalhadores e de seus alunos e as consequências diretas desses fatores sobre os resultados escolares. Por tais razões, a questão da valorização docente no contexto brasileiro adquire centralidade na atualidade.

Desse modo tem se observado uma centralidade nas políticas educacionais nas últimas décadas pelos organismos internacionais (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico ou Económico - OCDE e Banco Mundial - BM, e outros), que têm atribuído maior ênfase à formação e à avaliação como fatores determinantes na melhoria da profissão docente e, conseqüentemente da educação, em detrimento às condições de trabalho, salário e carreira. Nessa perspectiva se atribui ao professor e a sua formação a responsabilidade pela qualidade na

educação e se coloca como alternativa encontrar bons professores que possam sanar os problemas da educação.

Ao se falar sobre a valorização profissional, entende-se que a formação inicial e continuada faz parte dos elementos que constituem esse processo, associados a remuneração e as condições de trabalho e carreira. A concentração em torno da formação de professores, é acompanhada da enorme crença de que a formação é o meio fundamental para a melhoria da educação básica. Desse modo se ignora os fatores estruturais que estão estritamente relacionados ao processo educacional.

Para muitos autores, para se entender as condições de trabalho não se pode deixar de lado a questão da identidade docente que está inserida nesse contexto. Assim Enguita (1991), diz que os docentes vivem, há muito tempo, uma crise de identidade. Nem a categoria, nem a sociedade, conseguem definir qual a sua imagem social, seus campos de atuação e organização de carreira. Todas essas ideias que permeiam a docência poderiam ser resumidas, segundo o autor, como “[...] uma localização intermediária e instável, entre a profissionalização e a proletarização.” (ENGUIITA, 1991, p. 41).

Este estudo se propõe a fazer uma reflexão acerca das condições de trabalho que os docentes enfrentam no exercício de suas práticas, tendo como lócus da pesquisa a escola pública municipal de São Luís.

O presente artigo foi dividido em seis tópicos. No primeiro tópico foram apresentadas informações acerca da temática, a delimitação do tema e o problema de pesquisa. No segundo tópico, encontra-se As Reformas Educacionais Neoliberais. No terceiro está a Formação de Professores, Identidade e Novo Perfil Profissional. No quarto tópico é concernente as Condições do Trabalho Docente. O quinto tópico a metodologia. E o sexto as Considerações Finais. E, ao final, o referencial utilizado na construção do artigo.

2 AS REFORMAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS

Tem se acompanhados nos últimos anos estudos e discussões na academia acerca das condições de trabalho docente na educação básica pública e como essas condições são por muitas vezes resultantes de políticas que levam a desvalorização e desqualificação do professor. Também nas últimas décadas tem havido uma suposta preocupação manifestada nos discursos políticos e documentos governamentais sobre as condições de trabalho dos professores que apontam para a necessidade de maior conhecimento sobre os problemas vivenciados por eles na realização de suas atividades. Porém na prática o que se vê são políticas de desvalorização

desse profissional, com falta de incentivo a carreira, má remuneração e péssimas condições de trabalho.

Pode-se dizer que as políticas educacionais em vigor no país a partir dos anos de 1990 resultaram na ampliação das tarefas, funções e responsabilidades dos docentes, ampliação da jornada de trabalho e o surgimento de uma nova divisão técnica do trabalho na escola. É importante salientar também que as condições de trabalho docente, constituem um dos importantes requisitos para a obtenção de êxito nas atividades de ensino.

De acordo com Oliveira (2004, p. 1128-1129):

As recentes mudanças nas políticas públicas de educação no Brasil, mais especificamente aquelas que tiveram início no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso e que prosseguem no atual governo, ilustram bem a referida transição. O argumento central dessas reformas poderia ser sintetizado na expressão largamente utilizada nos estudos produzidos pelos organismos internacionais pertencentes à ONU para orientação dos governos latino-americanos com relação à educação: transformação produtiva com equidade. Considerando tal contexto, aqui sinteticamente caracterizado, percebe-se que a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, em março de 1990, representou a tentativa de uma nova orientação para as reformas educacionais dos países mais pobres e populosos do mundo: a educação para a equidade social. Para cumprir o compromisso, estabelecido em Jomtien, de expandir a educação básica, os países em desenvolvimento tiveram que pensar estratégias de elevação do nível de atendimento às populações sem, contudo, aumentar na mesma proporção os investimentos.

Na atualidade a educação, estimulada pela influência de organismos internacionais como a OCDE e o Banco Mundial, atribuem um grande valor à necessidade de se selecionar os melhores professores, mas pouco se preocupam com as condições de trabalho oferecidas nas escolas. Entretanto, são muitos os estudos que demonstram a importância das boas condições de trabalho nas escolas para a realização das finalidades da educação.

Alguns desses estudos vão dizer que mesmo considerando as opiniões diversificadas dos professores sobre suas condições de trabalho e as dificuldades de generalizá-la, faz-se necessário analisar às suas percepções em relação sobre as condições da sala de aula, as condições da escola e sua identidade profissional. Isto porque no Brasil a infraestrutura das escolas públicas em sua maioria apresentam como um grave problemas em todo o país.

Para discutir as condições de trabalho dos professores de Educação Básica Pública no Brasil é importante considerar um conjunto de variáveis que vai além da situação objetiva do local de trabalho. A carreira e a remuneração, bem como as possibilidades de formação inicial e contínua, também são fatores importantes que devem ser considerados.

Segundo Oliveira (2020, p. 31):

A reunião desses fatores tem sido denominada no contexto brasileiro como valorização docente. A remuneração pode ser considerada a mais imediata das dimensões da valorização docente, pois é ela que de fato expressa o valor do trabalho realizado por esses profissionais. A remuneração docente no Brasil tem sido um problema que afeta diretamente a valorização profissional dos docentes. Entretanto, a carreira e as condições de trabalho também têm sido objeto de crítica por parte dos que defendem uma escola pública de qualidade.

Já no que concerne a formação de professores no Brasil, está inserida no conjunto de normas e legislações que regem a educação brasileira e, tem sido afetada pelas diversas reformas educacionais pelas quais tem passado o país, sobretudo a partir da década de 1990. Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, se marca o início das reformas neoliberais na educação no Brasil.

Neste sentido, percebe-se que a racionalidade neoliberal está presente nas reformas educacionais pelas quais têm passado o Brasil, que se materializa num modelo de educação aligeirada e de qualidade incerta. Ainda neste sentido, tem-se as propostas encaminhadas na Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo BM. Esta conferência representou o marco inicial para que os países, sobretudo os países em desenvolvimento, fizessem reformas educacionais em seus Estados, com o argumento de *melhoria* do ensino por meio da universalização da educação básica, do combate ao analfabetismo, na luta contra à evasão escolar e no controle dos gastos públicos com a educação, entre outros. (OLIVEIRA, 2013).

Então desse modo a partir da conferência mundial, boa parte dos países em desenvolvimento, sobretudo da América Latina, passaram a adotar políticas educacionais recomendadas em Jomtien. No Brasil, foi lançado em 1993 o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) que vai ao encontro das propostas da conferência mundial. Nesse sentido o Brasil firma as bases legais e políticas para entrar no processo mundial de reformas neoliberais na educação pública. A primeira medida do governo brasileiro à época foi a de aprovar a LDB, como citado anteriormente, cujo conteúdo vinha sendo discutido por amplos setores da sociedade civil, mas toda essa discussão foi deixada de lado e a LDB foi aprovada desconsiderando muitas das discussões até então já realizadas.

De acordo com Oliveira (2004, p. 1130):

É possível identificar nessas reformas no Brasil uma nova regulação das políticas educacionais. Muitos são os fatores que indicam isso, dentre eles é possível destacar: a centralidade atribuída à administração escolar nos programas de reforma, elegendo a escola como núcleo do planejamento e da gestão; o financiamento per capita, com a

criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), por meio da Lei n. 9.424/96; a regularidade e a ampliação dos exames nacionais de avaliação (SAEB, ENEM, ENC), bem como a avaliação institucional e os mecanismos de gestão escolares que insistem na participação da comunidade. Essa nova regulação repercute diretamente na composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino. Trazem medidas que alteram a configuração das redes nos seus aspectos físicos e organizacionais e que têm se assentado nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, importando, mais uma vez, das teorias administrativas as orientações para o campo pedagógico.

Quanto à formação de professoras e professores a LDB trouxe ideias importantes, mas preocupantes também. Ela estabelece que a formação docente deva acontecer em licenciaturas e em nível superior, com graduações plenas nas universidades. As universidades são responsáveis pela formação inicial do professor e também pelas as formações continuadas.

Das propostas advindas da LDB, pode ser observado no Brasil o surgimento de licenciaturas em faculdades particulares, nas quais a qualidade deixa a desejar. Também viu-se que as parcerias entre universidades e órgãos públicos de educação, praticamente não existem, porém onde elas acontecem, ganham a forma de operacionalização para o trabalho. (OLIVEIRA; SANTOS, 2018).

Assim a LDB também instituiu uma regra de progressão funcional na carreira docente ligada à avaliação de desempenho. As avaliações no sistema educacional brasileiro para além de cumprir a função à qual é supostamente definida, têm servido para construir uma escala de posições das melhores escolas, cursos superiores e conseqüentemente melhores professores e, para a lógica racional neoliberal, incentivar a concorrência baseada na meritocracia é a melhor forma de garantia de qualidade.

Desse modo entende-se que a forma como estas reformas educacionais foram implementadas responsabilizam os professores pelos problemas da educação, assim como cria um rótulo de competência definindo quem é competente ou não.

A partir das reformas educacionais neoliberais, um outro aspecto que ganhou relevância foi o conceito de competência que foi absorvido por vários documentos brasileiros como: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Referenciais para a Formação de Professores, entre outros. Conceito este que de certo modo define o perfil de trabalhador docente que se quer formar.

De acordo com os Referenciais para a Formação de Professores:

O conceito de competência é definido como “a capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho. Apoia-se, portanto, no domínio de saberes teóricos, e refere-se á atuação em situações complexas”. (BRASIL, 1999, p. 61).

Ao definir a competência como central na formação dos professores, tal política aponta para uma possibilidade maior de controle da atividade docente, visto que esse conceito relaciona-se a outros aspectos das reformas. Quando os documentos relacionam a competência na formação dos professores à competência a ser adquirida pelo estudante na educação básica, ele está inferindo que a atividade tem uma relação direta com o desempenho do aluno. Nesse caso, o rendimento ruim do estudante passou a ser visto como a má atuação do professor.

A formação por competências tem sido elemento fundamental em número significativo de reformas curriculares nos mais variados níveis e modalidades de ensino em diversos países. Por esse aspecto busca-se a redefinição do processo de formação contínua dos professores em torno de sua profissionalização, pautada na concepção de competência profissional.

Na lógica neoliberal o professor competente é o que melhor se adaptar aos mecanismos trazidos pelo modelo neoliberal e os incorporar a educação, e ao fazer docente. Nesse contexto o foco da aprendizagem é modificado e um novo perfil de profissional se constitui para atender a esta realidade. O profissional docente é aquele que deve atender aos princípios de flexibilidade, eficiência e produtividade nos sistemas de ensino, sendo ele o responsável pelo sucesso ou fracasso do aluno, como também aquele que vai formar mão de obra para o mercado de trabalho.

Nóvoa (2000, p. 21) corrobora afirmando que:

O desenvolvimento recente das teorias em favor de uma racionalidade produtivista do ensino justifica-se, em larga medida, por uma espécie de mimetismo em relação aos modelos de análise dominantes no mundo econômico e empresarial. A pedagogia passou a ser dita através de expressões importadas do universo da gestão e do management (objetivos, eficácia, eficiência, rentabilização, estratégia, etc.), conceitos que encerram novos modos de pensar a ação escolar e induzem uma outra organização das práticas pedagógicas.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES, IDENTIDADE E NOVO PERFIL PROFISSIONAL

Segundo Perrenoud (2002), a formação é o caminho para a profissionalização, pois é ela que permitirá o desenvolvimento da capacidade reflexiva desses profissionais. O apelo do autor à noção de competência como a capacidade do profissional lidar de forma prática e dinâmica com as novas exigências que lhe apresentam no trabalho, parece desconsiderar as condições objetivas desse trabalho e desses trabalhadores.

A ideia de competência está intimamente ligada à capacidade dos indivíduos de se adequarem a novas situações e a resolverem problemas que possam enfrentar na sua realidade de trabalho. Contudo, essa noção traz em si a ideia de obtenção de sucesso, pois ser competente está centrado na busca de mobilizar os trabalhadores, no seu envolvimento e compromisso com os objetivos da instituição, do sistema e dos alunos. Essas políticas apelam para a atuação do

corpo docente, onde o professor é o responsável pelo sucesso ou fracasso do sistema que é verificado em geral pelo desempenho dos alunos.

Ao se fazer essa análise em um contexto marcado por condições desiguais e pouco propícias à realização profissional, alguns argumentos acabam por explicar, além de negar as péssimas condições de trabalho presentes no ambiente escolar e terminam por depositar sobre os docentes a responsabilidade pelos resultados da educação.

Ainda no contexto da formação de professores faz-se necessário discutir a mesma compreendendo-a como base do processo constitutivo da profissionalização, relacionando aos aspectos relativos à identidade docente. Assim afirma-se que é vasta a discussão sobre a identidade docente na atualidade, e são muitos os estudos que tratam desse tema. No Brasil, são diversos os fatores que têm levado à discussão de uma identidade docente criada pelos recentes processos de reforma educacional que trouxeram a descentralização administrativa, pedagógica e financeira para o âmbito escolar. O destaque dado ao trabalho coletivo, a gestão democrática nas escolas públicas e a flexibilidade curricular foram fatores que resultaram em maior autonomia docente ao mesmo tempo em que levou à intensificação do trabalho e maior responsabilização pelo sucesso e fracasso escolar tudo isso influencia na construção da identidade docente.

Tem se evidenciado que são muitos os desafios à formação inicial docente para atuar na educação básica presentes na atualidade, o que exige discutir profundamente a questão da identidade. E reconhecer as identidades visíveis que são deixadas de lado. Conhecer os saberes e fazeres desses profissionais, os sentimentos, as exigências que lhes são postas, as responsabilidades são condições indispensáveis para se pensar a estrutura curricular da formação que deverá promover a entrada para o exercício profissional docente. Porém, a formação não é suficiente para definir a profissionalização docente, é necessário considerar outros fatores que interferem na identidade profissional dos que atuam na educação básica. Como enuncia Pimenta (2000, p. 19):

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes validos as necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das praticas á luz das teorias existentes, da construção de novas teorias.

Como afirma Nóvoa (2000), a identidade é um espaço de permanente conflito, e será nesse espaço vivido no cotidiano escolar que certamente novas identidades poderão ser repensadas e novos sentidos poderão ser atribuídos ao movimento de profissionalização desse docente.

Nóvoa (2000, p. 16) afirma que “A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”. Este entendimento está centrado na ideia de que na construção dessa identidade a ação política está presente.

Entre os elementos constitutivos da profissionalização docente sabe-se que a formação inicial é indispensável, e a formação continuada tem sido cada vez mais solicitada como uma condição para o exercício da docência. De acordo com a autora, as políticas de desenvolvimento profissional docente aparecem nesse contexto como uma resposta aos processos de formação e profissionalização, afirmando que os professores devem buscar melhorias no seu desempenho, na sua atuação. Apesar de em alguns casos a noção de desenvolvimento profissional estar vinculada ao progresso na vida profissional, levando em consideração outros fatores para além da formação continuada como: salário, condições de trabalho, carreira, o peso atribuído à formação é preponderante. (OLIVEIRA, 2010).

Para se entender o significado social da profissão, enquanto uma construção permanente, Libâneo (2008 apud MARTINS; BAIMA, 2017) chama a atenção para os seguintes determinantes: profissionalização e profissionalismo. Ele nos diz que:

A profissionalização se relaciona com as condições ideais de exercício da docência, sendo composta pela formação inicial, formação continuada e boas condições de trabalho (salário, recursos físicos e materiais). Já o profissionalismo é relativo aos seus deveres e responsabilidades pautados por um compromisso ético e político concernente à prática docente. (MARTINS; BAIMA, 2017, p. 35).

O valor atribuído à formação, sobretudo a acadêmica, acaba por defini-la como o principal critério da profissionalização, desprezando, muitas vezes, o conhecimento obtido na experiência, no dia a dia do professor, na prática concreta desses profissionais. Muito tem se discutido sobre o papel que o professor ocupa na educação a partir das reformas educacionais neoliberais e como estas reformas tem levado a sua desvalorização profissional ao ser obrigado a desempenhar diferentes papéis e a trabalhos em condições precárias e com baixos salários.

Em meio as reformas educacionais neoliberais o que tem sido evidenciado é a centralidade dos professores nos programas governamentais como agentes responsáveis pela mudança, sendo considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema, como mencionamos anteriormente. Eles se veem por muitas vezes constrangidos a tomarem para si a responsabilidade pelo êxito ou insucesso de diversos programas que lhes são impostos.

Assim o professor, diante das muitas funções que assume na escola pública, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são

obrigados a desempenhar funções diversificadas e que nada acrescentam no seu fazer profissional. Tais exigências contribuem para um sentimento de desvalorização (RODRIGUES, 2002). Com a perda de identidade profissional, e o acúmulo de outras atividades leva o professor a pensar que ensinar às vezes não é tão importante, pois é deixado a parte como uma atividade que pode esperar entre outras.

As reformas em vigor tendem a retirar dos professores a autonomia, entendida como condição de gerenciar todo o processo de organização e execução de seu trabalho docente. Percebe-se nesse contexto um processo de desqualificação sofrido pelos professores impondo a eles um modo diferente de agir como forma de se adequar as exigências do sistema. O reconhecimento desse processo pode ser encontrado na própria legislação educacional, ao adotar a expressão *valorização do magistério* para designar as questões relativas à política docente: carreira, remuneração e capacitação.

Neste sentido Oliveira (2004, p. 1132) enuncia que

Desta maneira, podemos perceber que o movimento de reformas que toma corpo nos países da América Latina nos anos de 1990, demarcando uma nova regulação das políticas educacionais, traz consequências significativas para a organização e a gestão escolares, resultando em uma reestruturação do trabalho docente podendo alterar, inclusive, sua natureza e definição. O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar. Mudam também os enfoques teórico-metodológicos e, neste sentido, muitos estudos, na atualidade, têm como objeto a profissão docente.

4 AS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE

A desvalorização do trabalho docente é uma realidade, não se pode negar, pois os professores vem passando por um processo que tem se agravado, mas pouco se tem discutido no sentido de buscar mudar esta realidade, pois muitos estudos foram realizados a esse respeito. E é nesse contexto que os termos profissionalismo e proletarização do trabalho docente surgem no debate acadêmico brasileiro. (ENGUIITA, 1991).

Enguita (1991) introduzirá a discussão afirmando que a docência estava ante duas ideias, entre o profissionalismo e a proletarização. Para o autor a profissionalização não é sinônimo de capacitação, qualificação, conhecimento, formação, mas a “[...] expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho.” (ENGUIITA, 1991, p. 33).

Atualmente várias pesquisas têm demonstrado como o tema da profissionalização docente em diferentes contextos vem sendo abordado de maneira constante. As reformas de Estado em vários países têm resultado em mudanças nas carreiras dos funcionários públicos. Trata-se de formas mais flexíveis de contratação e remuneração dos empregados do setor público, onde por muitas décadas foi predominante o ingresso mediante concurso público e estabilidade no emprego, e isso definia um grupo de funcionários bem qualificados. Os discursos sobre os professores do setor público apontam para crescente desprofissionalização, que se traduz na “[...] desautorização de um modelo de identidade profissional e nos apelos ao ‘novo profissionalismo’.” (OLIVEIRA, 2013, p. 63).

Ainda sobre as reformas realizadas a partir dos anos 1990, apresenta-se o argumento de maior racionalidade técnica e de atribuir mais eficiência ao setor público, desse modo introduziram instrumentos de gestão e organização no sistema educacional que corroboraram a degradação da carreira docente. (OLIVEIRA, 2019). A flexibilização da legislação trabalhista, levou a maior liberdade e à contratação temporária dos professores e permitiu maior variação salarial, e tem sido um elemento importante nesse sentido. De forma bastante diferenciada entre os estados e municípios brasileiros, foram sendo adotadas políticas de responsabilização que instituíram a premiação como forma de incentivo ao cumprimento de metas.

Entende-se que as condições de trabalho compõem os requisitos que formam o conceito de valorização docente e elas compreendem aspectos que são importantes para a realização profissional. A noção de condições de trabalho designa o conjunto de recursos que possibilitam a realização das atividades, envolvendo as instalações físicas, os materiais, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção. (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2011).

Nesse sentido as condições do trabalho docente também vêm sendo estudadas tendo como referência a escola, especialmente sua infraestrutura, os equipamentos que possui, e os recursos disponíveis. As discussões acerca da qualidade têm persistido na avaliação e nos resultados sem levar em conta outros aspectos que interferem na qualidade da educação, ou seja, demonstram que os aspectos objetivos podem ter influência na subjetividade dos professores e isso afeta o seu desenvolvimento profissional.

Tem-se observado como os profissionais da educação brasileira, tem enfrentado muitas dificuldades na sua prática docente, como a sua própria desvalorização. A falta de reconhecimento e prestígio social, os tem colocado numa situação de desvalorização profissional, isso atinge, a sua prática docente, a sua condição de trabalhador da educação, agente formador de novas profissões.

De acordo com Oliveira (2010, p. 26):

Nessa perspectiva, os trabalhadores da educação estariam sofrendo processos de desprofissionalização por diversos fatores que variam desde a padronização dos meios de trabalho e introdução de tecnologias educativas em larga escala nas escolas até a deslegitimação dos seus saberes específicos resultante dos efeitos produzidos pelas avaliações externas que dão publicidade aos resultados vinculando o baixo rendimento dos alunos com o desempenho profissional dos docentes. Mas tal processo comporta uma complexidade que deve considerar mudanças na relação entre educação e sociedade e mesmo no papel que a escola desempenha na atualidade [...] A autonomia e o controle sobre o recrutamento, a formação, os títulos e o monopólio seriam prerrogativas de poder extensivas às profissões estabelecidas. Observa-se que os professores reagem muitas vezes com grande indignação às mudanças que lhes são impostas por meio da atuação de especialistas que não são da área.

Vive-se num contexto em que as más condições de trabalho dos docentes são fatores que trazem como consequências o adoecimento do professor, a queda da qualidade da sua aula, a falta de tempo para preparar e refletir criticamente sobre sua prática. Os professores vivenciam o desgaste físico de longas jornadas de trabalho, necessárias para enfrentar os baixos salários que recebem e para manter um padrão de vida equilibrado. Devido ao burocrático sistema de ensino brasileiro, o cotidiano do professor resume-se em, preparar aulas, atividades complementares ao material didático, corrigir provas, e preencher diários, nos horários que deveriam ser destinados ao descanso, são preenchidos com uma diversidade de atividades.

Faz-se importante compreender que o processo de proletarização e perda de autonomia no trabalho docente são percebidos por Kuenzer (1999) num contexto em que se articulam as mudanças no mundo do trabalho, e as políticas educacionais, e nos quais os professores têm pouca, ou nenhuma, participação. Para ela, cada momento do desenvolvimento social e econômico correspondem a diferentes projetos pedagógicos, aos quais se associam perfis diferenciados de professores, de modo a atender às demandas dos sistemas produtivos.

Oliveira (2010) também destaca que a escola passa a ser responsável por inúmeras atividades que antes eram de responsabilidade da administração pública. Dessa forma, o trabalho docente sofre uma reconfiguração, e novas ações são postas como atribuições desse profissional, deixando de ficar somente restrito ao trabalho realizado na sala de aula:

Observa-se tendência crescente de os professores passarem a ocupar outras funções dentro das escolas, tanto no sentido de desenvolverem tarefas subsidiárias ao ensino, quanto de desempenharem outros papéis no processo educativo. Tal processo tem resultado em maior complexidade da tarefa docente, ou do trabalho docente (OLIVEIRA, 2010, p. 39).

O trabalho docente tem se tornado ainda mais complexo devido à inclusão de outras funções além da atividade pedagógica, como gestão escolar, reuniões, trabalho em equipe e

outras participações ativas no contexto educacional. Portanto, o trabalho docente deve ser estudado a partir do que concerne à sala de aula, como também é preciso estudá-lo de maneira estrutural junto com a atuação dos sujeitos e dos processos que ali se desenvolvem.

Dessa forma pode-se ver ampliada o conceito de trabalho docente:

[...] compreende não só aquele realizado em sala de aula, como também o processo que envolve o ensino e a aprendizagem e, ainda, a participação do professor no planejamento das atividades, na elaboração de propostas político-pedagógicas e na própria gestão da escola, incluindo formas coletivas de realização do trabalho escolar e de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (DUARTE *et al.*, 2008, p. 222).

Para Duarte e outros (2008), o trabalho docente compreende não somente aquele trabalho efetivo realizado em sala de aula, mas também a construção de espaços coletivos com vistas à promoção de uma gestão articulada e compromissada com a comunidade onde está inserido. Nesse sentido, cabe esclarecer a respeito de quem são os trabalhadores docentes:

[...] abarca tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades, quanto as atividades laborais realizadas (OLIVEIRA, 2010, p. 41).

Assim a autora enfatiza que, os trabalhadores docentes são os sujeitos atuantes em espaços educativos institucionalizados assim definidos a partir de sua experiência. Nesse sentido, compreende não somente os professores, mas também todos os agentes do ambiente escolar.

Como afirma Libâneo (2006, p. 47):

O trabalho docente constitui exercício profissional do professor e este é o seu primeiro compromisso com a sociedade. Sua responsabilidade é preparar os alunos para serem cidadãos ativos e participantes na família, no trabalho, nas associações de classe, na vida cultural e política. É uma atividade fundamentalmente social, porque contribui para a formação cultural e científica do povo, tarefa indispensável para outras conquistas democráticas. A característica mais importante da atividade profissional do professor é a mediação entre o aluno e a sociedade, entre as condições de origem do aluno e sua destinação social na sociedade [...] O compromisso social, expresso primordialmente na competência profissional, é exercido no âmbito da vida social e política. Como toda profissão, o magistério é um ato político por que se realiza no contexto das relações sociais onde se manifestam os interesses das classes sociais. O compromisso ético-político é uma tomada de posição frente aos interesses sociais em jogo na sociedade.

O professor necessita de uma formação de qualidade para que possa responder as exigências impostas pelo seu trabalho. Assim as pesquisas relacionadas com o trabalho docente “[...] buscam captar o sujeito e suas relações a partir da sua experiência, do seu fazer cotidiano, da intimidade do processo de trabalho.” (OLIVEIRA, 2010, p. 35). A concepção de condições de trabalho aqui é definida como um:

[...] conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção [...]. As condições de trabalho se referem a um conjunto que inclui relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade). (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2010, p. 33).

A partir do posicionamento das autoras, podemos inferir que as condições de trabalho dependem das condições materiais, das relações estabelecidas no ambiente de trabalho e das condições de emprego, associadas a aspectos inerentes à carreira docente. De acordo com as autoras, as condições de trabalho não podem ser analisadas separadas do contexto histórico social e econômico do qual fazem parte, pois tal contexto influencia o modo em que tais condições se apresentam.

As análises sobre as condições de trabalho docente na atualidade devem levar em consideração a política econômica vigente que incide diretamente sobre a educação definindo quais são as prioridades.

Outro aspecto que está voltado para as pesquisas realizadas sobre as condições de trabalho docente, foi possível constatar que as políticas educacionais empreendidas nos últimos anos não vêm garantindo melhorias efetivas nas condições de trabalho: “No espaço da produção do ensino, ao professor não são garantidas as condições que lhe permitam atingir os objetivos que orientem as reformas educacionais recentes, as metas de produtividade e os planos pedagógicos.” (ASSUNÇÃO, 2003, p. 88).

Desse modo, a ausência da relação entre a organização prática do trabalho e as metas educacionais impostas faz com que os profissionais atuantes no espaço escolar fiquem sobrecarregados. No caso do Brasil, o excessivo aumento do trabalho docente dos últimos anos se deve às novas atribuições educacionais inseridas pelas recentes reformas.

Passa a ser um imperativo dos sistemas escolares formar os indivíduos para a empregabilidade, já que a educação geral é tomada como requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado, ao mesmo tempo em que deveria desempenhar papel preponderante na condução de políticas sociais de cunho compensatório, que visem à contenção da pobreza. (OLIVEIRA, 2004, p. 1129).

O que se vê na realidade são atribuições definidas para a escola, e em especial aos professores que devem preparar seus alunos para um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e isso se torna um fardo ao professor. Essas atribuições impostas à escola, revela as condições difíceis vivenciadas pelos trabalhadores docentes, em que eles têm que se sujeitar as normas do sistema para desenvolver as suas atividades. A esse professor também são exigidos o cumprimento de projetos, resultados positivos diante de avaliações externas. Junto

a tudo isso, esse trabalhador tem uma jornada de trabalho por muitas vezes longa, complexa e com baixos salários.

Já sabe-se que os professores são responsabilizados pelas falhas da educação, infelizmente, são mal remunerados e trabalham por muitas vezes em péssimas condições. Mas muitos buscam reivindicar condições melhores, pois acreditam na educação como algo transformador e que possibilita o questionamento e a mudança.

Ao se falar em transformação da realidade a partir da educação, Freire (1997, p. 110), diz que a educação é um ato político e “[...] ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”, por isso que a educação se refaz no processo da crítica permanentemente, da reflexão e da ação.

Assim credita-se que uma formação de qualidade associada às boas condições de trabalho e carreira e a remuneração possibilitarão aos professores um melhor desempenho das suas funções. Para Imbernón (2002, p. 48), a formação permanente não se esgota numa formação técnica, “[...] mas alcançará o terreno prático e as concepções pelas quais se estabelece a ação docente”. Assim, a formação proporcionará ao professor rever suas concepções, suas atitudes e realizar a autoavaliação da sua prática.

A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. Isso supõe que a formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes e que os valores e as concepções de cada professor e professora e da equipe como um todo devem ser questionados permanentemente. (IMBERNÓN, 2002, p. 49).

Nesse sentido entende-se que todas as atividades desempenhadas pelo professor no espaço escolar são permeadas por relações que influenciam diretamente a sua prática. Desse modo ele se constitui enquanto um profissional a partir das relações que estabelece com o seu meio. Como afirma Gramsci (1978) que o homem é como uma síntese das relações sociais que ele estabelece na produção de sua existência.

Assim diante do que foi aqui exposto, percebe-se que a educação está inserida numa política que não favorece a qualidade educacional, com reformas educacionais a favor do capital, oprimindo os trabalhadores da educação e justificando a má qualidade da mesma no desempenho do professor.

Em conformidade com o que foi aqui apresentado, Oliveira (2013, p. 57) faz um alerta:

Podemos considerar que assim como o trabalho em geral, também o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho

salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público. Cabe, ainda, ressaltar que, em levantamento realizado recentemente, foi possível constatar que as questões salariais e de caráter profissional, aquelas atinentes à defesa dos direitos trabalhistas, ainda são as mais contundentes nas lutas e manifestações dos trabalhadores docentes. Isso se explica provavelmente pelo quadro de precarização das condições de trabalho e de remuneração a que esses profissionais se viram submetidos nos últimos anos.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O município de São Luís localizado na região Nordeste do Brasil, será o campo da pesquisa. Possui uma população de aproximadamente 1.014.837 habitantes com uma densidade demográfica de 1,215.69 km², segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020). O salário médio mensal era de 3.2 salários-mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 33.8%. O esgotamento sanitário está disponível para 65,4% da população. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) em 2010 foi de 0,768.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em São Luís a taxa de escolaridade da população entre 6 e 14 anos é de 96,8%. Em 2017, o resultado dos anos iniciais do ensino fundamental chegou a 4,7, correspondendo à meta, e dos anos finais foi de 4,1, ainda não alcançando da meta que é de 4.5. (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2020).

Quanto ao objetivo, a pesquisa é descritiva, pois de acordo com Andrade (2010, p. 114) nela os fatos “[...] são observados, analisados, registrados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira neles”. E com possibilidade de identificação das relações entre as variáveis. E também é explicativa, por identificar fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência de fenômenos, aprofundando o conhecimento da realidade, com a finalidade de explicar a razão, o porquê das coisas. (GIL, 2010).

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa (pesquisa em andamento), iniciou com uma revisão de literatura sobre as reformas educacionais neoliberais e os impactos das mesmas sobre as condições do trabalho docente. Para este estudo a priori conta-se com Dalila Oliveira e Acácia Kuenser, à formação e o trabalho docente; José Carlos Libâneo e Demerval Saviani, sobre o universo da escola e da prática docente; Luiz Fernando Dourado, à respeito das políticas educacionais; Jose Carlos Libâneo e Maria de Lourdes Rodrigues, a respeito dos termos profissionalização e profissionalismo e desprofissionalização; Paulo Freire, Antonio Gramsci e Pierre Bourdieu para interpretação da realidade contemporânea.

A proposta da presente pesquisa visa analisar o trabalho docente sob o olhar dos professores. Escolhemos como local de estudo escolas públicas que oferecem a etapa do ensino fundamental, em diferentes turnos. Nossos sujeitos da pesquisa serão professores que atuam na modalidade de ensino fundamental anos iniciais e anos finais, compreendendo uma atuação temporal.

O fator tempo será considerado, pois pode haver diferença no posicionamento dos professores sobre o trabalho docente, conforme a variação de tempo no contexto escolar. Tanto os mais novos quanto os que trabalham há mais tempo podem apresentar críticas ao trabalho como podem, também, apresentar faces de conformismo em seu trabalho. Será utilizado questionário com questões abertas e fechadas, e a técnica do grupo focal, sendo que tanto para os questionários como para o grupo focal serão selecionados professores dos anos iniciais e dos finais do ensino fundamental e professores por tempo de atuação no magistério.

Pretende-se estabelecer novas categorias de interesse para o aprofundamento da investigação por meio do questionário e a técnica de grupo focal. Minayo (2014, p. 269) esclarece que grupo focal é um tipo de entrevista ou conversa em grupos pequenos e homogêneos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da revisão de literatura realizada foi possível perceber que as condições de trabalho vivenciadas pelos professores, em especial os da escola pública, que o lócus dessa pesquisa, ainda são precárias, necessitando de um olhar mais atento do poder público acerca de melhorias para essa categoria de profissionais.

Com as reformas educacionais neoliberais nos anos de 1990, percebeu a construção de um novo perfil de profissional tendo que desempenhar diferentes papéis, perdendo a sua autonomia no gerenciamento e execução do seu trabalho, com condições precárias de trabalho e baixos salários.

Por se entender que falar de condições de trabalho hoje, é falar da valorização docente, ou seja, das condições essenciais que os professor devem ter para desenvolver o seu ofício, e que estão relacionadas a uma boa remuneração, a carreira, a boas condições de trabalho e a formação inicial e continuada de qualidade. Sabe-se que ainda tem muito a ser melhorado no que concerne a atual situação, porém os professores continuam na lutar por suas demandas e pelo seu reconhecimento social.

Espera-se que este estudo sobre as condições do trabalho docente na educação básica pública possa trazer reflexões que favoreçam novas discussões e contribuições para o trabalho

do professor. Desse modo nos propomos a investigar e clarificar essa realidade a partir da pesquisa empírica demonstrando as reais condições do trabalho do professor.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ASSUNÇÃO, A. A. Saúde e condições de trabalho nas escolas públicas. *In*: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2003. p. 87-102.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores**. Brasília, DF, 1999.

DUARTE; A. *et al.* Envolvimento docente na interpretação do seu trabalho: uma estratégia metodológica. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 133, p. 221-236, jan./abr. 2008.

ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GRASMCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da nossa época).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidad@s**: São Luís. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/sao-luis/panorama>. Acesso em: 26 fev. 2021.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a construção de identidade do professor sobrando. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 20, n. 68, p. 163-183, dez. 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

MARTINS, T. de J. da S.; BAIMA, E. T. de M. A constituição da identidade do coordenador pedagógico: em cena o curso de especialização em coordenação pedagógica. *In*: MORAES, L. C. S. de; MARTINS, T. de J. da S.; MOREIRA, C. J. de M. (Org.). **Formação Continuada de Coordenadores Pedagógicos à Distância**: múltiplas experiências. São Luís: EDUFMA, 2017. p. 25-48.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. edição. São Paulo: Hucitec, 2014.

NÓVOA, A. Os professores e a história da sua vida. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 9-30.

OLIVEIRA, D. A. A profissão docente no contexto da nova gestão pública no Brasil. *In*: OLIVEIRA, D. A.; *et al.* (Orgs). **Políticas educacionais e a reestruturação da profissão do educador: perspectivas globais e comparativas**. Petrópolis, Vozes, 2019. p. 271-300.

OLIVEIRA, D. A. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago. 2013.

OLIVEIRA, D. A. Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia. **Revista USP**, São Paulo, n. 127, p. 27-40, out./nov./dez. 2020.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 1, p. 17-35, 2010.

OLIVEIRA, D. A. Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 5, n. 89, p. 1127-144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, D. A.; ASSUNÇÃO, A. A. Condição do trabalho docente: uma análise a partir das demandas dos trabalhadores. *In*: BERTUSSI, G. T.; OURIQUES, N.(Coords.). **Anuário educativo brasileiro: visão retrospectiva**. São Paulo, Cortez, 2011.

OLIVEIRA, D. A.; SANTOS, A. dos S. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 14, n. 28, p. 16-40, abr./jun. 2018.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-34.

RODRIGUES, M. L. **Sociologia das profissões**. Oeiras, Portugal: Celta Editora, 2002.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E O DESENVOLVIMENTO SOCIOECONÔMICO BRASILEIRO

Eduardo Mohana Silva Ferreira
Mestre em Desenvolvimento Socioeconômico (UFMA)

Enaire de Maria Sousa da Silva
Mestre em Desenvolvimento Socioeconômico (UFMA)

Railson Marques Garcez
Mestre em Desenvolvimento Socioeconômico (UFMA)

RESUMO: A Educação brasileira pode ser analisada por diferentes óticas, visto a pluralidade do cenário em que ela se insere. Nesse contexto, a criação de políticas públicas educacionais e sua implementação podem ser a solução, ou pelo menos, o início do processo de transformação do cenário da Educação no país. A partir de uma pesquisa qualitativa, embasada por resgate bibliográfico, a fim de aferir as principais ideias e teorias sobre a situação da Educação no Brasil no século XXI, aponta-se a relevância do aparato estatal para o desenvolvimento dessas políticas, ao acentuar a importância da Educação como um bem público. Em seguida, demonstra-se a necessidade da participação do Estado brasileiro enquanto agente fomentador de políticas públicas educacionais que visem o acesso à Educação viável, acessível e gratuita – quadro esse preponderante para o desenvolvimento socioeconômico de uma nação. A pesquisa destaca ainda o perigo da comercialização da educação no cenário capitalista em que o Brasil está inserido, visto que a globalização e a chegada ao poder de governos neoliberais retardam o processo de aprendizado, que é um bem público pouco interessante para essa combinação. Conclui-se que o Brasil necessita de esforços estatais que precisam se realizar na criação e implementação de políticas públicas educacionais. Nesse cenário, faz-se essencial a manutenção de governos dispostos a enfrentar a desigualdade na Educação do país, e que tenham esse perfil de criadores e implementadores de medidas que visem transformar o cenário do aprendizado brasileiro, a partir do fortalecimento do setor educativo nacional.

Palavras-chave: Educação; Políticas Públicas; Desenvolvimento Socioeconômico; Estado.

1 INTRODUÇÃO

A Educação brasileira pode ser analisada por diferentes óticas, visto a pluralidade do cenário em que ela se insere. Nesse contexto, a criação de políticas públicas educacionais e sua implementação podem ser a solução, ou pelo menos, o início do processo de transformação do cenário da Educação no país.

Essa pesquisa qualitativa se embasou em um resgate bibliográfico a fim de aferir as principais ideias e teorias sobre a situação da Educação no Brasil, no século XXI. A pesquisa justifica-se, portanto, na necessidade de realizar uma análise teórica sobre a importância das políticas públicas educacionais.

A pesquisa ainda pretende apontar a relevância do aparato estatal para o desenvolvimento dessas políticas ao acentuar a importância da Educação como um bem

público. Logo, considera-se a premissa de que os investimentos e financiamentos educacional são uma estratégia de desenvolvimento do aprendizado pelo poder público.

O artigo ainda tem como objetivo demonstrar a necessidade da participação do Estado brasileiro enquanto agente fomentador de políticas públicas educacionais que visem o acesso à Educação viável, acessível e gratuita – quadro esse preponderante para o desenvolvimento socioeconômico de uma nação.

2 DESENVOLVIMENTO

Política pública é um termo que busca definir uma ação política que é capaz de modificar realidades e cenários. Do ponto de vista etimológico, refere-se à participação do povo nas decisões de uma cidade ou território. É, nesse sentido, uma expressão capaz de englobar medidas que transformam setores socioeconômicos em uma nação, como saúde, educação, segurança pública, cultura, etc. (OLIVEIRA, 2012). Como explana Santos (2012, p. 5): “políticas públicas são ações geradas na esfera do Estado e que têm como objetivo atingir a sociedade como um todo ou partes dela”.

No que tange ao conceito de política, este surge na história com o “dinamismo de uma realidade em constante transformação que continuamente se revela insuficiente e insatisfatória e que não é fruto do acaso, mas resulta da atividade dos próprios homens vivendo em sociedade” (MAAR, 1994, p. 8). É, portanto, um plural de ações de regularidade e concordância dos fatos com os motivos que inspiram as lutas em torno do poder do Estado e entre os Estados (SOUZA, 2011).

Para Baruff (2017, p. 5):

As políticas são as regras de organização e de convivência necessárias para que uma cidade, um estado e país consigam se desenvolver e viver em harmonia, sendo os governantes os responsáveis pelos caminhos a serem traçados para a melhoria da qualidade de vida da população envolvida.

As políticas públicas educacionais⁴⁵, no entanto, são um conjunto de esforços estatais na construção de valores e conhecimentos que possibilitam o pleno desenvolvimento educacional de uma região em um determinado período de tempo. Trata-se de estratégias capazes de possibilitar com que indivíduos possam compreender o mundo, defender ideais, exercitar o pensamento crítico e, enfim, tornarem-se cidadão. Para Oliveira (2012, p. 8),

⁴⁵ As Políticas Públicas Educacionais são ações governamentais voltadas para a educação e possuem o papel de regulação e orientação dos sistemas de ensino em seus diferentes âmbitos, essas ações irão influenciar a educação escolar refletindo nos aspectos econômicos, políticos e sociais, pois a educação escolar ultrapassa os muros da escola, ela interfere diretamente e inteiramente, ou seja, em todos os aspectos, na vida cotidiana e na sociedade. Existe, portanto, uma correlação entre Políticas Públicas Educacionais e sociedade. (DIAS et al., 2017, p. 16-17).

“entende-se por políticas públicas educacionais aquelas que regulam e orientam os sistemas de ensino, instituindo a educação escolar”.

Oliveira (2010, p. 3-4) define essa estratégia estatal como sendo:

[...] tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar.

O autor encerra sua análise contemplando a amplitude da Educação como um conceito que vai além das políticas educacionais. Nas palavras dele:

Educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar. Por que é importante fazer essa observação? Porque educação é algo que vai além do ambiente escolar. Tudo o que se aprende socialmente – na família, na igreja, na escola, no trabalho, na rua, no teatro, etc. –, resultado do ensino, da observação, da repetição, reprodução, inculcação, é educação (OLIVEIRA, 2010, p. 4).

Nesse contexto, o conceito de políticas públicas educacionais vai bem além do ambiente escolar. Ou seja, representam uma ação justificativa do Estado perante a sociedade, cujo caráter social contribui no sentido de administrar conflitos que garantam os interesses do capital humano. De fato, “o Estado tem influência na vida escolar, com essa influência o Estado é responsável por mover os gerenciamentos que são necessários para os que desempenham trabalho na educação, em todos os âmbitos e níveis da educação” (DIAS et al., 2020, p. 16).

De acordo com Schneider (2015, p. 88):

As políticas públicas educacionais devem centralizar seus esforços para a melhoria dessa qualidade no ensino, proporcionando meios adequados para que as instituições possam exercer seu papel com autonomia pedagógica, administrando da melhor forma possível com uma gestão escolar forte e segura, contando com o apoio do Estado, transmitindo assim maior segurança a sociedade.

Segundo Teixeira (2002, p. 1), as políticas públicas compreendem “diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado”. No Brasil, a criação e implementação de políticas públicas educacionais fazem parte de um processo essencial para o

desenvolvimento nacional, e constituem um elemento de normatização estatal em prol da garantia do acesso à educação – direito fundamental social⁴⁶, protegido pela legislação⁴⁷.

Segundo Schwartzman, Durhan e Goldemberg (1993, p. 1):

A legislação atribui ao poder público a responsabilidade pela oferta de ensino de forma a atender toda a demanda. A legislação estabelece também que o poder público deve prover creches e pré-escolas para a população que delas necessite, assim como ampliar progressivamente o acesso ao ensino de segundo grau nas escolas públicas, com o objetivo de universalizar o atendimento.

Nesse sentido, as políticas públicas voltadas ao ramo educacional vêm transformando o cenário do aprendizado nacional, uma vez que os investimentos estatais são capazes de melhorar o quadro da educação brasileira⁴⁸. Para Delgado e Silva (2018, p. 68), “essas políticas públicas têm por intuito encontrar soluções para os grandes desafios sociais na educação, diminuindo assim os diferentes níveis de escolaridade, bem como as diferenças sociais dentro da sala de aula”.

As políticas públicas educacionais fazem parte de um conjunto de estratégias criadas, desenvolvidas e implementadas pelo poder público. O Estado, além de ter o dever de garantir o acesso à Educação aos cidadãos de seu território, ainda precisa disponibiliza-lo de forma gratuita e facilitada.

Segundo Silva, Dias e Mendonça (2018, p. 6):

As políticas públicas educacionais, ou seja, as ações e intenções do governo incidem no ambiente escolar enquanto espaço em que acontece o processo de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, política pública educacional é um processo que só existe quando a educação assume uma forma organizada, sequencial, ditada e definida de acordo com as finalidades e os interesses que se tem em relação aos aprendizes envolvidos nesse processo.

Logo, Souza e Gouveia (2016, p. 14) explanam que, “a concepção da política como espaço de construção de regras para a vida no espaço coletivo permite compreender que, além do âmbito institucional, e também nele, a vida em sociedade é regulada”. Assim, as políticas educacionais devem ser formuladas em prol da construção de uma educação qualificada (KLEIN, 2006).

⁴⁶ Os direitos fundamentais sociais foram concebidos para garantir a igualdade substancial de todos os membros da sociedade. O objetivo da satisfação dos bens da vida protegidos pelos direitos fundamentais sociais é o oferecimento de oportunidades iguais de desenvolvimento a todos os integrantes da sociedade. Logo, esses bens da vida devem ser disponibilizados indistintamente, sem quaisquer privilégios particulares (CANELA JÚNIOR, 2014, p. 144).

⁴⁷ As políticas educacionais no país precisam levar em consideração, acima de tudo, os aspectos abordados pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) — especialmente a garantia do direito de acesso à educação a qualquer brasileiro.

⁴⁸ Ver Oliveira (2019).

De acordo com Klein (2006):

Elas devem utilizar diagnósticos, entre outros, provenientes de análises dos dados coletados pelos Censos Escolares, por pesquisas domiciliares como a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, e por avaliações externas de aprendizado. As políticas implementadas, por sua vez, também precisam ser avaliadas para verificar sua eficácia e se há necessidade de mudanças. Até os conceitos e diagnósticos precisam ser questionados e corrigidos quando necessário. (KLEIN, 2006, p. 140).

As políticas educacionais se apresentam como uma solução ao cenário desigual em relação às oportunidades de benefícios provenientes de uma educação de qualidade. Para Oliveira (2012, p. 14), “educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares”. Ou seja, as políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar e visam atender educadores e educandos.

Nessa conjuntura, os educadores precisam ser assistidos pelo Estado assim como os educandos. Garantir investimentos ao setor educacional é um dever público e, por se tratar de um bem público, deve ser encarado como um pilar da nação, visto que a Educação é um processo de transformação socioeconômica.

O contexto, portanto, sugere a relevância de se investir em educação para que esta ganhe caráter de libertação das amarras sociais que há tempos acorrentam o Brasil, e que fazem a disparidade ser tão estridente no país. De acordo com Paulo Freire (1985), uma educação libertadora que se realiza como “um processo pelo qual o educador convida os educandos a reconhecer e desvelar a realidade criticamente” (FREIRE, 1985, p. 125).

O autor ainda reflete sobre as consequências desse processo de libertação a partir dos investimentos a uma pedagogia da liberdade que, para Freire (1967):

Traz o gérmen da revolta, nem por isso seria correto afirmar que esta se encontra, como tal, entre os objetivos do educador. Se ocorre é apenas e exclusivamente porque a conscientização divisa uma situação real em que os dados mais frequentes são a luta e a violência. Conscientizar não significa, de nenhum modo, ideologizar ou propor palavras de ordem. Se a conscientização abre caminho à expressão das insatisfações sociais é porque estas são componentes reais de uma situação de opressão. (FREIRE, 1967, p. 11).

Nessa conjuntura, a educação brasileira é caracterizada pela falta de valorização dos profissionais educadores, assim como pela falta de investimentos públicos no que tange ao fortalecimento do setor em âmbito nacional. O quadro atual, portanto, revela o descaso que se perpetua desde a colonização do país até os dias atuais. Todavia, o exercício de um caráter

crítico despertado nos cidadãos que buscam por educação pode ser a solução para a redução desse cenário por meio de luta pelo direito à educação⁴⁹.

Nas palavras de Freire:

A questão fundamental, neste caso, está em que, faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. E não o podem porque, para conhecê-la, seria necessário partir do ponto inverso. Isto é, lhes seria indispensável ter antes a visão totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto, através de cuja cisão voltariam com mais clareza à totalidade analisada (FREIRE, 2001, p. 96).

A Educação é um direito social no Brasil, e a Constituição Federal do País⁵⁰ garante o acesso ao ensino público gratuito em todos os níveis. Entretanto, esforços comunitários em manter o caráter nacional de estimulador de políticas públicas que possam ser implementadas na garantia do fomento educacional aos cidadãos são não apenas válidos, mas essenciais, como bem argumenta o filósofo Gadotti (1995). Segundo o autor:

O princípio de que a educação é dever do Estado, não implica no imobilismo da população e de cada indivíduo. Ou seja, a educação é dever de todos. Com essa mobilização da população em defesa do ensino público, é possível pressionar ainda mais o Estado para que cumpra o seu dever de garantir a educação pública, gratuita e de bom nível para toda a população. Uma população acostumada a receber um bom serviço se mobilizará para continuar a tê-lo. (GADOTTI, 1995, p. 16).

Todavia, a luta por mais qualidade no aprendizado brasileiro é uma luta contemporânea, mas não atual. O fato é que a precariedade na educação é um dos problemas sociais que mais escancara o contexto socioeconômico do país, uma vez que muitas crianças não têm acesso ao ensino formal ou a escola que frequentam estão lotadas e oferecem poucas condições. Como consequência, essas crianças têm menos oportunidades, o que contribui para aumentar ainda mais o abismo social do Brasil (BEZERRA, 2022).

⁴⁹ As políticas públicas são também de nossa responsabilidade, enquanto cidadãos, que buscam melhoria de vida. As políticas públicas terão eficácia, a partir do momento que os cidadãos compreendam como ocorre a criação dessas políticas (ações, programas) nas esferas federais, estaduais e principalmente nas que estão bem próximas de cada um de nós, e que estão sendo desenvolvidas, as municipais. Estas ações também ocorrem dentro e fora de nossas residências, e somos nós, também responsáveis pela sua aplicabilidade, transparência e eficácia (BARUFF, 2017, p. 5).

⁵⁰ Na Constituição de 1988, a Educação é contemplada como direito social fundamental (Art. 6º), público e subjetivo, sendo a educação básica considerada obrigatória; desse modo, é expressada como direito do cidadão e dever do Estado e da família. Essa declaração percorreu longo e árduo caminho para ser admitida como direito social público subjetivo, cuja origem remonta à Alemanha do final do século XIX. Trata-se de uma capacidade reconhecida ao indivíduo em decorrência de sua posição especial como membro da comunidade, que se materializa no poder de colocar em movimento normas jurídicas no interesse individual. Em outras palavras, o direito público subjetivo confere ao indivíduo a possibilidade de transformar a norma geral e abstrata contida em determinado ordenamento jurídico em algo que possua como próprio. A maneira de fazê-lo é acionando as normas jurídicas (direito objetivo) e transformando-as em seu direito (direito subjetivo) (SMARJASSI; ARZANI (2021) apud DUARTE, 2004).

De acordo com Smarjassi e Arzani (2021):

Em nosso país, a desigualdade⁵¹ oriunda da segregação educacional ainda se faz presente, representada como uma mancha. No entanto, nem sempre resulta em um sentimento de responsabilidade por parte dos legisladores, policy makers⁵² ou responsáveis pela sua execução, isto é, os atores da escola, pois a culpa pelo fracasso educacional de alunos das classes menos favorecidas recai frequentemente sobre eles e suas famílias.

Apesar do cenário atual estar longe de ser considerado um modelo de plano educacional para o mundo, de acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), entre 2007 e 2014 foi registrada queda do analfabetismo e aumento da escolarização para crianças entre os 6 e os 14 anos. De acordo com o instituto, o nível da educação brasileira também cresceu nesse mesmo período.

Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2021):

A Educação desempenha um papel importante nessa história. Nas últimas décadas, a expansão educacional foi fundamental para o progresso do País, com maiores taxas de matrícula em todos os níveis de ensino, redução das desigualdades de acesso e queda das taxas de analfabetismo. As gerações mais jovens que estão ingressando no mercado de trabalho possuem nível de formação muito superior ao das gerações anteriores, e esses profissionais mais qualificados desempenharam e continuarão desempenhando um papel vital no desenvolvimento econômico do Brasil. (OECD, 2021, p. 27).

A melhora na educação brasileira nesse período se deu pela criação e implementação de novas políticas públicas educacionais, e que contribuíram para reduzir os índices de analfabetismo no país. Dias et al. (2020, p. 11-12) explana que:

Desde a redemocratização até os dias atuais, foram muitas as Políticas que ampliaram o acesso ao ensino, além da configuração da gestão democrática na escola, programas de investimento na educação básica - ainda pretendendo a erradicação do analfabetismo e a alfabetização na idade adequada - programas de qualificação para a melhoria da formação docente e os programas de avaliação da aprendizagem. Muitas das transformações ocorridas desde a redemocratização brasileira significaram a consolidação do direito à educação, por isso a importância de reconhecer os caminhos que fazem possíveis tornar as discussões sobre as problemáticas educacionais de nosso país em resoluções viáveis para o acesso à educação. Caminhos reconhecidos nas Políticas Públicas educacionais como forma de possibilitar o debate público e a implementação de ações efetivas que irão garantir o direito à educação.

⁵¹ A Educação compartilha dos desafios mais amplos que o Brasil enfrenta. Para que ela auxilie na recuperação do País, o progresso alcançado nas últimas décadas precisa não apenas ser sustentado, mas também aprimorado, com maior foco na melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos e na redução de desigualdades. (DIAS, 2020).

⁵² Pessoas que criam e elaboram políticas públicas.

Assim, nota-se que o aumento dos investimentos estatais com educação aumenta o cenário da aprendizagem em uma nação, como revelou o caso brasileiro. Quadro esse que regrediu a partir da chegada ao poder de governos neoliberais desde 2016, no país.

Bes (2018) chama a atenção para o perigo da comercialização da educação⁵³, apesar do contexto capitalista em que o mundo se encontra. Para o autor:

É importante enfatizar que o processo de expansão e consolidação do neoliberalismo, que representa hoje a racionalidade dominante no mundo atual, segue a lógica de que a educação — assim como todas as demais áreas — deve ser regulada pelo mercado, ou seja, existe a conversão de todas as estruturas em empresas, incluindo as escolas. Cabe ao Estado somente amparar aqueles que se encontram muito marginalizados e vulneráveis e promover a todos que desenvolvam as suas competências e habilidades para viver em sociedade e conseguir ter renda, consumir e, assim, ter “qualidade de vida”. Dentro dessa racionalidade neoliberal, a educação deve impulsionar o investimento em si mesmo: cada estudante deve aprender a ser um empresário de si, sendo o principal responsável pelo seu sucesso no mercado de trabalho.

Nesse sentido, a educação deve ser encarada como um bem público. Logo, trata-se de um processo a longo prazo que faz parte de um serviço público de caráter coletivo, conceito diferente de bem comum. O acesso a esse bem público é garantido de forma acessível e gratuita, devendo ser extensivo a todos que o requererem.

Araújo e Cassini (2017) argumentam sobre essa caracterização da Educação. Nas palavras dos autores:

Se atentarmos para as questões que tornam controversa a educação concebida como serviço público subjetivo e bem público, as concepções de educação como bem público (que pressupõe proteção e garantia de direitos) desconsideram o risco que se corre do possível (e não desejável) retrocesso na história da luta em defesa da escola única. Por isso, urge a necessidade de estudos teóricos que estabeleçam interfaces com outras áreas do conhecimento, evitando a propagação de concepções que, ao invés de fortalecerem a Educação como direito público subjetivo, podem torná-la obtusa. (ARAÚJO E CASSINI, 2017, p. 573).

Contudo, muito ainda precisa ser feito por parte do poder público a fim de criação de políticas públicas educacionais. Nesse cenário, faz-se essencial a manutenção de governos dispostos a enfrentar a desigualdade na Educação no Brasil, e que tenham esse perfil de criadores e implementadores de medidas que visem transformar o cenário socioeconômico brasileiro, a partir do fortalecimento do setor educativo nacional. Logo, para que a Educação

⁵³ Podem ser identificadas quatro consequências da globalização para a educação, todas elas civasdas de tensões e contradições: a) a crescente centralidade da educação na discussão acerca do desenvolvimento e da preparação para o trabalho, decorrente das mudanças em curso na base técnica e no processo produtivo; b) a crescente introdução de tecnologias no processo educativo, por meio de softwares educativos e pelo recurso à educação a distância; c) a implementação de reformas educativas muito similares entre si na grande maioria dos países do mundo; d) a transformação da educação em objeto do interesse do grande capital, ocasionando uma crescente comercialização do setor. (OLIVEIRA, 2009, p. 740).

auxilie na recuperação do país, o progresso alcançado nas últimas décadas precisa não apenas ser sustentado, mas também acelerado (OECD, 2021).

1 CONCLUSÃO

A partir das explanações e contribuições levantadas neste artigo, aferiu-se que as políticas públicas educacionais são um conceito relacionados aos esforços estatais na construção de valores e conhecimentos que possibilitam o pleno desenvolvimento da aprendizagem mútua de uma região em um determinado período de tempo. Trata-se de estratégias capazes de possibilitar com que indivíduos possam compreender o mundo, defender ideais, exercitar o pensamento crítico e, enfim, tornarem-se cidadão.

Constatou-se que as políticas educacionais possuem o papel de regulação e orientação dos sistemas de ensino em seus diferentes âmbitos, essas ações irão influenciar a educação escolar refletindo nos aspectos econômicos, políticos e sociais, pois a educação escolar ultrapassa os muros da escola, ela interfere diretamente e inteiramente, ou seja, em todos os aspectos, na vida cotidiana e na sociedade. Ou seja, elas devem centralizar seus esforços para a melhoria dessa qualidade no ensino, proporcionando meios adequados para que as instituições possam exercer seu papel com autonomia pedagógica, administrando da melhor forma possível com uma gestão escolar forte e segura, contando com o apoio do Estado, transmitindo assim maior segurança a sociedade.

No âmbito brasileiro, verificou-se que a criação e implementação de políticas públicas educacionais fazem parte de um processo essencial para o desenvolvimento nacional, e constituem um elemento de normatização estatal em prol da garantia do acesso à educação – direito fundamental social, protegido pela legislação. A legislação atribui ao poder público a responsabilidade pela oferta de ensino de forma a atender toda a demanda e estabelece também que o poder público deve prover creches e pré-escolas para a população que delas necessite, assim como ampliar progressivamente o acesso ao ensino de segundo grau nas escolas públicas, com o objetivo de universalizar o atendimento.

A pesquisa mostrou que as políticas públicas educacionais, ou seja, as ações e intenções do governo incidem no ambiente escolar enquanto espaço em que acontece o processo de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, política pública educacional pôde ser analisada como um processo que só existe quando a educação assume uma forma organizada, sequencial, ditada e definida de acordo com as finalidades e os interesses que se tem em relação aos aprendizes envolvidos nesse processo.

Observou-se que as políticas educacionais se apresentam como uma solução ao cenário desigual em relação às oportunidades de benefícios provenientes de uma educação de qualidade. Logo, o contexto analisado sugeriu a relevância de se investir em educação para que esta ganhe caráter de libertação das amarras sociais que há tempos acorrentam o Brasil, e que fazem a disparidade ser tão estridente no país. De acordo com Paulo Freire (1985), atentou-se que uma educação libertadora se realiza como “um processo pelo qual o educador convida os educandos a reconhecer e desvelar a realidade criticamente”.

Destacou-se o perigo da comercialização da educação no cenário capitalista em que o Brasil está inserido, visto que a globalização e a chegada ao poder de governos neoliberais retardam o processo de aprendizado, que é um bem público, pouco interessante para essa combinação.

Por fim, concluiu-se muito ainda precisa ser feito por parte do poder público a na criação e implementação de políticas públicas educacionais. Nesse cenário, faz-se essencial a manutenção de governos dispostos a enfrentar a desigualdade na Educação no Brasil, e que tenham esse perfil de criadores e implementadores de medidas que visem transformar o cenário socioeconômico brasileiro, a partir do fortalecimento do setor educativo nacional.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, G. C. de. **Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: "o problema maior é o de estudar"**. Curitiba: Educ. Rev., 2011.

BARUFF, M. M. **Políticas educacionais**. São Paulo: UNIASSELVI, 2017.

BES, Pablo. **Organização e legislação da educação**. [revisão técnica: Tiago Cortinaz]. – Porto Alegre: SAGAH, 2018.

BEZERRA, Juliana. **Educação no Brasil**. 2022. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/educacao-no-brasil/>. Acesso em: 15/08/2022.

CANELA JÚNIOR, Osvaldo. **Controle Judicial de Políticas Públicas**. São Paulo: Saraiva, 2014.

DIAS, B. et al. **As políticas públicas como garantia ao direito à educação no Brasil**. Campinas: Unicamp, 2020.

DUARTE, C. S. **Direito público subjetivo e políticas educacionais**. São Paulo em Perspect., São Paulo, v. 18, nº 2, p. 113-118, jun. 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação como praticada liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **The politics of education: culture, power, and liberation.** Westport, CT: Bergin and Garvey, 1985.

GADOTTI, M. **Educação Brasileira Contemporânea: desafios do Ensino Básico.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1995.

KLEIN, R. **Como está a educação no Brasil? O que fazer?** Rio de Janeiro: Aval. pol. públ. Educ., 2006.

MAAR, W. L. **O que é política.** Coleção Primeiros Passos. Editora: Brasiliense. Belo Horizonte: 1994

OECD Development Center. **Education in Brazil.** Paris: OECD, 2021.

OLIVEIRA, A. F de. **Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

OLIVEIRA, A. F. **Políticas públicas educacionais: contexto e conceitualização numa perspectiva didática.** São Paulo: SINPRODF, 2012.

OLIVEIRA, F. C. **Papel das políticas públicas educacionais.** Cuiabá: Conedu, 2019.

OLIVEIRA, R. **A transformação da educação em mercadoria no Brasil.** Campinas: Educ. Soc., 2009.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. **Guia prático da política educacional no Brasil: ações, planos, programas e impactos.** São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SCHNEIDER, M. J. **A importância das políticas públicas educacionais na região do Pampa.** In anais do VII Salão do Instituto de Ensino, Pesquisa e Extensão. Pampa: Universidade Federal do Pampa, 2015.

SCHWARTZMAN, S.; DURHAN, E.; GOLDEMBERG, J. **A educação no Brasil em uma perspectiva de transformação.** São Paulo: USP, 1993.

SILVA, E.; DIAS, J.; MENDONÇA, D. **Política pública educacional: uma revisão de conceitos centrais.** Vitória da Conquista: UESB, 2018.

SMARJASSI, Celia; ARZANI, Jose Henrique. **As políticas públicas e o direito à educação no Brasil: uma perspectiva histórica.** São Paulo: Revista Educação Pública, 2021.

SOUZA, A.; GOUVEIA, A. **Políticas da educação no Brasil.** Curitiba: UFPR, 2019.

SOUZA, J. E. **Política e o acolhimento.** 2021. Disponível em: <https://www.olhardireto.com.br/artigos/exibir.asp?id=13784&artigo=a-politica-e-o-acolhimento>. Acesso em: 15/08/2022.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e transformação da realidade.** Salvador: Associação dos Advogados de Trabalhadores Rurais da Bahia, 2002.

ATIVIDADE PEDAGÓGICA NO MODELO C(L)A(S)P: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA

Taísa Aparecida dos Santos Almeida
Mestranda em Artes
taisatubatera@gmail.com
Universidade Federal do Amazonas

RESUMO: O presente trabalho é um relato de experiência e traz a descrição do processo de realização de uma atividade pedagógica elaborada a partir do modelo C(L)A(S)P proposto por Keith Swanwick. Com o objetivo de propor experiência aos estudantes dentro dos eixos centrais da metodologia C(L)A(S)P, Composição, Apreciação (audição) e Performance, elementos fundamentais para acontecer o envolvimento com a música. Tal atividade foi desenvolvida e aplicada em duas turmas de 6º ano do ensino fundamental II com alunos na faixa etária de 11 e 12 anos de idade da Escola Estadual Nossa Senhora das Graças, no município de Manicoré localizado na região sul do estado do Amazonas. No decorrer da aplicação da referida atividade, que planejada para ser executada em quatro aulas, os estudantes foram apresentados de forma prática a cada um dos elementos do eixo central da modelo Swanwick, possibilitando assim desenvolver um papel de protagonista no processo de ensino, enriquecendo a sua formação musical e aumentando o seu leque de referências musicais e de repertório.

Palavras-chave: Educação Musical; Keith Swanwick; Modelo CLASP; Educação Básica.

1 INTRODUÇÃO

O Ensino de Música na educação básica tem sido presente significativamente nas escolas por todo o país, e isso se dá graças às incansáveis lutas de educadores musicais, pesquisadores da área, músicos e afins que a cada ano propõem novas perspectivas sobre o ensino de música tornando-o cada vez mais essencial na educação básica.

É também função da educação musical nas escolas proporcionar aos estudantes o acesso à diversas manifestações musicais, sejam essas de estruturas simples ou complexas, mas que sejam significativas quanto ao contexto de vida de cada estudante, dando-lhes a possibilidade de expandir o seu universo musical e conhecer as mais variadas formas existentes de fazer música.

Dessa forma, abre-se uma grande caixa de possibilidades, modelos e recursos para estudar música nas salas de educação básica, e buscar aquela que melhor contribuirá para os objetivos previstos para a turma, faz com que o (a) professor (a) se jogue de cabeça no mar dessas possibilidades em busca dos melhores processos pedagógicos afim de que seja atendido de forma positiva e significativa diante da proposta pedagógica.

Sendo assim, o presente relato de experiência traz a descrição do processo de realização de uma atividade pedagógica elaborada a partir do modelo C(L)A(S)P de Keith Swanwick, essa atividade foi realizada em duas turmas do 6º ano do ensino fundamental II, com alunos na faixa

etária de 11 e 12 anos de idade da Escola Estadual Nossa Senhora das Graças, no município de Manicoré localizado na região sul do estado do Amazonas.

2 O MODELO C(L)A(S)P POR SWANWICK

Os processos de criação em música nas aulas de Arte, na educação básica, evidentemente se dão de forma distinta. Para isso, é levado em consideração alguns aspectos tais como, materiais didáticos disponíveis na escola, os conhecimentos prévios e domínio do professor para com tal conteúdo e a bagagem de conhecimentos primários que o estudante possui, adquiridos a partir de suas experiências vividas desde o momento em que nasce.

A partir dessa premissa, busca-se então uma metodologia ou um percurso pedagógico que integre os objetivos do (a) docente quanto ao ensino de música à realidade e particularidades da sua sala de aula. Propor ao estudante experimentar práticas ativas e que possibilitem conhecer a cultura musical que existe do lado de fora da sua bolha de vivência, contribui para o aprimoramento e o enriquecimento de sua linguagem musical.

O modelo C(L)A(S)P, que foi proposto por Keith Swanwick nos anos 1970, é uma proposta pedagógica para o ensino de música que traz em sua base três pilares: *Composição – C –*, *Apreciação (audição) – A –* e *Performance – P –*, esses processos são fundamentais para a música. Os três elementos formam o CAP da sigla, e devem ser complementados com os estudos literários de música (*L* de literature studies) e pela aquisição de habilidades (*S* de skill acquisition). (*L*) e (*S*) indicam atividades periféricas e de suporte, como conhecimentos teóricos, informações sobre música, músicos e compositores, servem para informar e viabilizar as atividades centrais CAP. Os elementos que englobam o CAP são essenciais para ocorrer o envolvimento com a música e por mais que cada um desses elementos possua suas particularidades e diferentes procedimentos, é essencial que se tenha uma abordagem integrada na prática musical ativa.

A abordagem integrada dessas modalidades representa hoje uma forte corrente da teoria e da prática da educação musical: para que sejam educadas musicalmente, as crianças devem ser introduzidas nesses métodos, procedimentos e técnicas fundamentais do fazer musical. (PLUMMERIDGE, 1991, p. 47 *apud* FRANÇA & SWANWICK, 2002, p.8)

Sobre as vantagens de se trabalhar na perspectiva do modelo C(L)A(S)P, Swanwick (2010) afirma que “é um ponto forte considerar que todas essas coisas são importantes e que devem ser desenvolvidas em equilíbrio”, e serve também como uma régua que possibilita ao professor (a) perceber se não está gastando muito tempo em um dos elementos, como por exemplo ao descrever fatos históricos e produzindo desenhos de instrumentos (SWANWICK, 2010).

E em se tratando do pilar CAP, abordaremos a seguir conceitualmente cada um dos três elementos, de forma a compreender sua abordagem na prática musical nas aulas de música.

3 COMPOSIÇÃO

A composição é um processo por onde toda e qualquer música deve passar. É através da composição que as ideias são organizadas, explorando a liberdade e a espontaneidade musical de um indivíduo estreitando o laço de relação direta com os materiais sonoros disponíveis no ato da criação.

Para França e Swanwick (2002, p. 8) “a composição é um processo essencial da música devido à sua própria natureza: qualquer que seja o nível de complexidade, estilo ou contexto, é o processo pelo qual toda e qualquer obra musical é gerada”. No que diz respeito à educação musical é importante entender a composição como um processo e não somente como um produto, pois é aqui que o estudante trabalhará de forma direta com os elementos musicais e sonoros enquanto matéria prima para a construção de sua obra, pois dessa forma decide como organizará os sons dentro dos tempos e como tal som será produzido, ficando assim com o controle das tomadas de decisão expressiva, que é um fator determinante dentro do fazer musical (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 8).

Nos estágios iniciais, o objetivo deve ser brincar, explorar, descobrir possibilidades expressivas dos sons e sua organização, e não, dominar técnicas complexas de composição, o que poderia resultar em um esvaziamento do seu potencial educativo. Nas aulas, muitas oportunidades para compor podem surgir a partir da experimentação que demanda ouvir, rejeitar e controlar o material sonoro. (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 10)

Entende-se então, que a educação musical deve abrir espaço para a criação, ao invés de somente ser um ato de reprodução de obras musicais já existentes, pois assim aumenta a sensibilidade às ideias musicais e oferece aos estudantes a satisfação e o prazer relativo à atividade musical (FRANÇA e SWANWICK, 2002). Além disso, toda essa experiência com a composição permite o seu desenvolvimento enquanto protagonista no processo de ensino, ao transformar ideias musicais de forma significativa, conectando-as aos aspectos pessoais individuais.

4 APRECIÇÃO

A apreciação, no sentido de ouvir, é o jeito mais importante de se abordar a música. “O ouvir permeia toda a experiência musical ativa, sendo um meio essencial para o desenvolvimento musical” (FRANÇA e SWANWICK 2002, p. 12).

Em sala de aula, a apreciação é considerada como um comportamento ativo por parte dos alunos, é necessária uma atitude receptiva para o ouvir, selecionando os sons que se apresentam, de maneira a classificá-los, integrá-los, codificá-los, enfim, organizando auditivamente o que é apresentado. Também através da apreciação podem-se expandir os horizontes culturais dos alunos. (WEILAND, 2019, p. 53)

A apreciação leva o ouvinte a um estado de percepção da música onde lhe permite ter experiências estéticas que possuem um valor mais intrínseco diante do que se está ouvindo. Por isso, muitos a consideram uma atividade musical passiva e tão pouco condiz com a realidade das práticas musicais ativas. Para França e Swanwick (2002, p. 12) “a aparência de uma atitude receptiva não deve mascarar o ativo processo perceptivo que acontece, uma vez que a mente e o espírito do ouvinte são mobilizados”.

Considerada também como uma forma pura e indispensável de contato e experiência sonora, é por meio da apreciação que acontece a construção e expansão do campo musical e das suas diversas manifestações, uma vez que, muito daquilo que aprendemos e temos como herança cultural é adquirido por meio da escuta. Por ser uma atividade acessível, essa será a atividade musical que a grande maioria das pessoas praticarão ao longo da vida. Penna (2014, p. 50) afirma que “a nossa experiência com a música acontece através da interação com “músicas” diferenciadas, ou seja, com diversificadas manifestações musicais concretas, de enorme multiplicidade”.

Para se realizar as atividades em sala de aula,

As atividades de apreciação devem levar os alunos a focalizarem os materiais sonoros, efeitos, gesto expressivos e estruturas da peça, para compreenderem como esses elementos são combinados. Ouvir uma grande variedade de música alimenta o repertório de possibilidades criativas sobre as quais os alunos podem agir criativamente, transformando, reconstruindo, e reintegrando ideias em novas formas e significados. (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 12)

Sendo assim, o processo de apreciação é o momento em que o indivíduo tem a oportunidade de ouvir a música e toda a sua complexidade de estrutura e composição. É nesse momento que se faz uma escuta para conhecer e ter o primeiro contato com a obra, sem intervenções por parte de um professor, o que não impede de que esse mesmo professor possa guiar a escuta, orientando o aluno a ir percebendo e identificando elementos musicais constitutivos como ritmo, melodia, letra, sequência harmônica, dinâmicas, entre outros.

5 PERFORMANCE

Quando se fala em performance, musical, logo vem à mente o ensino especializado de instrumentos musicais e o virtuosismo de um músico instrumentista. No entanto, quando abordamos a performance na educação musical a perspectiva abrangente é diferente. Na

educação musical deve-se promover um fazer musical que seja ativo e criativo, onde os alunos sejam o principal instrumento no processo pedagógico.

Quando se fala de ensino tradicional de performance, é dado ênfase e priorizado o ensino técnico instrumental, no entanto, na educação musical dever ser abordado por outra perspectiva. É que por muitas vezes, nas salas de aula da educação básica vemos alunos sendo obrigados a executarem atividades musicais que requerem um nível técnico muito maior do que realmente podem entregar. É fundamental para o processo de formação acontecer de forma positiva oportunizar uma experiência musical prazerosa com a utilização de recursos que explorem a expressividade.

O prazer e a realização estética da experiência musical podem ser facilmente substituídos por uma performance mecânica, comprometendo o desenvolvimento musical destes alunos. Não raro, sua performance resulta sem um sentido musical, sem caracterização estilística, refinamento expressivo e coerência. Certamente o repertório deve oferecer desafios para que os alunos se desenvolvam tecnicamente. Mas é preciso que, paralelamente, haja oportunidades para tocarem peças mais acessíveis e que possam controlar confortavelmente, para que seja possível realizá-las com expressão, toques imaginativos e estilo. (FRANÇA e SWANWICK, 2002, p. 14)

Logo, é preciso transgredir o conceito de performance para além do virtuosismo, pois a performance musical abrange segundo Swanwick (1994, apud França e Swanwick, 2002, p.14) “todo e qualquer comportamento observável, desde o acompanhar de uma canção com palmas à apresentação formal de uma obra musical para uma plateia”. Entende-se então, que independente do grau de dificuldade de uma música, deve-se buscar uma prática musical qualitativa, significativa, pertinente e expressiva.

Cada aluno deve ter a oportunidade de usar instrumentos musicais, ou a própria voz e o corpo, para poder fazer música de forma criativa, adotando a performance como meio para o prazer da execução musical, sem que para isto seja necessário um grande domínio técnico. Por outro lado, mesmo a performance mais simples deverá priorizar uma execução musical que busque a melhor qualidade artística possível, para que seja uma experiência musical significativa e relevante, não importando o nível de complexidade envolvida. (WEILAND e VALENTE, 2007, p. 54)

Existem muitas possibilidades de se realizar uma performance musical em sala de aula, e isso inclui os instrumentos musicais convencionais, o canto, instrumentos de percussão e/ou objetos sonoros alternativos. Todavia, é preciso oportunizar ao estudante possibilidades de desenvolver habilidades necessárias para tal, como habilidade motora e de percepção ainda que básicas.

6 RELATO DE PROCEDIMENTOS

A atividade musical ativa baseada no modelo C(L)A(S)P foi realizada na Escola Estadual Nossa Senhora das Graças, tendo como público-alvo duas turmas do 6º ano e um total de 58 alunos de idade entre 11 e 12 anos.

A ideia para a elaboração dessa atividade surgiu quando, nas aulas da disciplina Poéticas e Processos de Criação em Arte do mestrado Prof-Arte o qual estou cursando, a professora ministrante solicitou que registrássemos o processo criativo de uma prática artística, como sou da área musical, de formação, fiquei no grupo direcionado às práticas artísticas musicais, ao ser definido que tal prática deveria ser destinada e executada nas turmas de educação básica, partiu-se então para a metodologia a ser abordada e a elaboração dos procedimentos, tendo como escolha o modelo C(L)A(S)P de ensino musical, a partir daí iniciou-se a elaboração da atividade a ser aplicada em sala de aula.

Com o objetivo de proporcionar aos alunos experiências práticas musicais ativas priorizando as três modalidades centrais do modelo proposto por Swanwick, em primeiro momento foi elaborado um roteiro norteador, a ser seguido, onde nele continha o estabelecimento do quantitativo de aulas a serem utilizadas para o cumprimento da atividade e os procedimentos para realizar em cada aula preparada com objetivos, estratégias e questionamentos.

A partir do roteiro norteador, ao final de cada aula um relatório era preparado baseado nos questionamentos presentes no roteiro e em observações feitas em sala de aula, como mostra a imagem a seguir.

RELATÓRIO DE AULA

Nome da escola: _____		
Ano escolar ou série: _____	Duração da aula: _____	Aula(s) por semana: _____
Quantidade de estudantes: _____	Período da prática: _____ e _____	Turno: _____

Aula 1

Objetivos:

- Ouvir a canção *Todas as crianças da Terra*;
- Apresentar informações sobre o compositor (Pedrinho Sampaio) e sobre a obra;
- Iniciar aprendizagem da canção.

Estratégias:

- Usar equipamento de som (caixa de som) para projeção do áudio da música;
- Usar projetor de vídeo para exibir imagem sobre o artista e talvez um vídeo da música;
- Distribuir cópias da letra da canção para os estudantes colarem no caderno de Arte;
- Registrar em fotos e/ou vídeo a aula;
- Repetir a canção algumas vezes e pedir para os estudantes cantarem junto;

Questionamentos:

- Todos os estudantes da turma vieram? () sim, () não.
- Eles conseguiram cantar a canção nessa primeira aula? () sim, () não.
- Eles apresentaram alguma opinião sobre a obra? () não, () sim, _____

Observações: _____

Aula 2

Objetivos:

- Ouvir novamente a canção *Todas as crianças da Terra*;
- Continuar a aprendizagem da canção;
- Incentivar os estudantes a criarem algum acompanhamento rítmico por meio da percussão corporal (palmas, estalos de dedo, bater os pés no chão, bater as mãos no peito, etc.);
- Selecionar os acompanhamentos rítmicos mais interessantes;
- Cantar a canção junto ao acompanhamento de percussão corporal.

Estratégias:

- Usar equipamento de som (caixa de som) para projeção do áudio da música;
- Usar as cópias da letra da canção distribuídas na aula anterior;
- Registrar em fotos e/ou vídeo a aula;
- Repetir a canção algumas vezes e pedir para os estudantes cantarem junto;
- Notar os estudantes com mais desenvoltura na criação da percussão rítmica e pedir para eles ensinarem os colegas a fazerem o acompanhamento;
- Usar instrumento harmônico (violão/teclado) para acompanhamento do vocal dos estudantes;
- Escrever na lousa os acompanhamentos percussivos mais interessantes para os estudantes observarem e, talvez, escolherem o mais interessante na visão deles;
- Registrar (partitura manuscrita) o ritmo da percussão corporal (pauta abaixo);

Questionamentos:

- Todos os estudantes da turma vieram? () sim, () não.
- Eles conseguiram cantar a canção nessa aula? () sim, () não.
- Eles conseguiram criar algum acompanhamento útil na percussão corporal? () não, () sim
- Registre na pauta abaixo o ritmo da percussão criada

Aula 3

Objetivos:

- Ouvir novamente a canção *Todas as crianças da Terra*;
- Ensaiar a canção junto ao acompanhamento na percussão corporal;
- Corrigir possíveis erros no vocal/acompanhamento;

Estratégias:

- Usar equipamento de som (caixa de som) para projeção do áudio da música;
- Usar as cópias da letra da canção distribuídas na primeira aula;
- Registrar em fotos e/ou vídeo a aula;
- Repetir a canção algumas vezes e pedir para os estudantes cantarem junto;
- Executar separadamente algumas vezes a percussão corporal para fixar bem o ritmo;
- Usar instrumento harmônico (violão/teclado) para acompanhamento do vocal dos estudantes;

Questionamentos:

- Todos os estudantes da turma vieram? () sim, () não.
- Qual a qualidade vocal apresentada na aula? () ruim, () boa, () muito boa.
- Qual a qualidade do acompanhamento na percussão corporal apresentado na aula? () ruim, () boa, () muito boa.
- Observações: _____

Aula 4

Objetivos:

- Realizar performance da canção *Todas as crianças da Terra* com acompanhamento percussivo corporal;
- Registrar em vídeo a performance dos estudantes;

Estratégias:

- Usar câmera/celular para registrar o vídeo da performance;
- Incentivar os estudantes esclarecendo a eles que a performance apresentada é fruto de um processo de apreciação, aquisição de habilidades e composição em música;

Questionamentos:

- Todos os estudantes da turma vieram? () sim, () não.
- Qual a qualidade da performance? () ruim, () boa, () muito boa.
- Os estudantes se satisfizeram com a performance realizada por eles? () sim, () não.
- Observações: _____

Outras observações: _____

IMAGEM 1: RELATÓRIO DE AULA

FONTE: AUTOR

IMAGEM 2: RELATÓRIO DE AULA

FONTE: AUTOR

Na primeira aula a **apreciação** foi o eixo central abordado, com a audição da canção *Todas as Crianças da Terra*, do autor e compositor Pedrinho Sampaio, músico, produtor musical, diretor musical, arranjador e professor no Centro Municipal de Arte-Educação Aníbal Beça, Manaus-AM, os alunos puderam conhecer a obra em si. A música *Todas as Crianças da Terra* faz parte do disco de vinil “Um Grito de Guerra” lançado em 1979, disponível para acesso na plataforma de vídeo youtube no link: https://www.youtube.com/watch?v=ICW0HexD3KU&ab_channel=Outra.

É importante trabalhar e explorar músicas e artistas que os estudantes não conhecem e não apenas se limitar ao repertório já conhecido por eles pois assim, amplia-se o que trazem de base de conhecimentos musicais.

Penna (2014) afirma que a nossa experiência com a música se dá por meio da interação com as várias manifestações musicais, ou seja, com os diferentes tipos de música. Logo, apresentando uma canção de um compositor regional, pouco conhecido pelo povo, possibilita essa interação direta do estudante com outras manifestações musicais não conhecida por ele agregando mais um elemento no seu repertório musical.

Após a audição da música, uma cópia da letra foi entregue para cada aluno com o objetivo de fazerem a leitura atentamente e assim, a partir do questionamento sobre o que a letra da música fala, dialogar com base na interpretação individual de cada um, interligando com fatos e acontecimentos locais e ao redor do mundo no momento em que a atividade estava sendo realizada chegando até uma possível mensagem que o autor intencionou a transmitir.

Todas as crianças da Terra

Pedrinho Sampaio

Todas as crianças desse mundo
Vivem pela a vida a perguntar
O que nos resta neste mundo surdo
E não vale à pena dispensar

Que não tem mais sentimento / Pra falar de amor
E não tem mais um menino / Nesse Salvador
E não tem um tempo amargo / Fruto dessa ilusão
O que precisa é flor e uma canção

Todas as crianças dessa Terra
Vivem pela a vida a procurar
O que vamos fazer depois da guerra
Quando a humanidade se calar

Que não tem mais argumento / Pra falar de amor
Seja cedo, ou tarde... / seja quando e onde for
Que não tem mais sentimento
Mesmo sendo apenas de falar
O que precisa é saber se amar

Todas as crianças dessa Terra
Vivem pela a vida a procurar
O que vamos fazer depois da guerra
Quando a humanidade se calar

Imagem 3: Letra da Música
Fonte: Autora

A aprendizagem da melodia da música se deu em dois momentos. No primeiro momento o aprendizado da parte A, que corresponde a estrofe 1 e 3, cantei fazendo a repetição várias vezes para que internalizassem a sequência melódica ouvida e em seguida pedi para que os alunos me acompanhassem cantando até que a melodia estivesse corretamente sendo executada. Após o aprendizado da parte A partimos para o segundo momento, aprender a parte B da música que corresponde a estrofe 2 e 4, replicando o mesmo processo do primeiro momento. Depois que as partes A e B foram aprendidas, juntou-se as duas e os alunos puderam entender a estrutura da canção, feito isso, foi possível enfim cantar a música por inteira com todas as estrofes.

TODAS AS CRIANÇAS DA TERRA

Voz

Excerto vocal

Edição de Mickelsen Picozo

Obra de Pedrinho Sampaio

♩ = 80 (sugestão não presente no original)

Imagem 4: Partitura

Fonte: autora

Vale ressaltar que em paralelo a audição acontece a abordagem de estudos literário, que corresponde a letra (**L**) da sigla, ao apresentar a biografia do compositor, suas contribuições no cenário musical e para a educação musical em Manaus e ao promover o diálogo e interpretação da letra.

Nas aula 2 e 3 o eixo central trabalhado foi a **composição**. Aqui o objetivo era compor um acompanhamento rítmico percussivo a partir dos materiais sonoros disponíveis em sala de aula, para isso foram usados a percussão corporal, a carteira e os materiais escolares de cada um.

Com os objetos sonoros já apresentados, iniciou-se a exploração das possibilidades de sons corporais e objetos sonoros, então uma variedades de sons surgiram, porém, era preciso selecionar quais seriam os mais apropriados e melhor combinariam. Chegou-se à conclusão que combinando a batida das mãos no caderno em cima da carteira se produzia um som grave e bater palma produzia um som agudo, simulando um bumbo e caixa por exemplo.

Com os sons definidos era hora de criar o acompanhamento rítmico que melhor combinasse com a música. Após algumas sugestões intermediadas por mim e observar

limitações e dificuldades na execução por parte de alguns alunos, o acompanhamento final, executado na música inteira, ficou da forma como mostra a imagem a seguir.

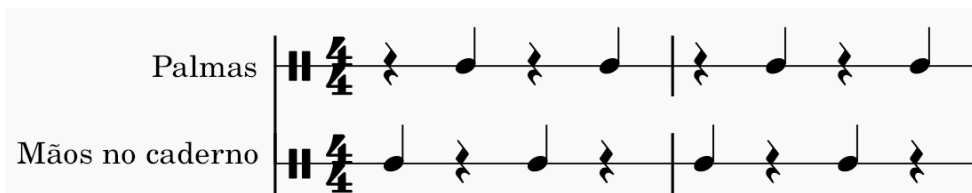


Imagem 5: Acompanhamento Rítmico

Fonte: Autora

A aquisição de habilidade, que representa a letra **(S)** da sigla, também foi trabalhada durante a atividade ao fazer a exploração sonora corporal e a construção rítmica.

A composição como ferramenta de ensino em sala de aula segundo Weiland e Valente (2007) acontece sempre que se organizam as ideias musicais resultando em uma obra. Logo, ao organizarmos as ideias musicais obtidas ao longo do processo de composição tivemos como resultado a criação de um acompanhamento rítmico.

Nas aulas 3 e 4 o eixo central trabalhado foi a **performance**, que na educação musical deve promover um fazer musical ativo estimulando a criatividade dos alunos. Durante o desenvolvimento da performance todos puderam realizar a música completa, cantando e executando o acompanhamento rítmico, acompanhados por mim tocando violão para dar a base harmônica.

Durante o processo, é preciso atentar-se quanto a execução, corrigindo quando necessário visando a qualidade da performance, que como afirma França e Swanwick (2002) “seja qual for o nível de complexidade, é preciso procurar a melhor qualidade artística possível, para que ela resulte significativa, expressiva e relevante”.

7 RESULTADOS OBTIDOS

Como resultados obtidos ao longo da execução da atividade proposta, teve-se a concretização de uma atividade musical baseada no modelo C(L)A(S)P, atestando a ideia proposta e defendida por Kieth Swanwick de que a educação musical deve acontecer a partir de três elementos essenciais, composição, apreciação e performance, essas constituem as três atividades principais na música que é compor, ouvir música e tocar, e “devem ser entremeadas pelo estudo da história da música (L, de literature studies) e pela aquisição de habilidades (S, de skill aquisition)” tornando-se mais um aliado ao docente quando se trata de recursos metodológicos.

Com isso, a participação ativa dos estudantes, como instrumento principal dentro do processo de desenvolvimento musical é registrada, o que na construção da formação musical é um fator significativa na vida das pessoas como uma forma de interpretação e de conhecimento do mundo que lhe cerca.

8 CONCLUSÃO

Em se tratando do contexto prático, os cinco elementos do modelo C(L)A(S)P devem se relacionar de forma equilibrada, pois assim, é possível criar uma variedade de possíveis atividades pedagógicas que contribuirão diretamente para o enriquecimento da formação musical das pessoas.

Com tudo, é possível envolver as crianças em experiências musicalmente ricas e significativas, experiências as quais não seja necessário um alto nível técnico e de conhecimento, porém, é preciso que o docente compreenda o funcionamento do processo de ensino aprendizagem respeitando o estágio em que o aluno se encontra, sua bagagem de conhecimentos musicais trazidos consigo oportunizando assim a interação com os elementos musicais a serem estudados.

REFERÊNCIAS

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. Em Pauta, v.13, n. 21, p. 5 – 41, 2002.

PENNA, Maura. Música(s) e seu ensino. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2014

SWANWICK, Keith. [Entrevista concedida à Ana Gonzaga]. Nova Escola. 01 de jan. 2010. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1017/keithswanwick-fala-sobre-o-ensino-de-musica-nas-escolas>. Acesso em: 25 de ago. 2022.

WEILAND, Renate Lizana; VALENTE, Tamara da Silveira. Aspectos figurativos e operativos da aprendizagem musical de crianças e pré-adolescentes, por meio do ensino de flauta doce. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 17, 49-57, set. 2007.

CAPACITAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ATUAREM COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Marcos Vinícius Fonseca Martins
Professor de Educação Física da Educação Básica
profmarcosmartins22@gmail.com

RESUMO: O objetivo deste trabalho é analisar a capacitação dos professores/treinadores que atuam com alunos/atletas com deficiência adquirida em seu processo inicial de formação. É exatamente nessa perspectiva que a atuação do profissional da Educação. Metodologicamente este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de campo. Participaram da pesquisa sete profissionais de Educação Física, sendo quatro do sexo masculino e três do sexo feminino, que atuam no esporte com alunos/atletas com deficiência em diversas faixas etárias. A coleta de dados foi feita através de entrevistas estruturadas, as quais ocorreram no mês de setembro de 2019 em instituições públicas e privadas do município de São Luís – MA que dispõem de profissionais da Educação Física e que ofertam modalidades esportivas para crianças e adultos com deficiência. No que tange aos aspectos éticos, todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A análise dos dados deu-se por meio da Análise de Conteúdo. Concluímos que a formação inicial não é capaz de capacitar o professor/treinador para atuar com alunos/atletas com deficiência. Todos os entrevistados responderam que tiveram dificuldades e se sentiram muito inseguros em seus primeiros contatos com alunos/atletas com deficiência e que somente após buscaram formação continuada puderam ter mais segurança em atuar com esse público. Destaca-se que essa dificuldade se apresentou tanto em relação à preparação e ministração de aulas inclusivas, quanto em relação à comunicação com as famílias desses alunos/atletas. Portanto, nossos entrevistados destacam ser de suma importância a inserção de disciplinas voltadas à pessoa com deficiência nos cursos de graduação de Educação Física para que os profissionais tenham condições de desenvolver uma educação inclusiva. E, por fim, que a formação continuada voltada para a Educação Física Adaptada deve ser uma preocupação tanto do profissional quanto das empresas que os contratam, uma vez que pode evitar lesões, constrangimentos e até mesmo implicações legais por falta de conhecimento sobre o arcabouço legal que regula a Educação Inclusiva e os direitos da pessoa com deficiência, além dos aspectos teóricos e práticos da profissão

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores; Educação Física; Pessoa com Deficiência; Inclusão

1 INTRODUÇÃO

Segundo a Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) de 2019, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL, 2019), 8,4% da população brasileira acima de 2 anos têm algum tipo de deficiência, ou seja, o que representa 17,3 milhões de pessoas. Quase metade dessa parcela (49,4%) é de idosos. Tendo como referência a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, assim como a Lei Brasileira de Inclusão, o IBGE compreende “deficiência como produto da interação entre funções e estruturas corporais com limitações e barreiras sociais e ambientais resultando em restrições de participação em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2019, p. 29). Partindo dessa premissa, o IBGE destaca ser de

suma importância a adoção do “modelo biopsicossocial da deficiência para a concepção das pessoas com deficiência como sujeito pleno de direitos, que deve ser incluído em todas as dimensões da vida em sociedade”, em substituição do modelo puramente médico. É exatamente nessa perspectiva que a atuação do profissional da Educação Física deve se dar e, por isso mesmo, faz-se necessária uma formação inicial que o capacite nessa direção.

Destaca-se ainda que o Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei n. 13.005, de 25.06.2014 tem como uma de suas metas, universalizar o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, independentemente do tipo de deficiência. Outro dado importante que justifica a necessidade de uma tenção especial para a formação do profissional de educação física que atua com a pessoa com deficiência é o censo escolar do Inep de 2021, o qual aponta um crescimento de 34,7% de 2016 para 2020.

Esse aumento significativo pode ter sido motivado exatamente pela Lei n° 13.146/2015 que institui os direitos da pessoa com deficiência, promovendo uma maior procura pela educação básica por esses sujeitos, afirmando a importância desse tipo de legislação e pontando para a necessidade de haver melhorias na própria estrutura do sistema educacional brasileira para garantir a educação como um direito de todos, conforme consta em nossa Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e no PNCS onde está definido que: “a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, 1998, p.57)

Destarte, conforme o Artigo 22 da LDB, a educação básica tem como objetivo “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996). Desta forma, podemos dizer que ela é um dos meios mais importantes para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural da nossa sociedade. O ensino básico hoje é o principal lugar em que as nossas crianças e jovens ganham conhecimento e desenvolvem suas habilidades. A educação básica é a primeira etapa na formação das crianças, jovens e adultos brasileiros e ela tem se dividido em fases, cada uma com seus objetivos e metodologias definidas. Mas ainda com muitos desafios a serem enfrentados para termos uma educação básica de qualidade, tanto em escolas públicas quanto em escolas particulares. Por isso, o ensino básico brasileiro ainda precisa mudar e se adaptar para oferecer um ensino de qualidade às novas gerações e garantir o acesso a todos a uma educação emancipatória e democrática, como diria Paulo Freire (1996, p. 66), considerando que “O respeito à autonomia

e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Além do mais, a própria BNCC destaca quanto ao componente Educação Física, que:

Nas aulas, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade. (BRASIL, 2018, p. 213)

No que se refere à formação do profissional de Educação Física, Lei 10.793, de 1º de dezembro de 2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, em seu Artigo 26, define que a Educação Física deve ser integrada à proposta pedagógica da escola como um componente obrigatório da Educação Básica, sendo facultativa apenas nos casos definido em tal lei. Isso significa o reconhecimento da importância da Educação Física escolar para o pleno desenvolvimento das crianças e adolescentes e evidenciando ainda mais a necessidade de uma formação inicial desse profissional que leve em conta a diversidade de nosso público em idade escolar, o que inclui a pessoa com deficiência, em todas as etapas que constituem nossa educação básica educação infantil, ensino fundamental e médio nas quais a Educação Física é obrigatória.

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Educação Física, definem quanto à Educação Física como: “a área do conhecimento que introduz e integra os alunos na cultura corporal do movimento, com finalidades de lazer, de expressão de sentimentos, afetos e emoções, de manutenção e melhoria da saúde” (BRASIL, 1998, p. 62)

De acordo com os PCNs o trabalho de Educação Física no ensino fundamental é muito importante na medida em que possibilita aos alunos uma ampliação da visão sobre a cultura corporal de movimento, e, assim, viabiliza a autonomia para o desenvolvimento de uma prática pessoal e a capacidade para interferir na comunidade, seja na manutenção ou na construção de espaços de participação em atividades culturais, como jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças, com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções.

A lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), conforme seu artigo 1º é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”. Em seu artigo 27º, relembra que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Além disso, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu parágrafo único do art. 27º, destaca que a educação é “dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação”. Isso significa que a nossa que nossa sociedade deve criar condições para que o educando com deficiência tenha todos esses direitos assegurados, o que não pode ser feito sem profissionais de educação devidamente preparados para atuarem com esses educandos, sem um currículo conectado a seu cotidiano, sem instalações físicas, etc. que possam promover vivências plurais e pautadas no respeito à diversidade e especificidade de cada pessoa. Porém, tudo isso não se faz meramente com a boa vontade de cada profissional, são imprescindíveis ações efetivas de todos os entes envolvidos na proposta de educação definida no arcabouço legal aqui destacado e uma dessas ações diz respeito à formação inicial dos profissionais da educação, dentre os quais o da Educação Física. A inclusão de pessoas deficiência no ensino regular e de uma sociedade inclusiva depende da ação conjunta de todos.

Além do mais a formação do professor requer competência, conhecimentos e capacidade para usar a criatividade e a inovação na criação, tanto de estratégias como de práticas diferenciadas, fugindo do tradicionalismo e de uma abordagem de ensino massificante e repetitiva como afirmam NELMA e PINTOR, (2017, p.85)

Desse modo, este trabalho analisa se formação inicial em Educação Física é capaz de capacitar os professores/treinadores que atuam com alunos/atletas com deficiência; as condições encontradas por esses profissionais ao iniciarem seu trabalho com esses alunos/atletas; e as estratégias que adotaram diante das condições encontradas.

Destaca-se ainda que os dados de pesquisa de campo analisados neste texto foram levantados na pesquisa de Trabalho de Conclusão de Campo (MARTINS, DINIZ e CARNEIRO, 2019), mas no presente texto fora realizada análise de outros dados, especificamente dados produzidos pelo IBGE e pelo INEP, do corpo legal que trata dos direitos da Pessoa com Deficiência, como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, os Parâmetros Curriculares Nacionais, Base Nacional Comum Curricular, além de uma nova abordagem no que se trata à formação do profissional de Educação Física e sua atuação na perspectiva da educação inclusiva.

2 METODOLOGIA

Metodologicamente este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de campo. Segundo José Filho (2006, p.64) “o ato de pesquisar traz em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende investigar e com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos”.

Participaram da pesquisa sete profissionais de Educação Física, sendo quatro do sexo masculino e três do sexo feminino. O critério seleção foi realizado com professores/treinadores que atuam no esporte com alunos/atletas com deficiência em diversas faixas etárias. No que tange aos aspectos éticos, todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O instrumento de coleta de dados foi uma entrevista estruturada, as quais ocorreram no mês de setembro de 2019 em instituições públicas e privadas do município de São Luís – MA que dispõe de profissionais da Educação Física e que ofertam modalidades esportivas para crianças e adultos com deficiência.

De acordo com Beaud e Weber (2007, p. 118) a entrevista realizada numa pesquisa qualitativa tem cunho etnográfico, isso “porque não ‘são isoladas’, nem independentes da situação de pesquisa”. Isso significa, que os dados coletados pelas entrevistas são complementados por observações que fazemos no decorrer daquelas.

3 RESULTADOS

Conforme destaca (GATI, 2014) a quantidade de pesquisa sobre formação inicial de professores tem tido considerável crescimento. Esses estudos são muito relevantes por terem o potencial de orientar as políticas educacionais, contribuindo para a melhoria da educação no país. Mas, no caso deste estudo, que aborda a formação inicial do professor de Educação Física para atuarem com pessoas com deficiência a relevância é ainda maior, pois visa também destacar a forma de se efetivar uma educação inclusiva, democrática e emancipatória para que a pessoa com deficiência tenha possibilidades, assim como os demais, de acessar seus direitos à educação como os demais e para que possam exercer plenamente sua cidadania.

Como já destacamos, o Brasil conta com leis e diretrizes que definem os direitos da pessoa com deficiência, dentre eles o acesso à educação, e que orientam a educação inclusiva. No entanto, como destaca a proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior (BRASIL, 2000, p. 12):

Embora todas as políticas que se destinam a prover as condições básicas para o funcionamento da escola sejam importantes, só professores que assumam, na prática, os princípios da reforma poderão garantir o bom uso dos materiais, fazer do desenvolvimento curricular um processo vivo e dar à gestão educacional a dimensão pedagógica da qual ela tanto se ressentia nos dias de hoje

As origens da educação física no Brasil estão ligadas às Escolas da Marinha e Militar, tendo um enfoque médico e biológico. Esse modelo tecnicista da formação do profissional em Educação Física veio a ser modificado somente no final da década de 1990, acompanhando as reformas que a educação brasileira passou nesse período, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. A partir das reformas na educação brasileira, também na Educação Física, o professor deixou de ser o centro do processo de ensino/aprendizagem e o aluno e suas condições passaram a ser fundamentais. Nesse mesmo período, em escala internacional, os debates sobre os direitos das pessoas com deficiência foram se difundindo e fortalecendo. A partir de então, o princípio da Inclusão também passou a ser um dos pilares da educação nacional e a Educação Física escolar também deveria se preocupar em possibilitar a todos os alunos as mesmas condições para desenvolverem as habilidades e competências necessárias para seu pleno desenvolvimento. O que está diretamente ligado à formação do docente da disciplina

Conforme podemos ler no Art. 4º do Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015: ‘Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação’. Ademais, a própria BNCC reconhece a forma como, historicamente, a pessoa com deficiência, junto com outros grupos, vem tratada na sociedade brasileira e orienta que:

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) (BRASIL, 2018, p.15-16)

Partindo dessas observações, da obrigatoriedade de a Educação Física ser um componente curricular presente na educação básica e dos dados que indicam o aumento significativo de pessoas com deficiência na escola e nos esportes, entende-se que é imprescindível que o profissional de Educação Física receba uma formação inicial que seja capaz de capacitá-lo para que sua atuação profissional possa atender a todas essas determinações legais e sociais. Uma formação capaz de prepara-lo para atuar numa sociedade

tão diversa de modo a garantir a equidade de direitos a seus educandos, praticando uma educação inclusiva e plenamente democrática.

No entanto, a educação inclusiva só tem condições de ser praticada se o professor for preparado para essa prática, pois, como aponta a proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica, em cursos de nível superior (BRASIL, 2000, p. 12): “É certo que há uma enorme distância entre o perfil de professor que a realidade atual exige e o perfil de professor que a realidade até agora criou. Essa circunstância provoca a necessidade de muito investimento na formação profissional”.

Nesse sentido, quando questionamos os professores/treinadores sobre a relação de sua formação inicial e a realidade encontrada quando iniciaram sua atuação profissional com alunos/atletas deficientes, todos responderam que os conhecimentos adquiridos em sua graduação não os capacitaram para atuar com esse público. Deste modo, destacamos alguns trechos das entrevistas:

Foi chocante! Eu era muito nova. Foi com um autista. Mas fui aprendendo, pesquisando e adaptando minha aula para verificar o que posso fazer e o que não fazer, que é o mais importante. (PROFESSORA 02)

Primeira experiência foi desafiadora, porque na universidade e mesmo no curso, nas aulas práticas a gente não tem a noção da realidade. Apenas uma simulação. Dificilmente a gente tem a prática. Na realidade, o que acontece é diferente. Tem a família que é envolvida. Tem o indivíduo. Dependendo da idade e do sexo muda. Então, minha primeira experiência não foi muito positiva. Nós ficamos meio inseguros em atuar com criança que tenha algum atraso cognitivo, acho que era síndrome de Asperger e início de Autismo. Foi bem desafiador, mas promove o desenvolvimento do professor onde ele começa a buscar se capacitar ainda mais. (PROFESSOR 04)

É possível notar, a partir dos relatos dos professores/treinadores que os desafios enfrentados na primeira experiência com alunos/atletas com deficiência estão ligados à falta de ligação entre a teoria e a prática no decorrer de sua formação inicial. O uso da expressão “Chocante” para definir a experiência com um aluno é muito significativo e demonstra a necessidade de mudança nos currículos dos cursos de formação de professores. Além disso, esse choque, retrata também, o distanciamento da formação universitária da realidade na qual os profissionais irão atuar, a distância da formação do mundo do trabalho.

Como já indicamos, é crescente demanda de pessoas com deficiência na Educação Básica, por isso mesmo, o Ensino Superior precisa se preocupar em incluir em suas propostas pedagógicas outros conteúdos na formação docente. Assim, sendo, destaca-se a necessidade de inserção de mais componentes curriculares voltados para a Educação Física Adaptada nos cursos de graduação, mas não apenas isso. Para que os alunos com deficiência tenham acesso a

uma educação de qualidade, é necessária a ampliação do debate acerca dos direitos da pessoa com deficiência, bem como a aproximação dos graduandos com a realidade atual, da teoria com a prática, para que o profissional de Educação Física, ao se deparar com um aluno/atleta deficiente não tenha a sensação de está encontrando com uma pessoa de outro mundo. Quero dizer que na graduação, o profissional de Educação Física, claro não apenas ele, mas todos os demais, precisam conhecer os direitos do aluno com deficiência, visto que, sem dúvida alguma o professor é de suma importância para que a educação inclusiva seja realmente efetivada.

Quando questionamos aos entrevistados sobre a saída que buscaram para superar as dificuldades e desafio de trabalhar com alunos/atletas deficientes, todos responderam que buscaram fazer curso de formação continuada.

Tenho muitos cursos da Federação que são os preparatórios de faixa preta que dão uma base; cursos com outros professores e de outras Federações que participei; curso de extensão em fisiologia do exercício, medidas e avaliação com Emerson Franshini na USPE; curso de primeiros socorros na BODY TECH; curso de pedagogia da luta, curso de metodologia do ensino do judô infantil pela federação paulista de judô[...] (PROFESSOR 04)

Sim, tenho especializações em educação física escolar; em desenvolvimento humano, reabilitação e educação em saúde pública. Cursos dados pelo Ministério dos Esportes que foram voltados para área de deficientes que basicamente foi a minha primeira experiência com o ensino esportivo com deficientes. (PROFESSOR 05)

Sabendo da diferença no processo de ensino e aprendizagem entre alunos/atletas sem deficiência e com deficiência, questionamos os professores e obtivemos um resultado significativo, pois 86% dos profissionais relataram de fato a existência dessa diferença.

Depende muito de cada deficiência, têm alunos que tem deficiência cognitiva, outras com apenas deficiências motoras, e tem alunos que tem um grau leve de autismo que outra especialização que tem que fazer essa não é minha área. (PROFESSOR 03)

Embora o resultado tenha sido significativo, destacamos um relato no qual podemos perceber a complexidade da atuação profissional com alunos com deficiência para salientar ainda mais a necessidade de uma formação inicial mais completa do profissional para que ele tenha condições de desenvolver sua atividade profissional seguindo os parâmetros pedagógico-educacional e também os legais.

Pra mim não tem nenhuma diferença em termo de comportamento, porque o que se aplica numa criança típica, se aplica na criança atípica. Sendo que tem que ser usados meios de auxílio físico, leve, gestual e ajuda manual, onde fazemos o papel sonoro para fazer uma criança autista realizar. Em termo do comportamento: é ser firme, se colocar no papel de professor o mostrar pra ele quem comanda. A criança autista é mais temperamental do que uma criança típica, porém o processo é praticamente o mesmo. **Então bem aí está a diferença, professor?** Exato, então a gente vai utilizando. Na hora

de colocar a atividade em prática a gente busca os tipos de treinamento; treinamento técnico, treinamento pedagógico. Treinamento técnico: trabalha com a intervenção em cima da hipotonicidade do aluno; o recrutamento muscular pra que ele consiga arremessar, chutar uma bula, pular um caixote. Treinamento pedagógico: (educativos pedagógicos) voltada através da ajuda física do professor ou material e facilita a assimilação da criança ao realizar. (PROFESSOR 06)

É fundamental ter o domínio de conteúdo e ser criativo com alunos/atletas com deficiência durante as aulas, porém a aula nem sempre sai como o planejado, por isso mesmo que o professor precisa de uma formação profissional capaz de capacitá-lo para essas situações reais, coisa que não é possível em uma proximidade do campo de formação-universidade- com o espaço de atuação- a escola, mas esse distanciamento representa um empecilho para a prática da educação inclusiva. Instigamos os professores a relatar atividades que não deram certo durante as aulas e destacamos:

Sim muitas vezes, o que nos torna bons ou um pouco melhor em alguma área é a questão de tentativa e erro, até achar um ponto certo ou mais próximo, que atenda à necessidade do aluno. É frequente plantar uma coisa e ter que mudar, devemos ter criatividade para suprir esse tipo de situação. (PROFESSOR 03)

Muitas atividades acabam não dando certo no início, ainda assim com essas crianças a gente vai ao acerto e erro. Se der certo mantemos, se não der, acionamos o plano B. Entendemos o porquê não deu certo, se saturou a atividade, se realmente ele não gostou, mas também fazendo um trabalho de insistência (insistir até ele fazer) e se notarmos um estresse na criança, a gente dá uma volta e retorna para a mesma atividade. (PROFESSOR 06)

A relação com a família pode ser outro obstáculo para a prática de uma educação inclusiva. A partir da fala de alguns profissionais, nota-se que a relação entre família e profissional nem sempre acontece como o esperado, dificultando assim o processo de aprendizagem e socialização desse aluno/atleta com deficiência:

Infelizmente as vezes tem uns pais que não falam o que está acontecendo, principalmente quando é paralisia cerebral, algum problema que teve no parto, e a criança apresenta um atraso um atraso das habilidades psicomotora que percebemos que ela tem um problema e às vezes tem pais que negam, não deveria, pois, estamos aqui pra ajudar e a gente que vai olhar e vai percebendo através das aulas que tem um problema e chama o pai geralmente eles não abrem o jogo infelizmente. Quando se trata de doença mental eles não gostam de falar, eu passo muito por isso. (PROFESSOR 01)

Identificamos nas entrevistas que além do ensino e aprendizagem, os profissionais apresentam um sentimento de satisfação, gratidão e que torna o trabalho enriquecedor através das experiências vividas no decorrer das aulas com alunos/atletas com deficiência.

Trabalhar com alunos/atletas com deficiência é muito enriquecedor, a gente se satisfaz é maravilhoso porque as vezes do lado de fora ele é tímido, mas ao começar a aula ele muda se libera ele vive independente da deficiência consegue resgatar uma pessoa

para fazer com que ela melhore que ela tenha uma qualidade de vida. Como profissional minha proposta é ajudar, contribuir, colaborar fazer com que a pessoa tenha amais saúde, independentemente da deficiência e você colaborar de certa forma na sua aula fazendo com que ele aprenda é gratificante para mim que tenho 12 anos de profissão. (PROFESSOR 01)

Sabendo que ainda existe preconceito por parte da sociedade ao incluir os alunos/atletas com deficiência nas aulas com alunos sem deficiência. Destacamos a visão geral dos profissionais a respeito dessa inclusão dos alunos/atletas na aula e na sociedade:

[...] A inclusão é fundamental, mas acho que ainda precisamos melhorar algumas coisas, inclusive as características de acessibilidade, a inclusão social. (PROFESSOR 03)

É fácil falar incluir, mas para incluir tem que se preparar trabalhar toda a organização espacial, espaço-temporal, organização locomotora. Preparar e aí sim ser incluso na sociedade na qual há muito preconceito ainda por parte dos pais e não dos alunos. (PROFESSOR 06)

4 CONCLUSÃO

Concluimos com essa pesquisa, que a formação inicial não é suficiente para capacitar os profissionais de Educação Física para atuarem com alunos/atletas com deficiência. Percebemos que a formação desses profissionais está distante da realidade social, marcada pelo aumento dos percentuais de pessoas com deficiência nos mais diversos espaços da sociedade. Do mesmo modo, parece ser necessária uma maior proximidade com a legislação educacional e dos direitos específicos da pessoa com deficiência para que possamos garantir uma educação inclusive e uma sociedade democrática.

Percebemos que busca por capacitação, isto é, a formação continuada, se faz necessária para uma boa atuação com alunos/atletas com deficiência na escola e no esporte. Destaca-se que 100% dos profissionais que participaram desta pesquisa tiveram dificuldades com seus primeiros contatos e que, somente após isso, buscaram ampliar seus conhecimentos. Constatamos que a formação deficitária cria vários obstáculos para os profissionais, desde aqueles relacionado às práticas pedagógicas, até os de relacionamento interpessoal com os familiares. Ressaltamos, porém, que os entrevistados se dizem satisfeitos em atuar com alunos/atletas deficientes e o seu papel ao incluir esses alunos/atletas na sociedade e de suma importância. Propomos com base nos dados levantados, a necessidade e inclusão de mais componentes curriculares voltados para a atuação profissional com pessoas com deficiência nos cursos Superiores de Educação Física; e o incentivo da formação continuada por parte do profissional ou da empresa que o contrata, antes do seu primeiro contato com alunos/atletas com deficiência, evitando complicações como lesões, constrangimentos e falta de interesse por parte desses alunos

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acessado em 10 de setembro de 2022

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acessado em: 10 de junho de 2022

_____. **Lei: Nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acessado em: 10 de junho de 2022

_____. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**

_____. Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/2003/L10.793.htm#art26%C2%A73. Acessado em: 10 de junho de 2022

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2007.

Beaud, Stéphanie, Weber Florence. **Guia para a Pesquisa de Campo: Produzir e analisar dados etno gráficos**. Tradução de Sérgio Joaquim de Almeida Revisão da tradução de Henrique Caetano Nardi. Editora Vozes Petrópolis. 2007

ELIANA SALA; TÂNIA, M. A. **Educação inclusiva: aspectos políticos – social e prático**. Paco: SP p,17. 2013. (ROMERO; SOUZA, 2012, p.10)

Como referência Pedagogia da Autonomia 1996?

FILHO JOSÉ, M. Pesquisa: contornos no processo educativo. In: Mário José Filho; Osvaldo Dalbério. (Org.). **Desafios da Pesquisa**. 1ed.Franca: UNESP, 2006, v. 1, p. 63-75

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996

NELMA; PINTOR. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: SESES 85, 2017

MARTINS, Marcos V. F; DINIZ, Nayanny Dandara A.; CARNEIRO, Valéria dos S. **CAPACITAÇÃO DOS TREINADORES QUE ATUAM NO ESPORTE COM ALUNOS/ATLETAS COM DEFICIÊNCIA: O real nível de capacitação dos treinadores**. Projeto de Pesquisa apresentado ao Curso de Educação Física Licenciatura da Faculdade Estácio São Luís, como requisito para elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso. 2019

MINAYO, M. C. S. **Desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa**. SÃO PAULO: 9ª EDIÇÃO, 2010.

CINEMA SEGUNDO DELEUZE E ENSINO SUPERIOR

Nildo Francisco da Silva
Mestrando
nildo.fs@discente.ufma.br
UFMA

Domingos de Jesus Costa Pereira Filho
Mestrando
domingos.filho@ufma.br
UFMA

Cecilia Eduarda dos Santos Perri
Mestranda
cecilia.eduarda@discente.ufma.br
UFMA

João Batista Bottentuit Junior
Doutor
joaobj@gmail.com
UFMA

Flavio Luiz de Castro Freitas
Doutor
flavio.luiz@ufma.br
UFMA

RESUMO: O presente artigo visa investigar a relação entre o cinema e o ensino superior numa perspectiva deleuziana a partir do conceito de imagem-tempo. Para isso, empreende um estudo comparativo de trabalhos acadêmicos diversos sobre o tema, a saber, três artigos e duas teses. No primeiro artigo Cinema e Deleuze: atravessamentos no Ensino Superior e na Educação Básica, as autoras, num trabalho de pós-graduação, descrevem experiências no ensino fundamental a partir de uma abordagem do cinema como meio de provocar o pensamento. O segundo artigo intitulado Cinema e educação: o que pode o cinema? destaca três usos da imagem na perspectiva deleuziana, utilizando também o pensamento de Hannah Arendt e analisando o filme Ken Park. O terceiro artigo Cinema como arte na escola: uma experiência de alteridade investiga, através do pensamento de Deleuze e de outros autores como Fresquet, Bergala e Bresson, a função da alteridade do cinema na educação. A primeira tese denominada O jardim das veredas que se bifurcam aborda a possibilidade de um exercício fílmico dentro da sala de aula que incentiva a criação a partir da experiência inspiradora com fragmentos de filmes variados. A última tese Do Intolerável Ao Impensável: Potências educativas de um cinema cruel propõe a utilização do cinema através das potências da crueldade, analisando seis filmes de dois diretores: Pedro Costa e Cláudio Assis e buscando problematizar o modo representativo através do qual os educadores e instituições de ensino têm utilizado o cinema e apresentando, através da filosofia da diferença, uma nova forma de abordagem em que o cinema é experimentado como provocador de criação e de pensamento. Por fim, conclui-se que é de grande relevância a prática educativa do ensino superior a compreensão do cinema como imagem-tempo que incita o estudante à criatividade, à autonomia e ao pensamento crítico.

Palavras-chave: Ensino Superior; Deleuze; Cinema; Criação; Pensamento.



1 INTRODUÇÃO

A utilização do cinema no âmbito educacional nos remete ao papel da imagem ou de como a imagem, de maneira geral, tem sido relacionada ao processo educativo. Essa relação imagem-educação é algo bastante antigo se pensarmos que as imagens poéticas ou os mitos já eram usados na Antiguidade como meios pedagógicos, primeiro pelos poetas (aedos) e rapsodos, tidos como os educadores, por excelência, na "época trágica dos gregos"⁵⁴ e depois pelos próprios filósofos com o escopo de veicular suas ideias e seus conceitos. No medievo, a função pedagógica da imagem continua com vigor presente na vida cultural, agora como meio de educar os membros da sociedade cristã no seu modo de existir no âmbito da fé. Na modernidade o papel pedagógico da imagem segue sua marcha chegando a nós, no mundo contemporâneo e fazendo-se presente no agir dos educadores mais criativos que seguem usando as imagens como meios para atingir um fim, como modo mais "sensível" ou menos abstrato de transmitir conteúdos necessários ao itinerário dos educandos.

É precisamente essa concepção que está presente no modo como os educadores costumam lidar com filmes ou cinema no processo educacional. Comumente utiliza-se um filme ou uma obra cinematográfica com a finalidade de ilustrar um tema ou assunto estudado. Dessa forma ficaria mais claro aquele tema ou assunto que, em seus conceitos científicos próprios, parecem mais árduos e trabalhosos para o entendimento dos estudantes.

Neste trabalho pretendemos apresentar uma problematização desse modo um tanto comum de pensar a imagem - e precisamente obras audiovisuais - em suas relações com a educação. A perspectiva que escolhemos é a da filosofia da diferença, particularmente, do pensamento de Gilles Deleuze. Com efeito, para o filósofo francês há que se distinguir o campo das significações e das representações do campo da criação e da produção. Nesse sentido, a imagem passa a ter um papel bem diverso de uma mera função representativa e passa a ser concebida como uma oportunidade ou ocasião para a criação e o pensamento inventivo. Se a filosofia é concebida por Deleuze como um processo criativo para gerar novos conceitos, o encontro entre cinema e educação deve ser visto não numa perspectiva de representação e da reprodução mas desde o ponto de vista da criação e da expansão. No processo educativo o papel da imagem passa a exercer-se como força produtiva que leva o pensamento a pensar o impensado.

⁵⁴ Expressão utilizada por Nietzsche em uma de suas obras para expressar o período histórico e cultural da Grécia ainda não regido pela busca socrática do conceito.

Optamos pela perspectiva acima descrita pelo pensamento poderoso que traz consigo, pensamento que pode contribuir para nossa abertura ao novo e à uma pedagogia de cunho mais aberto e libertador num momento em que nossa política educacional adota uma pedagogia tecnicista e utilitarista e, portanto, carente de crítica e de autêntica criatividade.

Assim, empreenderemos uma apresentação de cinco trabalhos - três artigos e duas teses - que abordam a relação entre cinema e educação. Esses trabalhos serão apresentados com suas respectivas fundamentações teóricas na filosofia da diferença, com a forma como trabalharam o encontro entre cinema e ensino e com os resultados a que chegaram a partir dos seus respectivos métodos e experimentos.

2 PROPOSTAS DE USO DO CINEMA EM SALA DE AULA

Neuscharank e Oliveira (2019) em seu texto Cinema e Deleuze: atravessamentos no Ensino Superior e na Educação Básica procuram pensar os sujeitos envolvidos com filmes como mais ativos e propositivos do que passivos e passionais em relação àquilo que veem. Abordando o cinema na perspectiva das filosofias da diferença, traçam como objetivo o olhar para a produção de sentidos ao assistir aos filmes e escrever sobre eles. Está presente a ideia de Deleuze do “pensamento sem imagem” que leva a perguntar: como o pensamento é acionado a pensar e que implicações tem o cinema nesse modo de acionar o pensamento?

A partir da Disciplina de Artes Visuais num Programa de pós-graduação em educação (doutorado), as autoras propuseram um trabalho com um grupo de colegas doutorando com o objetivo de realizar experimentações numa escola de Ensino Fundamental. As questões que nortearam esse trabalho foram como os pós-graduandos experienciavam e escolhiam os filmes, como problematizavam esses filmes na escola e como as imagens poderiam acionar o pensamento e produzir escritos para pensar a educação (NEUSCHARANK; OLIVEIRA, 2019).

As autoras partem da possibilidade de acolher a imagem não como aquilo que representa algo, mas como o que pode levar à produção de sentidos. Aqui é evocado o pensamento deleuziano referente à relação da imagem com o tempo. Com efeito, Deleuze apresenta a ideia de imagem-movimento e de imagem-tempo. Na primeira, há a subordinação do tempo ao movimento, o que se traduz nas narrativas lineares. Na segunda, há a subordinação do movimento ao tempo, o que se faz presente nas narrativas fragmentadas, com cortes e coexistência de cenas (NEUSCHARANK; OLIVEIRA, 2019).

Foram escolhidos três filmes para essa reflexão: O preço do amanhã (2011), Medianeras (2011) e O doador de memórias (2014).

A pesquisa foi realizada a partir de três instrumentos de análise: a aproximação individual como discussão em grupo e escrita individual; a elaboração de perguntas sobre o filme no momento da aula; as perguntas elaboradas pela professora, distribuídas e discutidas em duplas.

O que se apresentou como resposta, em primeiro lugar, foi a necessidade de uma desconstrução do costumeiro olhar mecânico sobre o cinema, como uma mera amostragem representativa e ilustrativa para conteúdos apresentados em disciplinas. O cinema visto dessa forma não produz força sobre o pensamento, mas tão somente inércia e repetição do mesmo.

Foi proposta uma produção de escritas a partir das seguintes problematizações: “o que o filme diz de mim? que mundos são apresentados pelo filme? quais as relações que eu faço com o mundo que eu vivo?” (NEUSCHARANK; OLIVEIRA, 2019, p. 64) Segundo as autoras, o resultado geral foi uma escrita linear sobre os filmes, o que ocorreu devido às propostas costumeiras de abordar filmes nas escolas. Não obstante, tenha-se constatado elementos de experiência e de criação. A dinâmica proposta, com efeito, não foi escrever sobre o filme, mas sobre os afetos, experiências, pensamentos que ele poderia provocar em quem o assiste.

Essa experimentação levou a problematizar certas abordagens e pré-conceitos relacionados ao cinema na educação, como, por exemplo, a concepção de que o filme é mero lazer ou recreação, o que não movimenta o pensamento, não o faz funcionar, não produz aprendizagem. Assim, as autoras trabalham com a perspectiva deleuziana que contrapõe o cinema clássico ao cinema moderno. De acordo com essa contraposição, o cinema clássico está voltado para a contemplação, a compreensão, a ordem do entendimento, acentuando o que o filme quis evidenciar ou transmitir. Por outro lado, o cinema moderno visa a uma desconstrução, um estranhamento, levando a pensar o que eu produzo com ele. Ao acentuar a ruptura e a fragmentação das imagens ou das narrativas, o cinema moderno força o sujeito a pensar, a produzir outras relações uma vez que as informações não estão dadas.

Com essa abordagem do cinema na educação a partir de uma concepção do cinema moderno, as autoras visam a uma desconstrução da visão segundo a qual o cinema não teria muita utilidade sobre a aprendizagem. A grande contribuição dessa pesquisa, portanto, foi pensar as próprias imagens nas suas distorções, naquilo que elas têm de incipiente, não visando buscar uma essência, mas permitindo ir além do compreensível, movimentar o pensamento e criar.

Freitas e Coutinho (2013), em seu texto Cinema e educação: o que pode o cinema? Empreendem uma crítica à função didática do cinema, na qual a associação que se faz entre “cinema” e “educação”, segundo os autores, pertence a uma matriz discursiva utilitarista,

repetida e hegemônica. O título do artigo parafraseia a famosa questão levantada por Espinosa: o que pode o corpo? Com efeito, diz o filósofo: "É certo que ninguém até agora determinou o que pode o corpo" (SPINOZA, 2005, p. 200). Lembram os autores que a ideia de utilizar o cinema como um instrumento didático para transmitir uma mensagem é, no mínimo, ambíguo já que "o cinema foi um dos mais importantes e um dos mais utilizados recursos didáticos para pregar a moral nazista" (FREITAS; COUTINHO, 2013, p. 479)⁵⁵.

De acordo com os autores, a questão fundamental a se colocar é: o que pode o cinema quando usado na educação, para além dessa prisão didático-metodológica?

Para explicitar essa questão, eles recorrem ao conceito de imagem-tempo de Deleuze que distingue três usos desse conceito: o uso transgressor para fazer "bem pensar", o uso visionário que faz devir o pensamento e o uso problematizador da vida contemporânea (FREITAS; COUTINHO, 2013). Esses usos serviram como ponto de partida para duas atividades extensionistas, no ano de 2011, junto ao Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

A partir desses usos, pergunta-se: o que pode a educação frente aos sujeitos contemporâneos da educação? O que pode um professor? O que pode uma aula?

Segundo os autores, o uso propagandístico, doutrinador, normalizador e didático das artes visuais aparece no período barroco. Elas passam a ter uma finalidade retórica e persuasiva. Quando se usa o cinema para convocar determinado modo de ser, agir, se comportar está-se inscrito nessa mesma perspectiva. Daí decorre o uso do cinema na educação como metáfora ou transposição didática de alguma coisa. E temos, assim, o aprisionamento da imagem visual, numa perspectiva didático-pedagógica voltada para a otimização do ensino-aprendizagem, também para normalizar e corrigir condutas, como um uso já indicado na Didática Magna de Comenius de 1657 (FREITAS; COUTINHO, 2013).

Divergindo desse uso que se tornou comum no ocidente e que até hoje é o modo predominante de pensar a relação da educação com as artes visuais, os autores apresentam os três usos da imagem na perspectiva deleuziana.

Em primeiro lugar, apresentam o uso transgressor para fazer "bem" pensar. Esse uso objetiva produzir um choque no pensamento (FREITAS; COUTINHO, 2013). Comunicando-nos esse choque, o cinema nos dá a potência de pensar e não a mera possibilidade lógica. Ele proporciona abalo e violência ao pensamento. Para Deleuze, pensar não é algo natural e

⁵⁵ O documentário "Arquitetura da destruição" de Peter Cohen, que aborda a relação do nazismo com a arte, mostra de maneira bem clara a utilização do cinema como meio de propaganda para os ideais nazistas.

corriqueiro, mas um evento raro, improvável e difícil, é algo produzido e forçado pela necessidade de inventar, fabricar, criar. O cinema é o agente privilegiado da experimentação do pensamento. O cinema, a partir do choque ou da violência, não nos conduz ao ato de pensar, mas nos expõe à fragilidade do nosso pensamento, à nossa debilidade enquanto sujeitos pensantes (FREITAS; COUTINHO, 2013).

Em segundo lugar, é-nos apresentado o uso visionário que faz devir o pensamento. Nessa perspectiva, a obra de arte cria e inventa um povo por vir, um povo que não existe, daí a sua função visionária. O cinema tem essa função de vidência e resistência, criadora de uma realidade impensada e impensável. Ao apresentar um mundo e um universo impensável – justamente aquilo em que “falta” o povo –, o cinema pode abrir brechas e fissuras nas representações que nos impedem de pensar.

Em terceiro lugar, os autores apresentam o uso problematizador da vida contemporânea. Esse uso destaca o inesquecível compromisso com o presente, a condição de percebermos o que se passa conosco, o que nos tornamos e o que estamos nos tornando. O poder do cinema moderno é restituir-nos a crença no mundo. O cinema, assim, pode ser visto como tática e estratégia para “surfear na superfície do contemporâneo” (FREITAS; COUTINHO, 2013, p. 489), levando-nos a perguntar: o que é isso a que denominamos de contemporaneidade ou de atualidade? Esse uso orienta-se na ferramenta de investigação conhecida como cartografia. Nesse ínterim, lembram os autores que “ao cartógrafo interessam os acidentes, as singularidades, as mutações, os agenciamentos, as densidades, as intensidades, as efemeridades” (FREITAS; COUTINHO, 2013, p. 490).

Descritos esses três usos do cinema decorrentes do conceito deleuziano de imagem-tempo, os autores recorrem ao pensamento de Hannah Arendt, segundo a qual, as atitudes monstruosas de Eichmann são produto da sua incapacidade de pensar, ele reproduz o discurso instituído e dominante, profere clichês o tempo todo. Em Eichmann está presente o discurso padronizado sem pensamento, sem alteridade, que leva à negação da realidade. Tudo isso faz dele um escravo obediente e servil do terceiro Reich.

Com essa base teórica, os autores, por fim, analisam o Filme Ken Park a fim de cartografar os sujeitos da educação. A partir do filme, experimentam o cinema como violentador, que força e que cria a necessidade, o interesse e o desejo pela escrita cartográfica. São utilizados dois princípios metodológicos: a intempestividade, no sentido da necessidade de algo que nos perturbe, nos coloque “junto” e “fora” do nosso tempo; e a força do “entre”, entendendo o cinema como tática que deflagra, incita e possibilita uma escrita “entre”. O texto termina com a cartografia dos sujeitos contemporâneos pela descrição do filme Ken Park.

Para Ana Iara Silva de Deus (2014), no artigo Cinema como arte na escola: uma experiência de alteridade, o cinema na escola não deve ser visto apenas como ato pedagógico, mas sobretudo como ato criativo. Os filmes são gestos de criação, não objetos de leitura decodificada. Desse modo, o objetivo da autora é deslocar o foco de leitura analítica e crítica dos filmes, que os concebe como meios pedagógicos estritamente ligados a conteúdos de ensino, para uma leitura criativa que os concebe como criação, invenção, imaginação e experiência estética. Ela pretende pensar o cinema na escola como “pedagogia da diferença ou pedagogia do não dito, do não explicado, do obscuro, da descoberta” (DEUS, 2014, p. 7). Para isso, ela utiliza o recurso teórico de Deleuze, juntamente com Fresquet, Bergala, Bresson e mais alguns autores.

A linguagem cinematográfica é vista pela autora com uma função de alteridade, que promove a união da emoção com o pensamento. Visto desse modo, o cinema na escola descentraliza o papel do professor, que normalmente é concebido como figura central do processo de aprendizagem. A escola segue a ideia de exibir os filmes para posteriormente debater com os alunos. Sendo o filme apenas um pretexto para dialogar sobre determinado tema. O cinema como arte na escola pretende justamente romper com essa concepção, chamada pela autora de “pedagogismo”, ou seja, assistir um filme com uma intenção pedagógica e moralizadora.

Para inserir concretamente na prática pedagógica as ideias acima expostas, a autora usa na escola o filme *A cor do paraíso* buscando suas significações estéticas. A partir do filme, pensa-se o cinema como o que viabiliza esse processo de educação do olhar das crianças e jovens para a beleza do que existe ao redor de si, potencializa o olhar nos olhos do outro que revelam um mundo inteiro a ser descoberto, promovendo uma pedagogia da criação, da imaginação, da reinvenção de muitos possíveis imaginários e inúmeros devires. Aqui se transcende uma pedagogia da explicação rumo a uma pedagogia do risco, da descoberta e criação conjunta com os alunos. Segundo a autora, Majid enche a tela de emoção por meio de gestos, que são as essências da linguagem cinematográfica, enquadramentos que revelam, ocultam e mostram outros mundos possíveis.

Para a autora, uma verdadeira obra de arte “não pretende ensinar ou convencer ninguém”: apenas apresenta experiências, sentimentos, pensamentos e valores (DEUS, 2014, p. 8). Pensar o cinema como arte na escola possibilita esse espaço para o deslocamento do lugar da ordem, da regra, da informação, para a possibilidade de repensar o próprio ato de “ensinar”. O cinema como arte adentra os espaços da escola como um “outro” que instiga e provoca experiências de alteridade: modifica, faz pensar, desestabiliza.

A autora aventura-se a aproximar o cinema na educação com o projeto "A linguagem cinematográfica na ação educativa", iniciado em 2013 com uma turma de 2º. ano que se expandiu para toda a escola durante 2014, ano em que publicou o artigo (DEUS, 2014, p. 9).

O que se pretendeu foi não partir somente do que as crianças gostam até porque o que elas gostam “não se criou espontaneamente, mas a partir de um intenso e constante bombardeio publicitário dos meios de comunicação” (DEUS, 2014, p. 10). Para cumprir os objetivos almejados, havia de se provocar o contato com um tipo de cinema não comercial, “propiciando o contato direto com a alteridade e, mais ainda, provocar a imaginação, a curiosidade” (id.). Esse modo de proceder se inscreve numa pedagogia do fragmento que instiga a criança a pensar sobre a produção do filme, o roteiro, algo da vida do autor, uma vez que cria curiosidade.

A partir da experiência com as crianças na escola, professores e alunos descobriram juntos que o trabalho com o cinema no ambiente escolar não requer conhecimentos prévios, mas somente o desejo de descoberta. O importante é o processo criativo com um rastro de aprendizagem e não com ênfase no produto acabado, como o lugar comum da apresentação de um espetáculo de fim de ano.

Com a turma do 2º. ano com a qual se fez a experiência, ocorreu com os alunos que além de se reverem em suas produções, também puderam se tornar protagonistas de suas próprias ideias. A ação, segundo a exposição da autora, mobilizou a escola inteira e transbordou para todo o Ensino Fundamental e para os anos iniciais. Os professores se envolveram e descobriram que a arte não se ensina, mas se encontra, se experimenta e transita em outro lugar além do discurso da transmissão.

Rechia (2013), em sua tese *O jardim das veredas que se bifurcam*, defende que o sujeito-professor pode transformar-se em outro durante o processo de ensino, assim como pensa Deleuze (1997) sobre compor o real com o sonho, “que se pode justapor ou superpor, de uma mesma trajetória, duas faces que não param de intercambiar-se, espelho móvel” (RECHIA apud DELEUZE, 2013, p. 22).

A fim de comprovar ou experienciar esta hipótese que norteia a tese de doutorado, a autora elaborou um curso de quatro dias intitulado *O Cinema Neo-Realista italiano* e uma noção de vidência, a princípio fora pensado em abrir inscrição apenas para professores, mas devido a experiência que a autora propunha, o público-alvo ficou em aberto. Mais de 30 pessoas se inscreveram e pouco menos do que isso compareceu na primeira aula. Rechia destaca que era um grupo heterogêneo em termos de procedência, geração, interesses e trajetória, configurando-se em um desafio que levou a autora a pensar que “o problema, talvez, seja a ‘necessidade’ que

temos, como educadores, de fornecer respostas. Numa situação dessas a gente perde o fôlego. Literalmente” (RECHIA, 2013, p. 74).

Para o curso, a autora utilizou imagens cinematográficas e não o filme por completo como um caminho metodológico por considerar a imagem em sua atemporalidade e devido ao conceito de vidência que “é o que está em evidência nesta pesquisa e não a historicidade da filmografia” (RECHIA, 2013, p. 26). Dessa forma, o intuito era selecionar cenas de filmes que possibilitassem experiências de vidência por meio de situações e personagens como apontado por Deleuze (2007): “o que há para se ver na imagem? (e não mais ‘o que veremos na próxima imagem?’)” (RECHIA apud DELEUZE, 2013, p. 26). A autora ressalta:

Iniciar por uma das imagens-momento do curso decididamente não é começar por algo aleatório. Como apresentar sistematicamente o que se passa num encontro com diferentes pessoas em torno de uma temática comum? A ideia do fragmento, já apontada anteriormente, pode servir para descrever também o curso. Um dos aforismos que poderia enunciar para esta tese é: tudo já estava ali, só precisava ser revelado. Foi trabalhosa a montagem do curso, no entanto as pistas eram apresentadas no labirinto de símbolos. (RECHIA, 2013, p.71)

Sobre a escolha das imagens e filmes, a autora destaca que ao se escolher alguns materiais exclui-se outros que continuam orbitando neste universo. Dessa forma, “a ideia era discutir com o grupo alguns conceitos importantes no campo do cinema e das imagens e ao término propor um exercício filmico no espaço urbano” (RECHIA, 2013, p.72). A autora ressalta que em sua trajetória na formação de professores considera as saídas de campo como uma potente ferramenta metodológica.

Esse exercício prático foi realizado no último dia do curso. Cada participante tinha uma câmera na mão e a proposta de lançar um novo olhar ao espaço urbano associando as imagens abordadas nas aulas anteriores às noções acerca da vidência, “não era apenas colocar em prática o aprendizado do curso, mas criar problemas e acionar o pensamento, olhar a cidade como um enigma” (RECHIA, 2013, p.73). A autora explica também que considera, em sua pesquisa, o plano cinematográfico como uma unidade técnica de tomada e montagem. “O plano não é a imagem, ele produz imagens” (RECHIA, 2013, p.74). Dessa forma, as filmagens produzidas durante o exercício de campo devem ser consideradas em estado bruto, portanto o plano inclui as imagens e sons do momento de sua captura, sem uma montagem técnica. (apud GARDIÉS, 2008, p. 17-18).

Em sua tese, a autora deixa transparecer a insegurança por estar ocupando o lugar de professor - aquele que possui todas as respostas. E é a partir de Deleuze que ela encontra suporte: “Deleuze surge como uma aparição: ‘dá-se um curso sobre aquilo que se busca e não

sobre o que se sabe' proporcionando uma experiência de descoberta" (RECHIA, 2013, p.75). Ao fim do exercício, as imagens foram divididas em temas, sendo eles: o plano-sequência; um personagem em cena; a fechadura e emaranhados urbanos. Rechia também dedica uma parte da tese às coisas que se deixou pelo caminho, isto é, "daquilo que não se chegou a lapidar, ou mesmo que se tem dúvidas sobre a sua conexão com o corpo da tese. Talvez seja mais uma conversa com os leitores tentando explicar os sentidos de cada texto na trajetória desta pesquisa" (RECHIA, 2013, p.101).

Para a autora, todo o percurso utilizado - leituras, experimentações, escrituras etc.- foram essenciais para que as relações entre cinema e educação propostas na pesquisa ganhassem uma consistência. A autora destaca que "qualquer processo de modificação é um processo educativo: premissa que vale tanto para as imagens em análise neste percurso e os sujeitos envolvidos em sua produção, quanto para o meu próprio tornar-se neste movimento" (RECHIA, 2013, p.127).

Vale ressaltar que em sua tese a palavra educação quase não é empregada, isso porque a autora entende a educação como um processo de transformação ou modificação, tema que esteve presente em toda sua pesquisa, onde se privilegiou a experiência do aprendizado. A tese inicia com a escolha dos filmes, passa pela experiência dela com os mesmos, a relação com sua infância e desencadeia na elaboração do curso e que a partir da interação com os alunos, evidencia um processo educativo infinito que se constrói a partir das diversas combinações que fazemos.

[...] a educação tem muito mais a ver com aprendizagens em processo do que com o ensino de; com a produção de sentidos do que com o conhecimento de definições; que solicita a vidência e sua legibilidade, mais do que um olhar sobre as coisas; que pode usar a escola, mas não é mobilizada necessariamente a partir dela. Os esquecidos agiram mais em mim do que os repetidos à exaustão da educação escolarizada. O escolarizado tende a produzir o repetitivo, o mnemônico, o informado... A escola ocupa um tempo e um espaço importante das nossas vidas e, ao mesmo tempo, pode sufocar o que pode um corpo. (RECHIA, 2013, p.128)

Ao citar Dinis, a autora aponta alguns equívocos na relação entre o cinema e a educação que se refere principalmente ao cinema como instrumento didático, como função de informação/comunicação, entre outros. Para ela, utilizar o cinema e a educação da arte, na perspectiva apontada acima, não é de interesse na ordem do campo educacional, uma vez que comunicar é repetir o mesmo.

Dessa forma, os exercícios filmicos propostos dentro do curso funcionaram como um "campo de possíveis", a tornar palpável a diferença "entre o possível que se realiza e o possível que se cria" (ZOURABICHVILI, 2000, p. 337), proporcionando a partir de sensações e

sentidos, gerados por uma experiência estética, servindo “como atividade de experimentação do pensamento a partir dos materiais sensíveis que são o que finalmente nos faz pensar”. (ONETO, 2004, p. 207).

Posso crer em coisas que provoquem mudanças e é isso que faz com que muitos de nós continuemos a encher nossos bolsos, nossas mochilas, nossas cabeças de ideias e compartilhá-las por aí, em cursos, oficinas, em perambulações pela cidade. Sem poder medi-las também não posso apresentar modelos. Mas esta questão só foi compreendida à medida que o trabalho foi se desenvolvendo. Somos impulsionados à criação de fórmulas para dar conta de um possível realizável. Destarte escapar de processos massivos de formação implica a negação de atividades modelares assim como torna difícil o encontro com o novo, este inesperado que irrompe. (RECHIA, 2013, p.132)

Já na tese de Flávia Guidotti (2013) *Do Intolerável Ao Impensável: Potências Educativas De Um Cinema Cruel*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, observamos três objetivos principais: sondar o que está sendo escrito sobre educação e cinema (a partir de análise dos trabalhos apresentados na ANPED entre os anos de 2000 a 2010), problematizar teoricamente a relação do cinema com o pensamento (a partir da perspectiva de Deleuze), investigar a potência fílmica analisando seis filmes (*Amarelo Manga*, *Baixio das Bestas*, *Febre do Rato*, *Ossos*, *No quarto da Vanda* e *Juventude em Marcha*) e problematizar a potência educativa que tem o aspecto da crueldade no cinema.

Para alcançar esses objetivos, a autora utilizou o método cartográfico que tem como característica mapear os fluxos de intensidades subjetivas, em que o binômio cartesiano de sujeito e objeto se faz questionável, pois o mapeamento descreve as transformações das subjetividades que resultam da própria experiência que o pesquisador teve com seu “objeto”.

A autora utilizou três tipos de referencial teórico: um para pensar o cinema, a experiência e a educação; outro para pensar o cinema e o pensamento; e um terceiro para pensar cinema e crueldade. Para o primeiro tipo - em relação ao cinema, experiência e a educação - Guidotti destaca três autores: Jorge Larrosa, Bergala e Rancière. A partir de Larrosa, a autora destaca o pensamento de que o cinema é um meio de experiência de novos modos de existência; utiliza a ideia Bergala de que o cinema desperta no aluno a alteridade e com Rancière, ela apresenta a percepção do cinema como emancipador do aluno, que tem possibilidade de uma autoeducação a partir dos filmes.

Para pensar o cinema moderno e o pensamento a autora utiliza Deleuze e seu livro *Cinema 2: Imagem-tempo*, onde Deleuze defende a ideia do cinema que rompeu com os vínculos sensório-motores para experimentar situações óticas e sonoras puras. Este cinema não apresenta mais uma narrativa, mas desenvolve problemas que forçam pensamento a pensar.

Agora, para pensar o cinema e a crueldade, ela utiliza Nietzsche, Artaud, Derrida e Deleuze. Para esses autores, a crueldade não tem a ver com o mal, mas sim com a experiência da dor que a consciência passa para se transformar em vida. “É a partir da dor que se dá a transfiguração da existência: transformar-se é sofrer. Crueldade é a dureza, isto é, a ausência de compaixão que permite destruir o já estabelecido, a forma, em prol do devir, da transfiguração da vida” (GUIDOTTI apud MOTTA, 2013, p.52).

Ela assevera que a crueldade envolve esforço, treinamento e exercício, e que o conceito de crueldade está relacionado com os modos de fazer dos cineastas e também com o seu modo de ser como pesquisadora, pois essas crueldades se expressam nela como experimentadora dos filmes.

Com o intuito de investigar como estava sendo utilizado o cinema na educação, a autora analisou trinta e quatro trabalhos apresentados nas Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) entre os anos de 2000 e 2010 com a temática cinema e educação. O resultado dessa análise foi que todos os trabalhos tratavam o cinema como representação de um tema como infância, gênero, juventude e etc. Nenhum trata o cinema na perspectiva deleuziana como um meio de provocar o pensamento.

Para investigar potências de crueldade fílmica, a autora analisa dois blocos de filmes. O primeiro, são três filmes de Cláudio Assis: *Amarelo Manga* (2002), *Baixio das Bestas* (2007) e *Febre do Rato* (2011); o segundo, são três filmes de Pedro Costa: *Ossos* (1997), *No quarto da Vanda* (2000) e *Juventude em Marcha* (2006). Para Guidotti, a crueldade nos filmes de Assis é relacionada à estética da violência ou uma poesia de violência que causam estranheza e doloridas rupturas; enquanto nos filmes de Pedro Costa a crueldade está na própria proximidade com a destruição e com:

Mundos que não estamos acostumados a ver tão de perto, mundos cruéis e de resistências, de pessoas que se mostram com suas singularidades, e expressam-se como imagens-tempo, que fissuram o plano narrativo e propõem linhas de fuga à nossa subjetividade. [...] não apenas no tempo de suas narrativas, mas também no tempo que passa a habitar dentro de nós a partir desses encontros. (GUIDOTTI, 2013, P.157)

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a leitura e comparação das duas teses de doutorado e dos três artigos que abordam o cinema na educação, na perspectiva de Gilles Deleuze, percebemos que a imagem-tempo tem muito a oferecer ao campo educacional, sobretudo se pensarmos para além da matriz discursiva utilitarista e repetitiva que entende o cinema como suporte para conteúdos. Boa parte dos trabalhos mencionados no presente artigo, apresentam um exercício prático com os alunos, fazendo uso de trechos de filmes ou filmes completos, mas apresentando essas obras audiovisuais não como algo pronto a ser interpretado e decodificado, com pretensas respostas

erradas ou corretas por partes dos alunos - mas como algo que permite uma maior autonomia do sujeito, incitando o pensamento crítico e a imaginação.

O que motivou os exercícios que os autores apresentaram foi a produção de sentidos, a partir do que Deleuze compreende como imagem-movimento, ou seja, a imagem que não dá ou que não transmite um sentido pronto. Ao invés de resumir o que foi assistido, os alunos foram desafiados a problematizar o que foi visto, a partir da sua subjetividade, predominando a ideia da educação como criação, como produção, como invenção de sentidos e não como repetição do já dito e do já pensado, isto é, como mera reprodução. O que nos faz lembrar as palavras do grande educador Paulo Freire ao afirmar que “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47)

Os trabalhos que apresentamos aqui nos desafiam como educadores, portanto, a lidar com os educandos como protagonistas na esfera do saber e nos convidam a rever nossa maneira de entender a atividade do pensamento. O modo costumeiro de entender o pensamento como algo natural, espontâneo e corriqueiro há que ser questionado frente às provocações das filosofias da diferença com seu conceito de pensamento como algo incomum, como fruto de esforços. Assim, entende-se o pensamento como algo em nós que precisa ser ativado, motivado, mobilizado por circunstâncias, por forças e “violências”, por choques que o empurrem a tornar-se o que é, realizando-se, desse modo, o ato educativo por excelência que, dizer de Juliana Merçon consiste no ato que “permite que cada um expresse sua própria potência de pensar e agir” (MERÇON, 2016, p. 18-19). E esse papel provocativo é justamente aquele que é próprio da imagem, e de maneira especial, do cinema.

As propostas pedagógicas que vimos, com seus referenciais teóricos, seus métodos e suas experimentações, nos incitam a uma prática pedagógica em que o educador não desempenha o mero papel de quem possui e oferece respostas e fala sobre o que sabe, mas como quem procura respostas e fala sobre o que se busca. Os educandos, por sua vez, passam a ser vistos e tratados como atores e não simples espectadores, como produtores e criadores e não reprodutores e repetidores de discursos e temas.

Essas experiências com seu aparato teórico, pode se mostrar muito apropriado à prática pedagógica do ensino superior do qual, de maneira especial, se espera mais autonomia, mais criatividade, mais criticidade, sobretudo em tempos de desvalorização do ensino superior, neste contexto de recuos democráticos e tentativa de tolhimento do pensamento crítico.

REFERÊNCIAS

DEUS, Ana Iara Silva de. **Cinema como arte na escola: uma experiência de alteridade**. X ANPED Sul. Florianópolis, outubro de 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Alexander de e COUTINHO, Karyne Dias. **Cinema e educação: o que pode o cinema? Educação e filosofia**. Uberlândia, v. 27, n. 54, p. 477-502, jul./dez. 2013. ISSN 0102-6801

GUIDOTTI, Flávia Garcia. **Do Intolerável ao Impensável: Potências Educativas de um Cinema Cruel**. 2013. 185 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação Curso de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Pelotas Faculdade de Educação, Pelotas, 2013. Disponível em: < <http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/123456789/1685>>. Acesso em: 11 jun. 2021.

MERÇON, Juliana. **Prefácio**. In: RABENORT, William Louis. Spinoza como educador. Tradução: Fernando Bonadia de Oliveira. Fortaleza: EdUECE, 2016.

NEUSCHARANK, Ângela e OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. **Cinema e Deleuze: atravessamentos no Ensino Superior e na Educação Básica**. Educação em Revista, v. 20, n. 1, p. 55-68, Jan.-Jun., 2019.

RECHIA, Karen. **O jardim das Veredas que se bifurcam [cinema e educação]**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, área de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte. Campinas, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/250768/1/Rechia_KarenChristine_D.pdf>. Acesso: 11 de junho de 2021.

SPINOZA, Baruch de. **Ética**. Tradução: Jean Melville. Paulo: Martin Claret, 2005.

DA LICENCIATURA AO BACHARELADO: A EXPERIÊNCIA DA GEOGRAFIA E DO SERVIÇO SOCIAL NO PROJETO RONDON ‘OPERAÇÃO AMAPÁ’ FALANDO SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Ana Paula Gonçalves de Meira
Graduada em Licenciatura em Geografia
meiraanapaula3@gmail.com
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Bruna Suelen de Camargo de Souza
Graduada em Serviço Social
abruna.suelen@gmail.com
Universidade Estadual de Ponta Grossa

RESUMO: O Projeto Rondon é uma ação do Governo Federal brasileiro coordenado pelo Ministério da Defesa em parceria com outros ministérios e com o apoio das forças armadas, realizado em coordenação com os governos estadual e municipal. O Projeto Rondon visa somar esforços com lideranças comunitárias e com a população em geral, a fim de contribuir na construção da cidadania e no desenvolvimento local sustentável, nas regiões menos assistidas do país. Para tanto, durante a permanência das equipes nos municípios, desenvolvem-se atividades diárias com a população, como a realização de oficinas e rodas de conversa que possam atender as demandas da comunidade. Neste sentido, o presente trabalho parte de um relato de experiência de duas acadêmicas rondonistas da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) que participaram da ‘Operação Amapá’ realizada em 2022 no município de Calçoene/AP, apresenta-se neste trabalho a realização da oficina ‘Gincana do Lixo’ dinâmica de educação ambiental destinada para crianças e adolescente de Calçoene/AP. A oficina foi realizada no espaço externo do mercado municipal, e teve como objetivo realçar a importância do descarte correto dos resíduos sólidos, conscientizando o público sobre os prejuízos ambientais e sanitários quando eles são descartados na rua e nos rios do município onde eles residem. O desenvolvimento da oficina ‘Gincana do Lixo’ ocorreu em 5 etapas: 1) Apresentação inicial da oficina com uma breve fala sobre a importância do descarte correto do lixo, a fim de interagir e acolher as crianças e adolescentes, bem como avaliar o conhecimento prévio deles sobre o assunto; 2) Separação de duas equipes; 3) Distribuição de materiais de proteção como luvas e sacos de lixo para recolhimento do material; 4) Saída das duas equipes para a coleta de alguns resíduos sólidos encontrado na rua, próximo ao espaço onde ocorreu a gincana, sob a coordenação dos rondonistas; 5) Corrida do saco, onde as equipes deviam separar corretamente o material recolhido conforme a orientação das lixeiras. Participaram da oficina aproximadamente 50 pessoas, em sua maioria adolescentes entre 12 a 16 anos; os materiais coletados em maior quantidade foram garrafas e embalagens plásticas. Desta forma, buscou-se nessa oficina conscientizar a comunidade em relação ao lixo produzido e o seu descarte final, visto que o município apresentava sérios problemas em relação ao grande número de material jogado nas ruas e nos córregos. Buscou-se também, a atuação das áreas da Geografia e do Serviço Social na tentativa de sensibilizar a população para as temáticas ambientais, numa reflexão mais crítica sobre a responsabilidade que cada indivíduo tem com bem-estar coletivo e com a natureza, e em uma perspectiva transformadora da realidade, a fim de promover uma melhor qualidade de vida para todas(os) e uma melhor relação com o meio ambiente.

Palavras-chave: Projeto Rondon; Amapá; Meio Ambiente; Educação.

1 INTRODUÇÃO

O Projeto Rondon tem como objetivo a formação de multiplicadores, tendo como foco as lideranças comunitárias locais, servidores públicos, professores, agentes de saúde e a comunidade geral, a fim de contribuir na construção da cidadania e do desenvolvimento local sustentável.

O projeto é coordenado pelo Ministério da Defesa em parceria com outros ministérios e com o apoio das forças armadas, envolve a participação de estudantes e professores de instituições de ensino superior (IES), dos governos estaduais e de prefeituras municipais, visto que estes últimos dão suporte, como alimentação e alojamento, durante a permanência das equipes nos municípios.

Segundo o Guia do Rondonista, criado pela Coordenação Geral do Projeto Rondon:

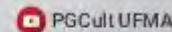
O Projeto Rondon constitui uma oportunidade para os jovens universitários vivenciarem diferentes realidades do nosso Brasil, colocarem em prática o que aprenderam nas salas de aula e trocarem saberes. A partir da interação com a comunidade, os rondonistas retornam à instituição e refletem sobre a sua própria construção como estudantes-cidadãos e como futuros profissionais comprometidos com a busca de soluções para os problemas nacionais. (MD, p.4, s/a)

O Rondon inicialmente era realizado sob um viés assistencialista, todavia, com o decorrer do tempo foi reformulado, e atualmente visa levar acadêmicos de IES para compartilharem conhecimentos com as comunidades do Brasil através da extensão universitária.

A Extensão Universitária é a ação da Universidade junto à comunidade que possibilita o compartilhamento, com o público externo, do conhecimento adquirido por meio do ensino e da pesquisa desenvolvidos na instituição. É a articulação do conhecimento científico advindo do ensino e da pesquisa com as necessidades da comunidade onde a universidade se insere, interagindo e transformando a realidade social. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, s/p.)

Em 2022, a Operação Rondon ocorreu em 12 municípios do estado do Amapá na região norte do país, sendo eles: Amapá, Calçoene, Cutias, Laranjal do Jari, Itauba, Mazagão, Pedra Branca do Amapari, Porto Grande, Pracuúba, Serra do Navio, Tartarugalzinho e Vitória do Jari.

Nos municípios que recebem as equipes desenvolvem-se atividades diárias com a população, como a realização de oficinas e rodas de conversa que buscam atender as demandas da comunidade. Para isso, as equipes de estudantes e professores são organizadas em conjuntos “A” e “B”, o primeiro conjunto reúne propostas de atuação que contemplam a cultura, direitos humanos e justiça, educação e saúde; e o segundo conjunto engloba a comunicação, meio ambiente, tecnologia e produção e trabalho.



Neste sentido, o presente trabalho parte de um relato de experiência de duas acadêmicas rondonistas da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) que participaram da ‘Operação Amapá’ realizada em Calçoene/AP, município que recebeu a equipe do conjunto A representada pela Universidade de Taubaté (UNITAU) de São Paulo; e a equipe do conjunto B da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) do Paraná.

O município de Calçoene (Figura 1) está localizado na região centro-nordeste do estado do Amapá, distante cerca de 356 km de Macapá, sua população é estimada em 11.493 habitantes (IBGE, 2021). Faz limite ao norte com o Oceano Atlântico, ao sul com os municípios de Amapá e Pracuúba, a leste com o Oceano Atlântico e a oeste com Oiapoque e Serra do Navio.

Figura 1: Localização de Calçoene no estado do Amapá



Fonte: PRAND, J. Mapas do Amapá. Mapas Blog, 2012. Disponível em: <https://mapasblog.blogspot.com/2012/01/mapas-do-amapa.html>. Adaptado pela autora.

Entre as possibilidades de intervenção propostas pela equipe do conjunto B para a comunidade de Calçoene, destaca-se para esse trabalho a realização da oficina “Gincana do Lixo” com temática voltada para o meio ambiente, organizada por uma acadêmica de Licenciatura em Geografia (UEPG) e outra do Serviço Social (UEPG).

2 METODOLOGIA

O desenvolvimento da oficina “Gincana do Lixo” dinâmica de educação ambiental destinada para crianças e adolescente de Calçoene, foi previamente planejada e adaptada após a chegada no município, que após o reconhecimento do local, constatou-se que a população tinha uma relação negativa com o descarte de resíduos, devido a grande quantidade de lixo jogado nas ruas e córregos.

Neste sentido, reuniu-se no Mercado Municipal também conhecido como ‘Espaço do Empreendedor’, aproximadamente 30 crianças e adolescentes para participarem da atividade de conscientização ambiental.

A realização da oficina ocorreu em 5 etapas: 1) Apresentação inicial da oficina com uma breve fala sobre a importância do descarte correto do lixo, a fim de interagir e acolher as crianças e adolescentes, bem como avaliar o conhecimento prévio deles sobre o assunto; 2) Separação de duas equipes que competiram na coleta do material descartado incorretamente, e posteriormente, na corrida do saco; 3) Distribuição de materiais de proteção como luvas e sacos de lixo para recolhimento do material; 4) Saída das duas equipes para a coleta de alguns resíduos sólidos encontrado na rua, próximo ao espaço onde ocorreu a gincana, sob a coordenação dos rondonistas; 5) Corrida do saco, onde as equipes deviam separar corretamente o material recolhido conforme a orientação das lixeiras, ganhando a equipe que separasse em maior quantidade e corretamente num tempo de 10 minutos.

A atividade contou com o apoio de mais 5 rondonistas, 3 professores e da comunidade em geral, como alguns pais e responsáveis pelas crianças. Participaram da oficina aproximadamente 50 pessoas, em sua maioria jovens entre 12 a 16 anos, como também crianças menores de 5 anos que participaram da atividade por meio de desenhos e pinturas com a temática de meio ambiente.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A temática sobre meio ambiente é ampla e complexa, está presente em diversas áreas do conhecimento e deve ser trabalhada de forma interdisciplinar, não se restringindo apenas ao ambiente escolar ou a determinada área de formação.

Nesse sentido, entende-se que a realização da oficina em um espaço aberto para toda a comunidade foi uma estratégia de chamar a atenção para que não somente as crianças e adolescentes percebam a problemática do lixo e do seu descarte incorreto. Mas, também, que a população se responsabilize pelo cuidado e manutenção de seus espaços públicos e dos recursos

naturais que todos usufruem, como exemplo, o rio Calçoene, de onde provém o abastecimento das residências e a atividade de pesca, uma das principais fonte de renda do município.

A figura 2 mostra a mobilização de uma das equipes para o recolhimento dos resíduos encontrados dentro e no entorno do Mercado Municipal.

Figura 2: Materiais recicláveis sendo coletados dentro do espaço do Mercado Municipal



Imagem: Leonardo Ribeiro Duarte

Os registros acima mostram os adolescentes iniciando a coleta de resíduos nas ruas delimitadas, a saída ocorreu após a fala acerca do que poderia ser coletado, destacando os materiais que deveriam ser descartados de forma correta e que estavam em locais inapropriados.

No decorrer desta etapa da gincana, foi possível perceber o quanto eles aprenderam com a fala inicial, visto que já sabiam quais materiais deveriam coletar, sem a intervenção dos rondonistas, sendo um dos primeiros resultados identificados. As figuras 3, 4 e 5, mostram o desenvolver da gincana, como a etapa da corrida e a separação nos sacos que estavam representando as lixeiras e suas respectivas cores.

Figura 3: Adolescente no início do percurso da corrida do saco.



Foto: Leonardo Ribeiro Duarte

Figura 4: Adolescente no meio do percurso da corrida do saco.



Foto: Leonardo Ribeiro Duarte

Figura 5: Adolescente no final do percurso da corrida do saco.



Foto: Leonardo Ribeiro Duarte

A corrida do saco tinha como finalidade a identificação do resíduo alinhada com o descarte final na lixeira correspondente, visto que, no meio do percurso os adolescentes precisavam coletar um resíduo⁵⁶, dentre eles: papel, plástico, metal, vidro e orgânicos, e no final do percurso deveriam descartar no saco correspondente ao resíduo que havia escolhido. Nenhum adolescente descartou no local (lixeira) errado, podendo-se constatar que eles entenderam o conteúdo que foi proposto.

A dinâmica da gincana contou com a separação dos adolescentes em dois grupos, sendo assim as acadêmicas organizadoras da oficina confeccionaram medalhas em material E.VA (Figuras 6 e 7), de primeiro e segundo lugar para os participantes, na medalha constava a colocação, o nome do projeto e o nome da oficina; os adolescentes também receberam um certificado de participação com as horas em que estiveram participando da oficina.

Figura 6: Acadêmica Ana Paula entregando a medalha de primeiro lugar ao participante.



Foto: Leonardo Ribeiro Duarte

Figura 7: Acadêmica Bruna Camargo entregando a medalha de segundo lugar ao participante.



Foto: Leonardo Ribeiro Duarte

⁵⁶ Os materiais utilizados nesta etapa da gincana foram previamente selecionados e higienizados para a maior segurança de todos os envolvidos.

As figuras 6 e 7 mostram o momento em que as acadêmicas de Geografia e Serviço Social realizam a entrega das medalhas aos participantes da gincana, posteriormente, como supracitado, eles receberam o certificado de participação, contendo o nome do participante, o nome da oficina e as horas de participação. A certificação é relevante, visto que eles têm comprovação da participação na atividade, e parte de uma iniciativa do próprio Projeto Rondon.

Dessa forma, o presente trabalho teve como objetivo relatar e refletir como estas áreas de conhecimento, Geografia e Serviço Social, podem trabalhar juntas através da educação ambiental, levando discussões acerca da proteção do meio ambiente como também da sua interferência na qualidade de vida dos cidadãos.

[...] a qualidade de vida é a possibilidade de melhor distribuição – e usufruto – da riqueza social e tecnológica dos cidadãos de uma comunidade; a garantia de um ambiente de desenvolvimento ecológico e participativo de respeito ao homem e a natureza, como o menor grau de degradação e precariedade. (GIOMETTI; SILVA, 2017, p. 6 apud BARROCO, 1999, p. 73-74).

A relação sociedade e natureza tem ganhado espaço nos canais de comunicação nos últimos anos, temas como desmatamento, mudanças climáticas, lixo nos oceanos, entre outros, são alguns dos assuntos que repercutem no país e fora dele. Sabe-se que essa relação se constitui de forma depredatória e insustentável, e neste sentido, Leff (2001, p. 48) considera que:

A sustentabilidade aparece como uma necessidade de restabelecer o lugar da natureza na teoria econômica e nas práticas do desenvolvimento, internalizando condições ecológicas da produção que assegurem a sobrevivência e um futuro para a humanidade.

Sendo assim, a educação ambiental se faz necessária, uma vez que vivemos em uma lógica de mercado em que o consumo exacerbado de produtos é incentivado e seu descarte correto é pouco abordado pelas empresas, indústrias e governos. A partir desta, poderemos mudar costumes errôneos que foram adquiridos ao longo do tempo, onde a população realiza o descarte de resíduos diretamente na natureza (SANTOS et al, 2019).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As áreas da Licenciatura em Geografia e o Serviço Social tem em seu cerne um caráter transformador e crítico com a realidade, visto que atuam diretamente com os indivíduos que estão postos na sociedade e fornecem meios de emancipação para os mesmos.

É de suma importância que o ser humano construa criticidade sobre sua relação com meio ambiente, e a partir desta reflexão comece a realizar ações, tanto individual quanto coletivamente, para a proteção de algo que está se degradando com rapidez e que somos

diretamente dependentes. Por isso, a questão ambiental foi a temática desta oficina, e seu público alvo foram crianças e adolescentes, pois, os mesmos estão em fase de desenvolvimento cognitivo e identitário, são o presente e serão a futura geração.

Finalizando este trabalho, apresentamos a figura 8, que mostra a acadêmica Ana Paula de Meira – a esquerda (Licenciatura em Geografia) e a acadêmica Bruna Suelen de Camargo de Souza – a direita (Bacharel em Serviço Social) ao final da ‘Gincana do Lixo’, imensamente gratas por terem realizado efetivamente a oficina proposta e pela participação num projeto extensionista tão necessário e único que é o Projeto Rondon.

Figura 8: Acadêmicas ao final da oficina “Gincana do Lixo”



Foto: Leonardo Ribeiro Duarte

Por fim, um trecho da música ‘Novo Governo’ do grupo Ponto de Equilíbrio (2020): “Deixa a Amazônia de pé, trate o Cerrado com mais amor. Em memória do tempo que passou, Queremos Presidente Fulni-ô.” deixa uma reflexão sobre o cuidado com os biomas brasileiros, ressaltando também, a representatividade dos povos originários que historicamente protegem o planeta com tanta eficiência, resistência e amor.

REFERÊNCIAS

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cidades. Calçoene: IBGE, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ap/calcoene/panorama>. Acesso em: 28 set 2022.

Coordenação-Geral do Projeto Rondon. **Guia do Rondonista**. Disponível em: file:///C:/Users/DESS/Downloads/Guia%20do%20Rondonista_impresao.pdf. Acesso em 24 ago 2022.

GIOMETTI, A. B. dos R.; SILVA, T. P. da S. O Serviço Social frente a questão socioambiental:

reflexões acerca do trabalho profissional. Londrina, 04 - 07 Julho 2017. Disponível em: <https://www.congressoservicosocialuel.com.br/anais/2017/assets/128205.pdf>. Acesso em: 28 set 2022.

LEFF, E. **Saber Ambiental**: Sustentabilidade, Racionalidade, Complexidade, Poder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

PONTO DE EQUILÍBRIO. **Novo Governo**. 20 nov 2020. Disponível em: [Ponto de Equilíbrio - Novo Governo \(Vídeo Oficial\)](#). Acesso em: 29 set 2022.

PREFEITURA DE CALÇOENE. História. **Governo do Estado do Amapá**. Disponível em: <https://calcoene.portal.ap.gov.br/conteudo/municipio/historia>. Acesso em: 27 set 2022.

SANTOS, C. de O; FERREIRA, C. L; AVELINO, C. H. A influência do Serviço Social na Questão Ambiental. **Revista e- HUMANIT@S**, 2019. Disponível em: <https://unisalesiano.com.br/aracatuba/wp-content/uploads/2020/12/Artigo-A-influencia-do-Servico-Social-na-Questao-Ambiental-Pronto.pdf>. Acesso em: 28 set 2022.

UNIVERSIDADE Federal do Espírito Santo. **O que é a extensão Universitária**. Pró-reitoria de Extensão. Disponível em: <https://proex.ufes.br/o-que-e-extensao-universitaria>. Acesso em 24 ago 2022.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A ABORDAGEM DISCURSIVA NO LIVRO DIDÁTICO DO 6º DE GEOGRAFIA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Vanessa Reis Barboza¹
Graduada em Ciências Humanas/Sociologia - UFMA
vanessareis.slg3@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão

Ceália Cristine dos Santos²
Doutora em Agroecologia - UEMA
Professora Adjunta do Curso de Ciência Humanas/Sociologia – UFMA
cc.santos@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: O conhecimento geográfico reúne os principais conceitos associados à natureza/sociedade, mas no tocante a Educação Ambiental no livro didático de geografia, está se faz de modo insipiente de maneira simplificada e por vezes descontextualizada. Neste sentido o presente trabalho tem por objetivo verificar a abordagem da questão ambiental presente no livro didático de Geografia do 6º ano, adotada em escolas públicas do município de Bacabal-MA. Desse modo, a produção deste estudo baseou-se na revisão bibliográfica e documental e análise do livro didático de geografia do 6º ano. Os autores utilizados para compor o referencial teórico e os resultados foram: Adas; Adas (2018), Da Silva (2013), Pinto (2018), Pontuschka (2009), Serafim (2015) e Teixeira (2016), como também os documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia e o PCN do Meio Ambiente. Como procedimentos para análise do livro didático de geografia, foi apresentado os temas ambientais de cada unidade do livro, verificando os conteúdos e as imagens contidas, com o objetivo de verificar a abordagem ambiental no livro didático de geografia do 6º ano do ensino fundamental. Com base nessa análise, conclui-se que há uma abordagem das questões ambientais no livro didático, porém não contempla amplamente a Educação Ambiental como área de conhecimento, é necessário que o educador insira material complementar que contenha mais informações sobre as questões ambientais. Outro aspecto que precisa ser levado em consideração é a abordagem das questões ambientais locais para que os estudantes do ensino fundamental das escolas municipais de Bacabal-MA compreendam que o local interfere no global e portanto é fundamental conhecer a realidade ambiental em seu entorno e as práticas de conservação do recursos naturais do lugar onde vivem. Cabe ao professor de geografia inovar em suas práticas metodológicas para alcançar os resultados almejados, ou seja, que contemple uma Educação Ambiental de qualidade.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Educação Ambiental; Livro didático; Práticas metodológicas.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por objetivo verificar a abordagem da questão ambiental presente no livro didático de Geografia do 6º ano. E para chegar até o ponto chave foi necessário adentrar um pouco sobre o processo que se deu a aliança dessas duas áreas de conhecimento, Ensino de geografia e Educação Ambiental, baseados nos documentos que regem a educação básica no Brasil.

Para entendermos esse processo é importante ressaltar que as questões ambientais atualmente vem ganhando cada vez mais espaço nas instituições de ensino, desde a educação

básica até níveis superiores. Em eventos e congressos o tema meio ambiente se destaca pelo seu propósito de conscientização do homem sobre a natureza. Essa autonomia foi contemplada através da Constituição Brasileira de 1988, a qual garante que Educação Ambiental seja inserida em todos os níveis de ensino.

Para implementação dessa Lei (1998) na educação básica foi necessário o estabelecimento das Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, e logo em seguida a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), documento que orientava os professores na execução do planejamento das aulas e os conteúdos de cada série. Os PCN's voltado para o ensino de geografia e a parte relacionada aos temas transversais que abordam o Meio Ambiente, garantiu discussões voltadas para as questões socioambientais.

Desse modo, a Educação Ambiental está inserida no ambiente escolar de diversas formas. Além dos documentos que asseguram esse ensino, temos o livro didático como um importante auxiliar nessa tarefa do professor. O livro didático de geografia é responsável pelos principais conceitos associados à natureza/sociedade, mas poucos mencionam a Educação Ambiental como parte integrante da geografia escolar e quando faz uso, aborda de maneira superficial, simplificada e descontextualizada. Portanto, é de grande relevância entendermos como a questão ambiental é abordada no livro didático de Geografia do 6º ano do ensino fundamental.

2 METODOLOGIA

Os procedimentos usados para produção deste estudo foi revisão bibliográfica e documental e análise do livro didático de geografia do 6º ano. Foram usados os materiais referente aos temas Educação Ambiental no ensino de geografia; A questão ambiental, As questões ambientais globais, Problemas ambientais, sustentabilidade. Os autores utilizados para compor o referencial teórico foram: Adas; Adas (2018), Da Silva (2013), Pinto (2018), Pontuschka (2009), Serafim (2015) e Teixeira (2016). Os documentos utilizados foram os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia e o PCN do Meio Ambiente. Como procedimentos para análise do livro didático de geografia, foi apresentado os temas ambientais de cada unidade do livro, verificando os conteúdos e as imagens contidas, com o objetivo de verificar a abordagem ambiental no livro didático de geografia do 6º ano do ensino fundamental II.

3 ENSINO DE GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Silva (2013), faz uma abordagem dos diferentes processos que se deu o ensino de geografia, desde o seu início no século XX, quando esse ensino estava sob a dominação do patriotismo, ou seja limitado aos interesses do estado, passando pela geografia tradicional o qual o estudo de sociedade/natureza havia uma separação ao serem abordados. Só através do movimento de renovação que “a sociedade/natureza passou a ser entendida não somente pelos aspectos naturais, mas também econômicos, políticos e culturais” (DA SILVA, 2013, p. 11).

Logo após o movimento de renovação, a geografia escolar adotou o método construtivista de Piaget, o qual “entendia o ensino como um processo de interação, sendo necessário ocorrer uma relação professor-aluno e aluno-aluno.” (Da Silva, 2013, p. 11). Em seguida surge a teoria do socioconstrutivismo, que baseia-se no método de “construção do conhecimento”, valorizando assim os saberes prévios dos alunos. Com base em Silva (2013), é necessário que além de abordar os conhecimentos prévios dos alunos, seja problematizado as questões relacionadas à natureza e meio ambiente presentes em seu dia a dia. No ensino-aprendizagem. A proposta nesse processo de aprimoramento do ensino de geografia, é segundo Da Silva (2013, p.13) importante que o “professor leve o aluno a uma formação de conceitos, como os de Natureza/Meio Ambiente, e que parta do lugar, mas ascenda ao global. Possibilitando, assim, a formação de atitudes e valores que contribuirão para transformar a realidade.” (DA SILVA, 2013, p. 13).

Ao tratar de ensino de geografia e meio ambiente Teixeira (2016), aponta que a junção da Educação ambiental com o ensino de geografia, possibilitou um melhor aprendizado sobre as questões ambientais, pois a disciplina em si já aborda conteúdos que estão relacionados aos fenômenos físicos e humanos, inserindo as questões ambientais no ambiente escolar.

“A aliança entre essas duas áreas do conhecimento abre caminho para a transformação da realidade dos educandos, a partir da reflexão crítica do contexto sociocultural inserido, expandindo a tomada de consciência. Iniciada dentro dos muros da escola, com a interligação entre os conhecimentos geográficos e ambientais e voltadas para outros espaços da sociedade, onde os educandos serão multiplicadores dos conhecimentos, habilidades e práticas geoambientais, calcados em valores de solidariedade e respeito à natureza e aos indivíduos.” (TEIXEIRA, 2016, p. 71).

A ciência geográfica é a disciplina da educação básica que mais se encaixa com o estudo da Educação Ambiental devido ao seu rol de “teoria, métodos e técnicas” (Pontuschka, 2009, p.134), e ideais que discutem as questões relacionadas às transformações da sociedade/natureza.

Como o objeto de estudo da Geografia, no entanto, refere-se às interações entre a sociedade e a natureza, um grande leque de temáticas de meio ambiente está

necessariamente dentro do seu estudo. Pode-se dizer que quase todos os conteúdos previstos no rol do documento de Meio Ambiente podem ser abordados pelo olhar da Geografia.” (BRASIL, 1998, p. 46).

A integração dessas duas áreas de conhecimentos reforça o aprendizado dos educandos e contribui para formação de cidadãos responsáveis e conscientes dos problemas ambientais que estão se agravando cada vez mais. “O conhecimento dos problemas e a consciência ambiental podem contribuir na busca de soluções possíveis, para que a sociedade enfrente os complexos desafios que mexem com múltiplos interesses, tanto locais como internacionais.” (PONTUSCHKA, 2009, p. 134).

Dessa forma, entendemos a Educação Ambiental como uma importante ação educativa aliada ao ensino, principalmente o ensino de geografia, visando contribuir na “formação de pessoas críticas, reflexivas, conscientes de seus papéis na transformação do mundo, além de ser interdisciplinar e estimular o desenvolvimento de ações adequadas à manutenção da qualidade de vida.” (SERAFIM, 2015, p. 25).

Entendemos, portanto, que a Educação Ambiental está inserida em todos os níveis de ensino com o propósito de manter um debate entre os educandos sobre os problemas ambientais, pois é no ambiente escolar que existem possibilidades de propor meios para melhorar as condições de vida e pensar nas futuras consequências como agentes responsáveis pela preservação do meio em que vivem.

3.1 As questões ambientais no livro de Geografia de acordo com os PCN's

O livro didático é um dos mais importantes recursos pedagógicos que auxilia o professor na preparação de suas aulas e para os alunos é uma ferramenta que através do Programa Nacional do Livro Didático, por direito todos têm acesso. É um dos recursos mais utilizados, pois apresenta um conteúdo propício e adequado de acordo com a faixa etária para uma boa reflexão acerca dos temas da atualidade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apresenta o meio ambiente como um dos temas transversais. “No ensino fundamental, a transversalidade foi uma forma encontrada pelo MEC para promover a aproximação entre várias disciplinas escolares.” (PONTUSCHKA, 2009, p. 126). Os temas transversais estão presentes em todas as disciplinas e a interdisciplinaridade é um viés para que haja essa relação de aproximação em todas as áreas de conhecimento. (PINTO, 2018). Entre os temas transversais, fazemos menção do “Meio Ambiente” como ponto central de investigação. Seria importante entender que para Pontuschka (2009),

MEIO AMBIENTE: A atual concepção do meio ambiente contempla as relações sociais, físicas, biológicas e culturais instauradas na produção das condições ambientais em que os seres vivos e os homens vivem e interagem. Ao longo da história, a humanidade, ao transformar o ambiente, também se transformou, criou cultura, tecnologias, estabeleceu relações econômicas e maneiras diferentes de comunicar-se com a natureza. (Pontuschka, 2009, p. 133).

Um tema bastante debatido nas últimas décadas e que graças a intensificação desses debates vem ganhando espaço no ambiente escolar. Porém ao tratar-se dos livros didáticos ainda permanece na maioria deles uma versão limitada dos temas e conceitos ambientais, e muitas vezes é um tema tratado separadamente dos demais conceitos. Observa-se que a maioria aparece no final do capítulo ou no final da unidade.

De acordo com os PCN's (1998), o maior desafio para o professor trabalhar as questões ambientais está na compreensão dos processos históricos e geográficos. Quando, onde e porque surgiu? são as indagações mais recorrentes do professor de geografia. E não só a falta de entendimento do contexto histórico tem o preocupado, mas também a utilização de métodos ideais para abordar os conceitos fundamentais da problemática ambiental, métodos estes que vão de encontro com as expectativas dos alunos.

Serafim (2015), aponta dois problemas que o MEC teve ao concluir o PCN, o primeiro estava relacionado a falta de professores com domínio de flexibilizar o ensino transversal e o segundo estava relacionado a falta de materiais pedagógicos para trabalhar esses temas nas aulas. Portanto, em 2001, o MEC criou o 'O PCN em Ação de Meio Ambiente', um documento com objetivo de suprir as lacunas do projeto. (SERAFIM, 2015, p. 28).

3.2 PCN Meio Ambiente

A parte do PCN relacionada ao Meio Ambiente foi criada especialmente para auxiliar o professor a superar suas dificuldades pedagógicas e torná-lo conhecedor dos temas necessários a serem debatidos. Na primeira parte do documento apresenta-se um breve histórico da questão ambiental, ou seja o início da crise ambiental que está "alicerçado na industrialização, com sua forma de produção e organização do trabalho, a mecanização da agricultura, o uso intenso de agrotóxicos e a concentração populacional nas cidades." (BRASIL, 1998, p. 173). Sabemos que esse modelo capitalista vigente "é responsável por boa parte da destruição dos recursos naturais e é criadora de necessidades que exigem, para a sua própria manutenção, um crescimento sem fim das demandas quantitativas e qualitativas desses recursos." (BRASIL, 1998, p. 173). Desse modo, a educação, portanto, é vista como 'elemento indispensável para a transformação da consciência ambiental' Brasil (1998).

A principal função do trabalho com o tema Meio Ambiente é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidir e atuar na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global. Para isso é necessário que, mais do que informações e conceitos, a escola se proponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores, com o ensino e aprendizagem de procedimentos. E esse é um grande desafio para a educação. Gestos de solidariedade, hábitos de higiene pessoal e dos diversos ambientes, participação em pequenas negociações são exemplos de aprendizagem que podem ocorrer na escola. (BRASIL, 1998, p. 187).

Na segunda parte do PCN estão contidos os conteúdos ambientais para o terceiro e quarto ciclo. Esses conteúdos estão divididos em três blocos: A natureza “cíclica” da Natureza; Sociedade e meio ambiente e Manejo e conservação ambiental. “Estes são três aspectos das questões ambientais: os blocos não são estanques, nem sequenciais, mas aglutinam conteúdos relativos aos diferentes aspectos que configuram a problemática ambiental.” (BRASIL, 1998, p. 204). Com base nas orientações que os PCN’s nos dá sobre o ensino de geografia e o Meio Ambiente, o professor deve estar preparado teoricamente e com metodologias capazes de transmitir um estudo voltado para a realidade dos alunos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Informações sobre o livro didático de Geografia do 6º ano

O livro de Geografia do 6º ano dos autores Melhem Adas e Sergio Adas, publicado em São Paulo, pela editora Moderna, no ano de 2018, faz parte da coleção: Expedições Geográficas, adotada pelas escolas públicas municipais de Bacabal – MA. O material analisado é o manual do professor planejado com o objetivo de orientar e apoiar o docente em seu trabalho. O manual é dividido por quatro seções I. Apresentação, II. Pressupostos teórico-metodológicos, III. Trabalhando com o volume do 6º ano e IV. Orientações específicas. Apresenta um breve recorte histórico da geografia como ciência, desde a sua institucionalização no Brasil, apresenta as competências básicas da Educação e específica de Geografia e os objetos de conhecimento e habilidades no livro do 6º ano. Na última seção orienta o professor sobre os recursos presentes no manual, como por exemplo: Abertura; Interdisciplinaridade; Habilidades da BNCC; Comentários e orientações; Atividades complementares; Respostas; Temas contemporâneos; Competências. Acompanha-se com esse manual impresso o material digital, contendo, vídeo aula: Perfil topográfico.

O livro em si é composto por oito Unidades, cada uma com quatro Percursos, ou seja, totaliza 32 capítulos, em 247 páginas. O conteúdo deste livro apresenta uma linguagem clara e objetiva, com poucos textos e rico em imagens e figuras, ideal para o público-alvo o qual se destina. Também possui recurso que auxilia os alunos nos trabalhos em sala de aula: Abertura

da unidade; Percurso; Estações; Infográfico; Mochila de ferramentas; Rotas e encontros; Atividades; Desembarque em outras linguagens; Caminhos digitais.

4.2 Abordagem “Socioambiental” no livro didático de Geografia do 6º ano

O livro analisado dispõe-se de “Estações” que se apresentam no decorrer de cada unidade: textos de revistas, jornais, livros e sites, que desenvolvem temas transversais e complementam o conteúdo do Percurso. Dividem-se em quatro tipos: Estação Socioambiental, Estação Cidadania, Estação História e Estação Ciência. Contém atividades que promovem a reflexão e estimulam o debate. A Estação Socioambiental aborda:

Temas sociais e ambientais com o propósito de desenvolver a compreensão das relações entre sociedade, espaço geográfico e meio ambiente, a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza, incentivando o trabalho com temas contemporâneos e, em alguns casos, com a interdisciplinaridade.” (ADAS; ADAS, 2018, p. XXXII).

Os temas das Estações abarcam quatro temáticas:

1. Em 15 anos, o Brasil perdeu 20% de seus manguezais.
2. Antes da chuva e da seca.
3. Ecoturismo: em contato com os ambientes naturais.
4. Agricultura e pecuária.

Dentro da 3ª unidade “As intervenções humanas na dinâmica climática” encontramos um pouco da ação humana, destacando o “desmatamento e o efeito estufa”, dois fatores causador das “chuvas ácidas e as ilhas de calor”. Para complementar esse percurso apresenta-se um infográfico do Efeito estufa, abrindo espaço para o professor abordar os temas Educação Ambiental e Educação para Consumo. Problematizar com os alunos esse fenômeno no âmbito local, regional e global promove a conscientização socioambiental.

No percurso 16 “Brasil: vegetação natural e biodiversidade” na unidade 4 “Os climas e a vegetação natural”, encontra-se a primeira Estação Socioambiental, que trata da perda dos manguezais no Brasil e também da vegetação no Pantanal e no Cerrado dando lugar a expansão agropecuária. Nesta estação há uma imagem relacionada a ocupação humana e a poluição do mangue.

Figura 1: Ocupação humana e poluição de córrego em área de vegetação de mangue, no município de Vila Velha, ES (2016).



Fonte: Editora Moderna, 2018.

No percurso 17, dentro da unidade 5, aborda conteúdos relacionados ao ciclo da água, ressaltando os impactos do escoamento superficial da água em áreas rurais e urbanas. Nesse percurso os alunos aprenderam a:

Reconhecer e descrever as distintas etapas da circulação da água na atmosfera, compreendendo suas relações com outros componentes físico-naturais, especialmente o relevo, e suas relações de causa e consequência para a ocupação e a produção humana do espaço.” (ADAS; ADAS, 2018, p. 132.)

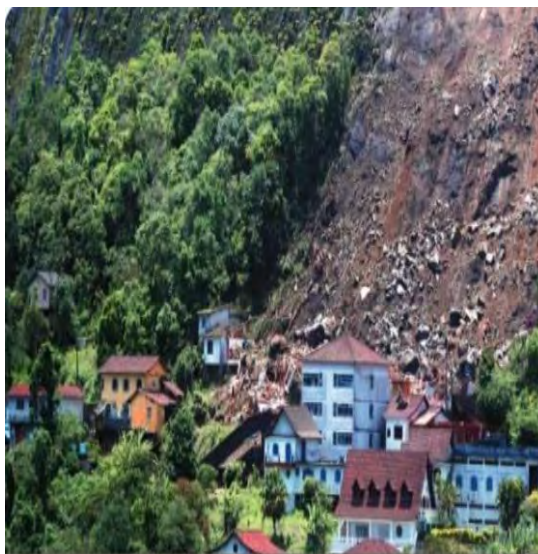
A abordagem do conteúdo é clara, fazendo uso de uma linguagem compreensível e com imagens representativas das consequências do escoamento das águas.

Figura 2: Plantações atingidas pelo transbordamento do Rio Três Bocas, no município de Londrina, PR (2016).



Fonte: Editora Moderna 2018.

Figura 3: Deslizamento de terra causado pelas chuvas na encosta do Morro Quitandinha, município de Petrópolis, na região Serrana do estado do Rio de Janeiro (2016).



Fonte: Editora Moderna, 2018.

Nesse mesmo percurso, tem uma Estação voltada para as questões da chuva e da seca. Nessa parte o autor faz menção da Lei nº 12.608, que objetiva tratar dos problemas decorrentes dos desastres naturais. Através desse tema o professor pode destacar a importância do planejamento e do conhecimento das características do meio natural, como forma de evitar alguns desastres socioambientais, como apresenta a imagem a seguir contida no livro analisado.

Figura 4: Casas destruídas por deslizamento de terras em consequência das fortes chuvas, em Mairiporã, SP (2016). Observe que as construções localizam-se em área de risco.



Fonte: Editora Moderna, 2018.

Logo adiante, dentro da mesma unidade (5), há uma outra estação abordando o Ecoturismo, como o turismo realizado em meio à natureza. Esse tema ao ser trabalhado em sala de aula pelo professor:

Proporciona aos alunos a oportunidade para desenvolver atitudes sociais de respeito à natureza. Enfatiza a preservação do meio ambiente, ao abordar a importância das

Unidades de Conservação para a proteção da biodiversidade e do patrimônio ambiental nacional. (ADAS; ADAS, 2018, p. 150).

Na unidade 7, que trata especificamente da Agropecuária, envolvendo a agricultura, o sistema agrícola através do uso de terras e a pecuária. No decorrer desta unidade encontramos a presença da ação humana ligada diretamente a natureza e consequentemente apresenta também os problemas ambientais resultantes das práticas inadequadas do homem sobre o meio natural. Um desses problemas apresentados decorre da irrigação em excesso, ou seja, o uso de uma grande área carregada de fertilizantes e defensivos agrícolas, grandes causadores da “eutrofização”. Aborda o uso de agrotóxico, a degradação do solo, perda, compactação e erosão. Além do livro chamar a atenção do aluno para esses problemas ele traz no final do percurso 26, a Estação Ciência com um conteúdo voltado para a agricultura orgânica e conservação do solo. Essa contraposição de temas é ideal para o professor desenvolver nos alunos “a competência de identificar, comparar e explicar distintas formas de intervenção humana na natureza”. (ADAS; ADAS, 2018, p. 205). Portanto o professor de geografia com o apoio desse material didático tem o domínio de despertar nos alunos a capacidade de contribuir com a transformação “socioespacial e cultural” (ADAS; ADAS, 2018).

Finalizando, a unidade 7 e última Estação Socioambiental, chama a atenção para a agricultura e a pecuária, sobre os grandes produtores que avançam sobre as florestas através das queimadas provocando um enorme desmatamento e destruição do ecossistema para criação bovina.

Vejamos que as questões ambientais estão presentes nos percurso do livro e essa clareza é vista pelo professor através deste manual. Além dessas questões serem encontradas junto com outros temas, foi selecionado uma parte do livro para tratar diretamente dos impactos ambientais voltados para a atividade industrial.

Essa parte tem maior destaque sobre as questões ambientais pois foram selecionados os temas: Indústria e impactos ambientais; Exploração dos recursos naturais e desmatamento; Mudanças climáticas; Poluição do solo e das águas; Poluição sonora. Através desses temas os alunos terão acesso tanto ao conteúdo quanto às imagens que despertam a curiosidade em discutir o assunto e o interesse em aprofundar, relacioná-las com sua própria realidade.

Veja as imagens a seguir presentes neste percurso:

Figura 4: Fornos queimam sobras de madeira de manejo florestal, provenientes da Floresta Amazônica, para a produção de carvão vegetal voltada à siderurgia, no município de Paragominas, PA (2014).



Fontes: Editora Moderna, 2018.

Figura 5: Poluição atmosférica causada pelo uso do carvão na produção de energia nas imediações da cidade de Xuzhou, na província de Jiangsu, no leste da China, (2017). Quando desprovidas de filtros, as chaminés industriais lançam gases poluentes na atmosfera, contribuindo para o aumento do efeito estufa e o comprometimento da saúde humana.



Fonte: Editora Moderna, 2018.

Figura 6: Peixes mortos pela poluição industrial no Lago Ulsoor, na cidade de Bangalore, Índia (2016).



Fonte: Editora Moderna, 2018.

Outro tema bastante importante que está presente nesse percurso, são as ONGs (Organizações não governamentais). Os movimentos ambientalistas são grupos de pessoas que lutam voluntariamente pela proteção do meio ambiente. Vale ressaltar aos alunos que esses grupos defendem as causas sociais e também os animais.

Figura 7: Líderes indígenas da América Latina, Indonésia e África, integrantes da ONG Guardiões da Floresta, protestam contra o desmatamento, a perda de suas terras e o aquecimento global, na Praça do Parlamento, na cidade de Londres, Reino Unido (2017). Na frase, lê-se: “Guardiões da Floresta – Uma solução para a mudança climática”.



Fontes: Editora Moderna, 2018.

O último percurso do livro apresenta os problemas da urbanização: as moradias precárias e as formas de sobrevivência social; aterramentos marítimos e os problemas urbanos que entre eles está o saneamento básico. Com base nesses temas, o livro apresenta algumas imagens que mostram a real situação das precariedades urbanas.

Figura 8A: Vista do bairro Paraisópolis com moradias precárias no primeiro plano e edifícios ao fundo, no município de São Paulo, SP (2016).

Figura 8B: Moradias precárias em Bangcoc, capital da Tailândia, país do sudeste da Ásia (2017).



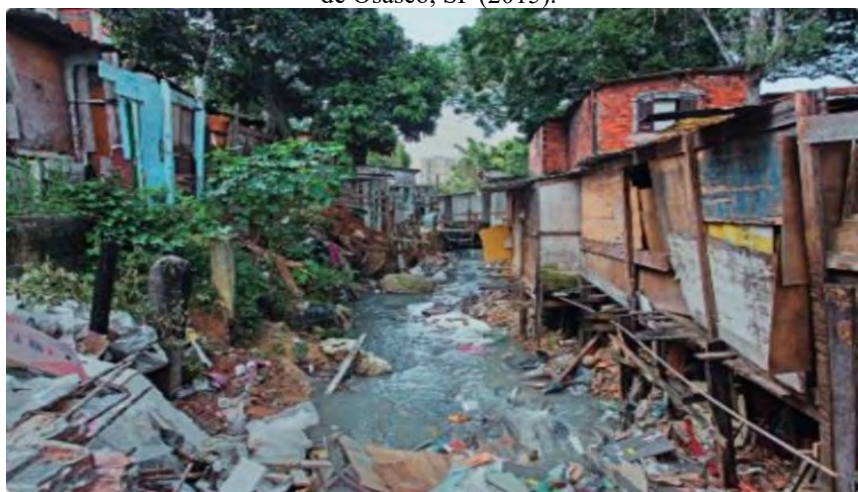
Fontes: Editora Moderna, 2018.

Figura 9: Vista da ilha artificial construída por meio de aterro marítimo, na qual está situado o Aeroporto de Kobe, Japão (2014)



Fontes: Editora Moderna, 2018.

Figura 10: Moradias precárias e córrego poluído por esgoto em favela no Bairro Jardim Jaguaribe, no município de Osasco, SP (2015).



Fontes: Editora Moderna, 2018.

Um desses problemas encontrados no setor urbanos, está atrelado a falta de saneamento básico, que comprometem a saúde da população, “a sua falta ou cobertura incompleta é responsável pela ocorrência de várias doenças: febre tifoide, cólera, leptospirose, disenteria bacteriana etc”. (ADAS; ADAS, 2018, p. 241).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a análise desse livro didático, aponta alguns pontos negativos que podem melhorar. Observa-se que os conteúdos sobre Educação Ambiental estão pouco distantes da realidade dos alunos matriculados nas escolas municipais de Bacabal -MA. Com base nas imagens, a maioria dos impactos ambientais citados são referentes a outros países (China, Índia, Reino Unido, Japão) e as referentes ao Brasil, são imagens de cidades distantes em outros

estados (Vila Velha, ES, Mairiporã, SP, Paragominas, PA, Osasco, SP), majoritariamente da região centro-sul. Os alunos ao se depararem com essas localidades bem diferentes da própria realidade deles, podem aos poucos perder o interesse em aprender e sobre as questões ambientais e intervir nos pequenos detalhes do seu dia a dia na sociedade. É necessário que o professor aborde primeiro as questões próximas dos alunos para depois enfoque os problemas globais. (BRASIL, 1998).

Observou-se também a falta da abordagem da representatividade da Educação Ambiental, termo esse que é importante ser destacado pela sua dimensão como área educativa e prática intencional na sociedade. (MEC, 2012). As questões ambientais devem ser abordadas de maneira que contemple a Educação Ambiental com o papel fundamental na formação de cidadãos críticos e conscientes na preservação do meio em que vivem.

À medida que as escolas tenham um quadro de professores capacitados para o debate sobre essas questões, com o apoio de recursos pedagógicos, a educação dará um salto de qualidade (BRASIL, 1998). Conclui-se portanto, que o material analisado enquadra-se num contexto atualizado e dentro de suas limitações conceituais, então cabe ao professor está sempre inovando em suas práticas metodológicas para que alcance os resultados almejados.

REFERÊNCIAS

ADAS, Sergio.; ADAS, Melhem. **Expedições geográficas**. 6ºano. São Paulo: Moderna, p. 248, 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Meio Ambiente**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/meioambiente.pdf>.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 15 DE JUNHO DE 2012, que estabelece as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. DOU nº 116, Seção 1, págs. 70-71 de 18/06/2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: geografia** /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DA SILVA, Edson. Batista; DIAS, Elzilene. Rodrigues. **Natureza e meio ambiente no ensino de geografia: a percepção dos alunos das escolas públicas de minaçu-go**. Revista de Ensino de Geografia, Uberlândia, v. 4, n. 6, p. 3-30, jan./jun. 2013. ISSN: 2179-4510 - www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br.

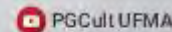
PINTO, Andréa. Pereira.; MARIANO, Zilda de Fátima. **Questões ambientais nos livros didáticos de geografia das escolas municipais e estaduais de Jataí (GO)**. Ateliê Geográfico - Goiânia-GO, v. 12, n. 2, ago/2018, p. 269-297. ISSN: 1982-1956.



FAPEMA



27~29
SETEMBRO 2015
evento on-line



PONTUSCHKA, Nídia. Nacib; PAGANELLI, Tomoko. Iyda; CACETE, Núria. Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SERAFIM, Marcos. **Uma análise do tema educação ambiental nos livros didáticos de ensino fundamental e médio**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Geografia da Universidade de Brasília. São Paulo, 05 de dezembro de 2015.

TEIXEIRA, Nágila. Fernanda. Furtado.; SILVA, Edson. Vicente da.; MOURA, Pedro. Edson. Face. **Educação ambiental aliada ao ensino de geografia na educação de jovens e adultos-eja**. Geosaberes, Fortaleza, v. 7, n. 13, p. 67-76, jul. / dez. 2016. ISSN: 2178-0463.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT) NO BRASIL: CRONOLOGIA, HISTORICIDADE E LEGALIDADE

Iluska Cristine Alves Guimarães

Pós-graduanda em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica

Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia

Graduada em Licenciatura Plena em Normal Superior

E-mail: ic86994988666@gmail.com

Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)

Universidade Estadual do Piauí (UESPI)

RESUMO: Este Artigo Científico é um trabalho com ênfase na cronologia, na historicidade e na legalidade da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil. É válido ressaltar que a EPT possui diferentes níveis e modalidades de ensino, onde o foco central é a preparação do indivíduo para o mercado de trabalho, respondendo assim, as demandas sociais. Neste contexto, percebemos a viabilidade da pesquisa científica em torno desta temática. E assim, tivemos como objetivo geral deste trabalho: a análise, a compreensão e o conhecimento em torno do processo cronológico, histórico e legal que se deu a implantação da EPT brasileira. Para tal, na elaboração deste Artigo foram realizadas pesquisas bibliográficas e documentais, com procedimentos metodológicos diretos e indiretos. E assim, este Trabalho Científico nos permitiu, dentre outros resultados, o discernimento de perceber a Educação Profissional e Tecnológica como parte ativa e participativa da cronologia, da historicidade e da legalidade do Brasil, contribuindo para o desenvolvimento do País, bem como, do povo brasileiro.

Palavras-chave: EPT; Cronologia; Historicidade; Legalidade.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil tem como finalidade central preparar o indivíduo para o mercado do trabalho promovendo a inovação das atividades econômicas (EDUCAÇÃO; TECNOLÓGICA, 2004) que, por consequência, possibilita ao sujeito o exercício ativo, efetivo e participativo, de fato e de direito, na vida em sociedade, com acesso, dentre outros, à dignidade e à cidadania. (BRASIL, 2003)

Esse modelo de educação vêm ganhando crescente expansão na sociedade brasileira, desta forma, dentre outros motivos, percebe-se a viabilidade e a relevância de se abordar a temática sobre a EPT, bem como, o contexto da implantação, da construção, e do desenvolvimento desta modalidade de ensino no Brasil.

E assim, temos aqui um Artigo Científico que aborda a cronologia, a historicidade e a legalidade da Educação Profissional e Tecnológica brasileira. É válido ressaltar, que a delimitação do tema deste Artigo não deixou de lado aspectos sociais, econômicos, em meio à outros, da EPT.

Dito isso, como objetivo geral se fez necessário problematizar o processo cronológico, histórico e as questões legais em torno da conjuntura da presença da EPT no País em questão,

ou seja: Quando? Como? Quais os motivos que levaram? Quais as leis que possibilitaram o surgimento da EPT no Brasil?

Objetivamos ainda, através de pesquisas bibliográficas e documentais, que sociedade conheça mais sobre a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, e o processo de desenvolvimento da mesma, como também, proporcionar aos(às) demais estudiosos(as) do tema a possibilidade de compreender a linha do tempo, o contexto e os diferentes aspectos circunstâncias existentes na EPT brasileira.

2 METODOLOGIA

Ao longo da produção deste Artigo Científico foram realizadas pesquisas documentais e bibliográficas, onde 95% dos materiais colhidos tiveram relevância para a pesquisa, totalizando 46 autores(as) explorados (as).

Buscando uma abordagem descritiva, explicativa e qualitativa foram utilizadas técnicas de documentações indiretas de fontes primárias (documental) e secundárias (bibliográfica), possibilitando assim a leitura, a análise e a interpretação de tais fontes.

Nesse contexto, foram utilizados ainda os métodos histórico, monográfico e dedutivo que nos permitiu compreender os processos cronológicos, históricos e legais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil.

E como ferramentas, foram utilizados materiais como o aparelho celular com acesso à Internet, programa/aplicativo para digitação, caneta e folhas A4.

Em suma, afirmamos que a metodologia utilizada contribuiu de maneira significativa e qualitativa para a construção deste Artigo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Objetivando pesquisar o contexto histórico e a presença ou não de leis que sirvam de base e que assegurem a existência da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil foram explorados alguns livros, artigos e documentos que, por sua vez, nos permitiram realizar as seguintes exposições.

3.1 A EPT NO SÉCULO XIX

Em 1808, a família Real Portuguesa chegou em território brasileiro, e trouxe consigo demais cidadãos portugueses. Parte desta população que veio para o Brasil era composta por aprendizes e artistas, e com o intuito de promover a formação destes sujeitos, em 1809 D. João VI criou o Colégio das Fábricas. (VIEIRA; SOUZA JUNIOR 2016) Nos anos seguintes, para uma melhor adaptação e desenvolvimento português em terras brasileiras algumas transformações foram realizadas como a implantação da Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura, e impulsionando a economia local, a criação do Branco do Brasil, da Casa da Moeda e indústrias. (ALVES, s.d.)

Depois de 14 anos da subordinação do Brasil à Portugal, em 1822 o país dominado tornou-se e foi reconhecido como um país autônomo e independente. (FEDERAL, 2011) Passando-se 02 anos após este marco histórico, o Brasil implanta sua primeira Constituição baseada, entre outros pontos, na liberdade, e estabelecia a educação primária de forma gratuita (BRASIL, 1824 apud CABRAL, 2014) onde, objetivando o desenvolvimento econômico do país, buscava-se um ensino que prepara-se o indivíduo para o mercado de trabalho. (UFVJM, 2011)

Com isso, entre os de 1840 a 1856, foram instituídas as Casas de Educandos Artífices, que seguiam padrões militares da época e tinham como foco a retirada das crianças das ruas (UFVJM, 2011). Já em 1858 houve a criação dos Liceus de Artes e Ofícios que ofertava o ensino profissionalizante a meninos e meninas menores de idade. (NASCIMENTO, 2020) Neste contexto que visava o desenvolvimento da nação brasileira, o Decreto 7.247/1879 põe fim na obrigatoriedade do ensino religioso, e a permitiu a matrícula dos escravos nas escolas públicas do país. (SILVA, s.d.)

Em 1888, com a Lei Áurea, os escravos ganharam mais que a permissão de acesso ao ensino regular, ganharam a liberdade de vida. (ESCOLA, s.d.) Fato que permitiu, em 1889, a Proclamação da República do Brasil e, por consequência, a retirada da família Real Portuguesa dos territórios brasileiros. (SILVA, s.d.) Dois anos depois, em 1891, foi implantada a segunda Constituição do Brasil, sendo baseada no liberalismo, no federalismo e no modelo republicano presidencialista. (SILVA, s.d.)

3.2 A EPT NO SÉCULO XX

Após a Proclamação da República Federativa do Brasil, da 2º Constituição brasileira, e do fim da escravatura, em 1906 fez-se necessária a valorização do ensino técnico-industrial, para que assim o ensino agrícola, comercial e industrial acontecesse de maneira prática.

(EDUCAÇÃO, s.d., p. 2) Com o intuito ainda do desenvolvimento profissional do país, no ano de 1909 Nilo Peçanha, na época Presidente do Brasil, assinou o Decreto nº 7.566/1909 que fundava as Escolas de Aprendizes e Artífices que, para muitos pesquisadores, este marco histórico é o momento o qual originaram-se os Centros Federais de Educação Tecnológica, compreendido também como o início da EPT. (CARVALHO, 2011, p. 24)

Nesse contexto, em 1927, o então Deputado Mineiro, Fidélis Reis, por meio do Decreto nº 5.241/1927, defendeu a oferta obrigatória do Ensino Profissional no Brasil, dada utilidade à educação da população brasileira. (SOARES, s.d.) Passando-se 7 anos deste fato, e 43 anos de distância da 2ª Constituição brasileira, no ano de 1934, no governo do Ex-Presidente Getúlio Vargas, implanta-se a Terceira Constituição do Brasil que possuía perfil democrático liberal, onde proibia-se, por exemplo, o trabalho infantil, e determinava-se leis trabalhistas, como o salário mínimo. (RAMOS, 2019)

Após a passagem de apenas 3 anos, em 1937, o Brasil formulou a sua Quarta Constituição. Esta, por sua vez, possuía caráter autoritário e ditatorial, com inúmeras proibições, como a proibição ao direito da ação popular e da greve. (BEZERRA, s.d.) Neste mesmo ano, entra em vigor a Lei nº 378/1937 que criava novos Liceus Industriais, para propagarem o ensino profissional no país. (EDUCAÇÃO, 2018) Nesta mesma linha de pensamento, utilizando-se do Decreto nº 4.048/1942, Vargas criou também o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). (SENAI, s.d.).

Já em 1946, foi a vez da quinta Constituição do Brasil. Esta objetivava a redemocratização e liberalismo do país, por exemplo, o retorno dos direitos trabalhistas, como o direito à greve. (RESENDE, 2017) Neste mesmo ano, por meio do Decreto-Lei nº 8.621/1946, foi criada a Fundação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), que abrangia/abrange formação profissional no setor do comércio de bens, serviços e turismo. (SENAC, s.d.)

Seguindo o mesmo foco, em 1959 as Escolas Industriais e Técnicas dão espaço para as Escolas Técnicas Federais, denominadas autarquias. (UFVJM, 2011, p. 8) Dois anos após este fato, 1961, a Lei nº 4.024/1961 possibilitou que, pela primeira vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil/61 inserisse a EPT no sistema de ensino, confirmando o caráter socioeconômico da mesma. (MOTA; TELES 2020)

Passando-se 21 anos da publicação da quinta Constituição, no ano de 1967 publica-se a sexta Constituinte que previa, entre outras coisas, a promoção das profissões liberais, técnicas e científicas. (JURISPRUDÊNCIA, 1967). Ainda no mesmo ano, com o Decreto nº 60.731/1967, as Fazendas-Modelo deram espaço para as Escolas Agrícolas, momento em que

as transformações tecnológicas, e a modernização da agricultura do Brasil ganharam força. (TOSCANO, s.d.)

No ano seguinte, foi aprovada a oferta do curso superior na modalidade Tecnóloga - Lei nº 5.540/1968. (EDUCAÇÃO, 2018) Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - Lei nº 5692/1971, com caráter urgente por busca de mão de obra habilitada, tornou o ensino do segundo grau (ensino médio) técnico-profissionalizante. (BELTRÃO, 2017) Nessa mesma perspectiva, houve a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). (EDUCAÇÃO, 2018)

Outro acontecimento relevante na história brasileira ocorreu no ano de 1988, quando a sétima e atual Constituição do Brasil foi formulada. Nesta Constituinte foram estabelecidos muitos deveres e direitos sociais com a intenção de promover o progresso da sociedade brasileira, como o direito à vida e à igualdade. (BRASIL, 2003)

1991 teve aspecto relevante com a presença da Lei nº 8.315/1991, a qual criava o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), este objetivava a formação profissional da população rural e, por consequência, o pleno exercício da cidadania do povo do campo. (SENAR, 2022) A Lei nº 8.706/1993, por sua vez, justificou-se pela promoção social dos profissionais do setor dos transportes. Criou-se então, o Serviço Social do Transporte (SEST) e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte. (FRANCO; GOLDMAN, 1993)

Posteriormente, foi decretada (Lei: nº 8.948/1994) a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, e a transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). (FRANCO; BARBOSA, s.d.) Dois anos depois, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) foi assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)/Lei nº 9.934/1996, onde a EPT, em meio à outras determinações, foi integrada aos diferentes níveis e modalidades da educação brasileira, contemplando as dimensões da ciência, do trabalho e da tecnologia. (CARNEIRO, 2011)

Para garantir tais dimensões, o Decreto nº 2.208/1997 permitiu a implantação do Programa Nacional de Expansão da Educação Profissional (PROEP). (MENEZES, 2001) E em 1999, a Resolução CNE/CEB nº 04/99 determinou o início da implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, exigindo a carga horária mínima de 1.200 horas. (JURISPRUDÊNCIA, 2011)

3.3 A EPT NO SÉCULO XXI

Já no ano de 2002, a Resolução CNR/CP nº 03/2002 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional Tecnológica, na qual, em meio à outros aspectos,

estabelecia a atenção às necessidades da população e do trabalho. (SILVA, 2002, p. 1) E em 2005, Luiz Inácio Lula da Silva, que neste período exercia o cargo de Presidente do Brasil, sancionou a Lei de nº 11.195/2005, que objetivava a expansão da Educação Profissional e Tecnológica no País. (DEPUTADOS, s.d.)

Compreendendo também a relevância da EPT no Brasil, em 2008, Cesar Callegari, na época Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, utilizou-se da Resolução CNE/CEB nº 3/2008 - Parecer CNE/CEB nº 11/2008 para instituir e introduzir o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio (CNCT) nas redes públicas e privadas de Educação Profissional. (CALLEGARI, 2008)

2009 foi o ano do marco oficial da comemoração dos 100 anos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. No decorrer destes cem anos foi percebido a evolução, a expansão, o desenvolvimento desta Rede de Ensino que, entre outros resultados, possibilitou/possibilita o acesso de toda a sociedade à ciência, à tecnologia e ao trabalho. (EDUCAÇÃO, s.d.)

Por citar desenvolvimento, em 2011 a Lei 12.513/2011 criou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) que, através da assistência financeira e técnica, objetivava/objetiva a ampliação da oferta da Rede Nacional de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. (ROUSSEFF, 2011)

A Resolução CNE/CEB nº 6/2012 - Parecer CNE/CEB nº 11/2012, por sua vez, aprovou as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. E dentre outros pontos, colocou em questão a relevância dos fazeres/saberes na formação docente. (CORDÃO, 2012)

A Lei nº 13.005/2014 veio somar e estabelecer o Plano Nacional de Educação (PNE) que, entre outras determinações, objetivava/objetiva o pleno exercício dos deveres e dos direitos democráticos brasileiros, como o direito ao acesso à ciência, à cultural, à educação, à tecnologia e ao trabalho. (ROUSSEFF, 2014) Neste sentido, a Lei de nº 13.415/2017 criou o Novo Ensino Médio, este permitiu/permite a instituição de um itinerário formativo que possibilite a formação técnica e profissional. (EDUCAÇÃO, 2018)

Diante das demandas do mundo do trabalho, o desenvolvimento da Rede Federal é contínuo. Em 2019 foram ultrapassadas a existência de mais de 661 unidades da Rede (VER ANEXO), nas quais são ofertados inúmeros cursos, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, a exemplo da oferta os cursos de bacharelados e pós-graduação. (EDUCAÇÃO, 2018)

4 CONCLUSÃO

As pesquisas bibliográficas e documentais, juntamente, com as técnicas de documentação e os demais métodos utilizados como metodologia ao longo da construção deste Artigo Científico possibilitaram, dentre outros aspectos, perceber o quão necessária a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) se fez/faz para o desenvolvimento do Brasil, bem como, do povo brasileiro.

A potencialização dos saberes/fazer, o crescimento pessoal, social, cultural, educacional, econômico, histórico, entre outros, é inegável. Inquestionável também é a percepção de que, somando todos os benefícios que legalmente a EPT promoveu ao Brasil e à sociedade brasileira aos longos dos anos, o País e o povo brasileiro pode exercer, de fato e de direito, a liberdade, a dignidade, a cidadania, o trabalho, e a inserção na sociedade a qual pertence.

Inúmeros foram os marcos históricos presentes na conjuntura da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, por outro lado também, foi percebido que a EPT esteve, entre outros sentidos, presente na linha do tempo dos acontecimentos históricos, socioculturais, econômicos do País. Ou seja, a sociedade brasileira ao longo dos anos moldou a EPT, da mesma maneira que, paralelamente, a Educação Profissional e Tecnológica guiou tal sociedade no caminho do desenvolvimento da mesma.

Compreendemos ainda que, perante os acontecimentos vivenciados pela população brasileira (processo de colonização, abolição dos escravos, desenvolvimento das indústrias, dos comércios de bem, serviços, turismo, transporte – por exemplo), a EPT possibilitou/possibilita que os(as) brasileiros(as) participassem/participem ativamente da sociedade que estavam/estão inseridos(as), buscando melhores e/ou novas perspectivas/condições de vida.

Prova dessa afirmação é o crescimento da Rede Federal em todo Brasil, que qualifica e modifica a vida dos brasileiros há mais de 100 anos, fato percebido por muitos dos governantes do País que, por sua vez, colaboraram legalmente para que este legado fosse/venha a ser perdurado, atendendo assim as demandas do mundo do trabalho.

Por fim, não podemos deixar de ressaltar um aspecto bem relevante que este Trabalho nos possibilitou perceber: o caráter humanista da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. A oportunidade de trabalho é também oportunidade de sustento, de alimento, de saúde, de vida.

E assim, com o estudo científico da cronologia, da historicidade e da legalidade da EPT no Brasil, concluímos que é evidente a viabilidade e relevância da Pesquisa Científica desta modalidade educacional. Sendo ainda, comprovada a sua importância para a sociedade, como ainda, para os(as) estudiosos(as) da abordagem aqui tematizada; que estes aproveitem este Trabalho e continuem o estudo sobre a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALVES, Crésio. **Independência do Brasil**. Bahia: Sociedade Brasileira de Pediatria, s.d.

AULETE, Caldas. **Dicionário Caldas Aulete da língua portuguesa**: edição de bolso [atualização do Banco de Palavras, Conselho dos Dicionários Caldas Aulete, editor responsável Paulo Geiger, apresentação Evanildo Bechara.] - 2ª ed. – Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2008; Porto Alegre, RS: L&PM, 2008.

BELTRÃO, Tatiana. **Reforma tornou ensino profissionalizante obrigatório em 1971**. 2017. Disponível em: <[BEZERRA, Juliana. **Constituição de 1937**. Disponível em: <\[BRASIL, Constituição \\(1988\\). **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 39/2002 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2003.\]\(https://www-todamateria-com-br.cdn.ampproject.org/v/s/www.todamateria.com.br/constituicao-de-1937/amp/?amp_gsa=1&_js_v=a9&usqp=mq331AQKKAFQArABIACAw%3D%3D#amp_tf=De%20%251%24s&aoh=16592820678958&referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com&share=https%3A%2F%2Fwww.todamateria.com.br%2Fconstituicao-de-1937%2F> . Acesso em: 31 de jul. de 2022.</p></div><div data-bbox=\)](https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura#:~:text=A%20Lei%205.692%20mudou%20a,n%C3%ADvel%20deveriam%20torna r%2Dse%20profissionalizantes.> . Acesso em: 27 de jul. de 2022.</p></div><div data-bbox=)

CABRAL, Dilma. **Constituição de 1824**. Mapa - Arquivo Nacional. Memória da Administração Pública Brasileira. 2014. Disponível em: <<http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/305-constituicao-de-1824>>. Acesso em: 31 de jul. de 2022.

CALLEGARI, Cesar. Ministro da Educação. Conselho Nacional de Educação. Proposta de instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Brasília: s.e., 2008.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 18. ed. atualizada e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CARVALHO, Rejane do Socorro da Silva. **Educação profissional e tecnológica**: uma análise do curso superior de tecnologia em gestão de saúde do Instituto Federal do Pará (IFPA) – Campus Belém. Belém, s.e., 2011.

CEARÁ, Universidade Federal do. **Apresentação de artigos em publicação periódica científica. ABNT NBR 6022**. Biblioteca Universitária. Comissão de Normalização. Ceará: s.e., s.d.

CORDÃO, Francisco Aparecido. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012**. S.l.: s.e., 2012.

CLAUDINO, João Vicente. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB**. Brasília, DF: Senado Federal, s.d.

DEPUTADOS, Câmara dos. **Legislação**: Lei n 11.195 de 18 de novembro de 2005. Disponível em: <www2.camara.leg.br>. Acesso em: 25 de jul. de 2022.

EDUCAÇÃO, Ministério da. **Educação Profissional e Tecnológica (EPT)**. 2018. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acessado em: 25 de jul. de 2022.

_____. **Centenário da Rede de Educação Profissional e Tecnológica**. S.l.: e.d., s.d.

_____. **Instituições da Rede Federal**. 2018. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 29 de jul. de 2022.

_____. **História da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil**. 2018. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acessado em: 26 de jul. de 2022.

EDUCAÇÃO, Ministério da; TECNOLÓGICA, Secretaria de Educação Média e. **Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, s.e., 2004.

ENTENDA como fazer citação direta e indireta segundo a ABNT. Disponível em: <<https://ead.faesa.br/blog/entenda-fazer-citacao-direta-indireta-segundo-abnt>>. Acesso em: 27 de jul. de 2022.

ESCOLA, Brasil. **Como ficou a vida dos ex-escravos após a Lei Áurea?** Disponível em: <https://brasilescola-uol-com-br.cdn.ampproject.org/v/s/brasilescola.uol.com.br/amp/historiab/como-ficou-vida-dos-ex-escravos-apos-lei-aurea.htm?amp_gsa=1&_js_v=a9&usqp=mq331AQKKAFQArABIACAw%3D%3D#amp_tf=De%20%251%24s&aoh=16592326737986&referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com&share=https%3A%2F%2Fbrasilescola.uol.com.br%2Fhistoriab%2Fcomo-ficou-vida-dos-ex-escravos-apos-lei-aurea.htm>. Acesso em: 30 de jul. de 2022.

ESPM. **Documento sem data, local de publicação**. Disponível em: <normas-abnt.espm.br>. Acesso em: 26 de jul. de 2022.

FECAP, Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado; PENTEADO, Centro Universitário Álvares. **MANUAL ABNT: Regras gerais de estilo e formatação de trabalhos acadêmicos**. - 5.e.d., rev. ampl. São Paulo: Biblioteca FECAP Paulo Ernesto Tolle, 2021.

FEDERAL, Justiça. **Hoje é dia d... 7 de Setembro Dia da Independência do Brasil**. E.d. n° 21. Paraná: Seção Judiciária do Paraná. Núcleo de documentação e Memória. Seção de Memória Institucional, 2021.

FRANCO, Itamar; BARBOSA, Antonio José. **Lei Federal nº 8.948/94**. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/LF8948_94.pdf&ved=2ahUKewiXp5bAx5r5AhVsuZUCHXL4BblQFnoECBYQAQ&usg=AOvVaw0RzSukjXzNovi7rcUaMIE>. Acesso em: 27 de jul. de 2022.

_____ ; GOLDMAN, Alberto. **Lei nº 8.705, de 14 de setembro de 1993**. 1993. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1989_1994/L8706.htm>. Acesso em: 27 de jul. de 2022.

JURISPRUDÊNCIA. **TRF-3 - Remessa EX Officio em Mandato de Segurança REOMS 14166 SP 2001.61.00.014166-0 (TRF-3)**. 2011. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/busca?q=resolu%C3%A7%C3%A3o+cne%2Fceb+n%C2%BA+04%2F99>>. Acesso em: 28 de jul. de 2022.

_____. **A Constituição Federal de 1967**. Brasília: s.e., 1967. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1036036/constituicao-federal-1967-constituicao-da-republica-federativa-do-brasil-1967>>. Acesso em: 31 de jul. de 2022.

KOVACS, Leandro. **Como citar uma revista nas normas ABNT [impressa ou digital]**. Disponível em: <terra.com.br>. Acesso em: 26 de jul. de 2022.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. **Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP)**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educa Brasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrasil.com.br/programa-de-expansao-da-educacao-profissional-proep/>>. Acesso em: 27 de jul. de 2022.

MOTA, Luzia Matos; TELES, Natalício de Souza. Revista: Sítio Novo. Instituto Federal do Tocantins. **LDB e EPT: o percurso da lei e seus desdobramentos para a educação profissional**. Palmas, v. 4, nº 1, 2020.

NASCIMENTO, José Matheus do. **Ensino Profissional Brasileiro no século XIX: ações assistencialistas e de reeducação pela aprendizagem de ofícios**. Goiânia: s.e., 2020.

RAMOS, Jefferson Evandro Machado. **Constituição de 1934 - resumo, características**. 2019. História do Brasil. Disponível em: <https://m.historiadobrasil.net/resumos/constituicao_1934.htm>. Acesso em: 31 de jul. de 2022.

RESENDE, Marília Ruiz. **A Constituição de 1946**. 2017. Disponível em: <<https://www.politize.com.br/constituicao-de-1946/>>. Acesso em: 31 de jul. de 2022.

ROUSSEFF, Dilma. Diário Oficial da União. República Federativa do Brasil. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília - DF: Imprensa Nacional, Ano CLI nº 120ª, ISSN 1677-7042, 2014.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Brasília: s.e., 2011.

SENAC, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (São Paulo). **Histórico por décadas: Desenvolvendo pessoas há mais de 70 anos**. Disponível em: <sp.senac.br>. Acesso em: 26 de jul. de 2022.

SENAI, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Paraná). **História**. Disponível em: <[https://www.senaipr.org.br/o-senai/conheca/historia-1-20291-169224.shtml#:~:text=Criado%20em%202022%20de%20janeiro,a%20incipiente%20ind%C3%BAstria%20de%20base](https://www.senaipr.org.br/o-senai/conheca/historia-1-20291-169224.shtml#:~:text=Criado%20em%202022%20de%20janeiro,a%20incipiente%20ind%C3%BAstria%20de%20base.)>. Acesso em: 25 de jul. de 2022.

SENAR, Serviço Nacional de Aprendizagem Rural. 2022. **Institucional**. Disponível em: <<https://cnabrazil.org.br/senar/institucional-senar>>. Acesso em: 27 de jul. de 2022.

SILVA, Daniel Neves. **Constituição de 1891**. Brasil Escola. Disponível em: <<https://www.google.com/amp/s/brasilecola.uol.com.br/amp/historiab/constituicao-1891.htm>>. Acesso em: 31 de jul. de 2022

_____. **Constituição de 1891**. História do Mundo. Disponível em: <<https://m.historiadomundo.com.br/idade-contemporanea/constituicao-de-1891.htm>>. Acesso em: 31 de jul. 2022.

SILVA, José Carlos Almeida. **Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 3, de 18 de dezembro de 2002**. S.l.: s.e., 2002.

SILVA, Moraes. Aula 6. **Educação escolar na época do Império Brasileiro**. S.l.: s.e., s.d.

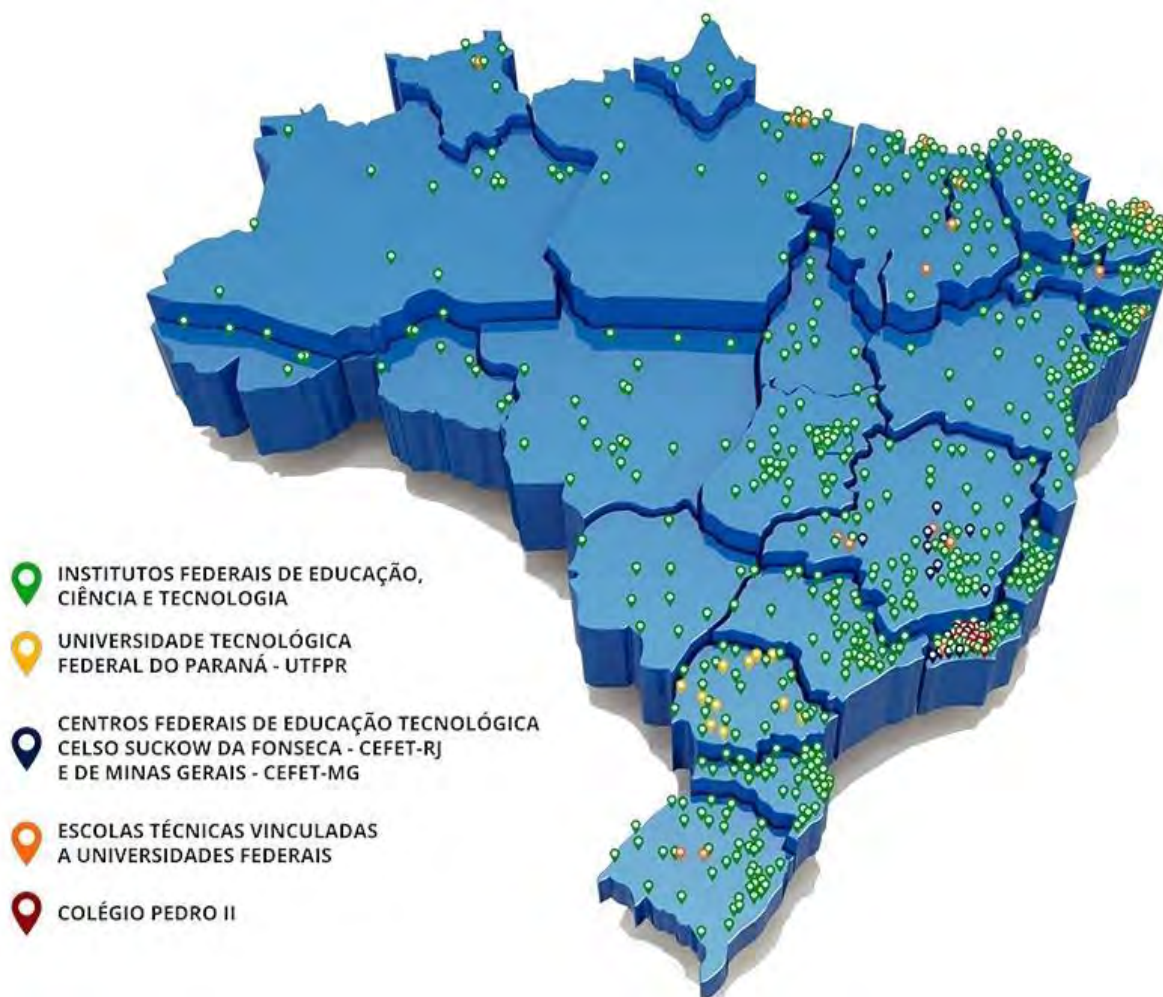
SOARES, Manoel Jesus de Araújo. **Uma Nova Ética do Trabalho nos Ano 20 – Projeto Fidelis Reis**. S.l.: s.e., s.d.

TOSCANO, Luiz Fernando. **A Agronomia através dos tempos**. São Paulo: UNESP (Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira – Departamento de Fitossanidade, Engenharia Rural e Solos. Área de Hidráulica e Irrigação. Disponível em: <www2.feis.unespi.br>. Acesso em: 27 de jul. de 2022.

UFVJM, Universidade Federal dos Vales de Jequitinhonha e Mucuri. Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas. **Educação Profissional no Brasil: origem e trajetória**. Minas Gerais, nº 13, ano VIII, 05/2018. Registro: 120.2.095 - 2011, QUALIS/CAPES – LATINDEX.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; SOUZA JUNIOR, Antonio de. **A Educação Profissional no Brasil**. S.l.: s.e., 2016.

ANEXO – MAPA DO BRASIL ILUSTRADO COM A PRESENÇA DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



Fonte: (Ministério da Educação, 2018).

EDUCOMUNICAÇÃO: PRESSUPOSTOS TECNOLÓGICOS NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO EM AULAS DE FILOSOFIA NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO NO PERÍODO CRÍTICO DA PANDEMIA

Sansão Hortegal Neto
sansao.hortegal@ufma.br
Mestre em Cultura e Sociedade – UFMA

Luciano da Silva Façanha
luciano.facanha@ufma.br
Doutor em Filosofia – UFMA

João Batista Bottentuit Junior
joao.batista@ufma.br
Educação Tecnologia Educativa – UFMA

RESUMO: O presente trabalho consiste em abordar a Educomunicação com integração das tecnologias para o ensino de filosofia no ensino médio do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão (Colun – UFMA). A tecnologia sempre esteve presente no cotidiano da sociedade, o que inclui as escolas, desde a utilização de quadro de giz, passando por quadro branco, até a utilização de retroprojetores, datashows e recursos audiovisuais. Com a pandemia no início de 2020 e o isolamento social decretado em março do mesmo ano, no qual escolas, universidades, faculdades, bares, restaurantes, lojas, e todo e qualquer local que gerasse aglomeração precisava ser fechado, a sociedade foi se reinventando e buscando alternativas para continuar com suas atividades. Os mecanismos de webconferência, nesse período, foram ganhando destaque e espaço e aperfeiçoando serviços até então já existentes, timidamente, e pouco utilizadas. As tecnologias que foram surgindo ou se aprimorando durante a pandemia levaram-nos a analisar como a integração dessas tecnologias, em sala de aula remota tem refletido na formação crítica dos estudantes do ensino médio, especificamente na área de Filosofia, por ser uma área de concentração das humanas, que requer análise e reflexão. Para esse estudo, aplicaremos a metodologia de revisão de literatura, no qual buscaremos apresentar, conceitualmente, a existência do termo Educomunicação, mostrando seu uso no Ensino de Filosofia, que tem sido mediado pelo uso das tecnologias, além de entender como os professores do ensino médio do Colun que lecionam a disciplina de Filosofia têm trabalhado o conteúdo nesse formato remoto. O trabalho reforçará a ideia do professor como mediador de conhecimento e apontará uma necessidade interativa na sala de aula virtual, com base no uso das tecnologias, para que tenham uma função de compartilhamento e facilitadores na transmissão do conteúdo.

Palavras-chave: Comunicação. Educação. Ensino Médio. Tecnologia. Perspectivas após março de 2020.

1 INTRODUÇÃO

Um mês depois do primeiro caso confirmado do Sars-CoV-2, o Coronavírus (covid-19) no Brasil, o Ministério da Educação publicou a Portaria nº 343, no dia 17 de março de 2020⁵⁷, a qual “dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19”. Passados cinco meses, no dia 18 de agosto de 2020, foi publicada a Lei nº 14.040⁵⁸, que “estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública, reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020⁵⁹; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009⁶⁰”.

Com a agravante do vírus pelo país e pelo mundo, tendo mais de 620 mil óbitos no Brasil, segundo levantamento da Agência Brasil e 5,60 milhões em nível Global decorrentes do novo Coronavírus, segundo dados da Organização Mundial de Saúde, os índices serão lembrados pela consolidação de um cenário em que não será possível voltar atrás. Acreditamos que, enquanto o mundo ainda viver na pandemia, será necessária a implantação do ensino remoto e/ou híbrido por instituições de ensino de todos os níveis, seja ensino básico, fundamental, médio ou superior.

O site Global Campaign For Education⁶¹ publicou que, segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), mais de 800 milhões de alunos de todo o mundo foram afetados, 1 em cada 5 alunos não pode frequentar a escola, 1 em cada 4 não pode frequentar aulas de ensino superior e mais de 102 países solicitaram fechamento de escolas em todo o país, enquanto 11 implementaram o fechamento de escolas localizadas, desde o seu surto no fim de dezembro de 2019.

No Brasil, as portas começaram a ser fechadas em março de 2020 e, desde então, os professores se viram com dificuldades em dar continuidade ao seu planejamento pedagógico. Era tudo muito novo, era preciso recriar as aulas, os modelos e formatos que deixaram de ser presenciais e passaram a ser remotos. Novos termos, já existentes no mundo da tecnologia, começaram a ser utilizados com frequência, como Webinários, Live, Chat, entre muitos outros.

⁵⁷ A Portaria está disponível para consulta no endereço <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>

⁵⁸ A Lei está disponível para consulta no endereço <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>

⁵⁹ O Decreto está disponível para consulta no endereço http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm

⁶⁰ A Lei está disponível para consulta no endereço http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11947.htm

⁶¹ Matéria publicada em 18 de março de 2020. Disponível em: < <https://campaignforeducation.org/en/press-centre/coronavirus-dont-let-our-children-down>>. Acesso em: 14 out. 2021.

Esses dados levaram-nos a refletir sobre os mecanismos, então, que os professores que lecionam Filosofia no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão (Colun-UFMA) estavam utilizando para transmitir seu conteúdo, de forma virtual, uma vez que a disciplina exige criticidade, promoção de debates, análises, participação ativa dos alunos e engajamento. Foi nesse contexto que buscamos entender os métodos tecnológicos utilizados pelos professores, durante a pandemia, para criar esse debate e essa interação com a turma.

Logo, com esta pesquisa, objetivamos, de modo geral, analisar como essas tecnologias têm refletido para a formação crítica dos estudantes do ensino médio, na área de Filosofia. Da mesma forma, no sentido de compreender o uso das tecnologias adotados nas salas de aulas virtuais, traçarmos alguns objetivos específicos, como apresentar conceitualmente a existência dos termos Educomunicação, Tecnologia e Ensino de Filosofia, e entender como os professores do ensino médio do Colun-UFMA que lecionam Filosofia têm trabalhado o conteúdo mediado pelas tecnologias.

Chegamos à conclusão, portanto, que vivemos muitas transformações tecnológicas que traçam caminhos e exigências de mudanças na prática do ensino de Filosofia e, para esse entendimento, precisamos lembrar sobre o início da pandemia que paralisou o mundo inteiro, e que incentivou, a um curtíssimo prazo, a expansão acelerada das tecnologias, não apenas do seu uso, mas do fazer uso dessas ferramentas como método de criar uma relação ensino-aprendizagem mediada por diversas conexões.

2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA X ENSINO REMOTO

Essa temática, pouco explorada e com pouca abordagem literária, não havendo muitos estudos relacionados a “Educomunicação e Ensino de Filosofia no Ensino Médio”, leva-nos a explorar a temática de forma que possamos contribuir para o desenvolvimento educacional, principalmente, em meio à pandemia, visto que, de agora em diante, o principal aliado do professor será a tecnologia, e precisamos ajudar, propor ideias, soluções, alternativas, para que o “professor” desenvolva sua atividade de docência, principalmente em uma área que busca a crítica, a análise, o pensar, o refletir e o agir: a Filosofia.

No contexto do ensino remoto, iniciado em 2020, é necessário explicar e separar esse termo, em específico, do modelo de Educação a Distância, cuja “confusão” se dá pela utilização de Tecnologias da Informação e Comunicação, as chamadas TICs, em ambas as modalidades de ensino. O ponto em comum é a mediação tecnológica como base para seu desenvolvimento. Vejamos a tabela a seguir:

Quadro 1 – Diferença entre Ensino Remoto e Educação a Distância.

<i>Educação a Distância</i>	<i>Ensino Remoto</i>
Pressupõe um processo de desenvolvimento da aprendizagem baseado na interatividade e na autonomia do aluno de adaptá-la à sua realidade.	É uma adaptação do ensino presencial a uma situação emergencial, como tem ocorrido com grande frequência no cenário atual, de pandemia do novo Coronavírus, Sars-CoV-2.
Estudantes e professores desenvolvem suas atividades educativas em lugares ou tempos diversos.	Envolve o emprego das TICs para permitir que as aulas ocorram remotamente.
Possui concepção didático-pedagógica, estrutura flexível e modo de funcionamento próprios, mais robustos e capazes de abranger todo um processo avaliativo de forma remota.	As atividades e os conteúdos são entregues por algum meio: aulas ao vivo ou gravadas, lista de atividades pelo e-mail, agenda virtual, entre outros meios.
Os conteúdos são ofertados por mídias diversas, permitindo que o discente aprenda da melhor forma.	Apresenta material personalizado e calendário adaptado ao contexto.
Há o ambiente virtual de aprendizagem, um espaço para concentrar a informação, registrar as interações e as atividades.	O professor da disciplina atua e interage com os alunos.
Pode contar com a figura de um tutor ou não, no caso dos cursos autoinstrucionais, sendo essa uma modalidade altamente escalável e internacionalmente conhecida como <i>massive open on-line courses</i> ⁶² .	A presença na sala virtual é obrigatória e aferida pelo professor, como no ensino presencial.
Há um percentual de presencialidade e de atividades síncronas	Devem ocorrer no dia em que as aulas estão previstas

Fonte: UFMA⁶³

Mendonça (2021)⁶⁴ esclarece aspectos sobre as TICs e sustenta a indissociabilidade entre as dificuldades na implementação do ensino remoto.

O uso de tecnologias se intensificou em 2020 com a pandemia da covid-19 pela necessidade de uso de plataformas de ensino remoto, híbrido ou mesmo semipresencial, e é possível argumentar que nunca se buscou tanto por alternativas tecnológicas como nos últimos meses. De um lado, nota-se empenho de instituições e de professores para a manutenção de aulas por meio do ensino remoto ou até mesmo híbrido. Por outro lado, é fundamental lembrar que parte significativa de estudantes [...] não dispõem de ferramentas adequadas [...]. É possível dizer que a pandemia forçou o desenvolvimento de políticas existentes, mas que eram evitadas por muitos professores por razões diversas (MENDONÇA, 2021).

⁶² Em português, significa Curso On-line Aberto e Massivo, que é um tipo de curso oferecido por meio de ambientes virtuais de aprendizagem, ferramentas da Web 2.0 ou redes sociais que visam oferecer para um grande número de alunos a oportunidade de ampliar seus conhecimentos num processo de coprodução.

⁶³ Conteúdo disponível na reportagem publicada no site da UFMA, em 4 de junho de 2020, disponível no endereço <https://portalpadrao.ufma.br/COVID19/noticias/diretora-da-dinte-destaca-iniciativas-novidades-e-conquistas-do-ensino-remoto-e-da-ead-ufma>

⁶⁴ Pesquisador vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas. É bolsista de produtividade em pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), professor da disciplina Políticas Públicas em Educação, e também líder do grupo Política e Fundamentos da Educação (CNPq-PUC Campinas).

Já Paiva (2020) argumenta, baseado em Hodges⁶⁵ e em Tomazinho⁶⁶, que o ensino remoto emergencial se diferencia da educação a distância por se tratar de estratégia pontual de entrega de instruções de modo alternativo ao ensino presencial devido às circunstâncias de crise.

3 CONCEITO DA EDUCOMUNICAÇÃO E SUA APLICAÇÃO

A Educomunicação é definida como um conjunto de ações destinadas a integrar as práticas educativas ao estudo sistemático dos sistemas de comunicação, além de criar e fortalecer os ecossistemas comunicativos em espaços educativos e melhorar o coeficiente expressivo e comunicativo das ações educativas.

Logo, está baseada em uma metodologia pedagógica que se apropria de recursos de impactos sociais modernos e técnicas de comunicação que valorizam a aprendizagem por meio de tecnologias, como uma lousa interativa, microcomputadores, notebooks, sons, televisores, *datashows*, internet, entre outras ferramentas que visam aproximar, ao máximo, o aluno do conteúdo e dinamizar a aula, que, devido à pandemia e ao isolamento social, tem sido ministrada de forma virtual, o que vai proporcionar ao professor uma construção de métodos de ensino-aprendizagem interativo, dinâmico e pedagógico.

O modelo de educação idealizada por Paulo Freire seria dinâmico como uma base ideal para uma sociedade igualitária. Paulo Freire também buscava a construção do saber em que o professor, nesse caso chamado de educador, estivesse próximo aos pré-conhecimentos dos estudantes, para que ele (professor) desenvolvesse uma habilidade de apresentar o conteúdo aos alunos, tendo então o poder e o espaço para discutir acerca dos novos saberes.

Na prática, a coisa seria para funcionar assim: o professor questiona os estudantes sobre o seu dia a dia, apresenta uma explicação ideológica para os problemas e insatisfações relatados e depois discute com eles o que acharam desse conteúdo. Se os alunos discordarem da explicação, o professor argumenta em favor do seu próprio ponto de vista ideológico. Ao fim do diálogo, o professor conclui que os alunos que ele conseguiu convencer estão agora “conscientes” da sua “verdadeira” condição de oprimidos e explorados pela sociedade de classes. (DINIZ FILHO, 2013)⁶⁷.

⁶⁵ Autor que, acompanhado de outros, escreveu o artigo *The Difference between emergency remote teaching and online learning*, disponível em <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn7>

⁶⁶ Autor do artigo no Remoto Emergencial: a oportunidade da escola criar, experimentar, inovar e se reinventar. Disponível em <https://medium.com/@paulotomazinho/ensino-remoto-emergencial-a-oportunidade-da-escola-criar-experimentar-inovar-e-se-reinventar-6667ba55dacc>

⁶⁷ Doutor em Geografia pela FFLCH-USP e professor do Departamento de Geografia da UFPR, publicou, em 15/02/2013, um texto na editoria Opinião, do jornal on-line Gazeta do Povo, intitulado Paulo Freire e a “educação bancária” ideologizada.

Já na pedagogia moderna⁶⁸, o professor é visto como um mediador no processo de busca do conhecimento, que deve partir de uma experiência comum ao aluno. Nesse caso, o professor deve organizar e coordenar as situações de aprendizagem, adaptando suas ações às características individuais dos alunos, para desenvolver em cada um as suas capacidades e habilidades intelectuais. Desse modo, o entendimento do que seria o termo “aprender” significa que o professor deve conduzir o aluno ao processo de aprendizagem para que este adquira o domínio sobre o conteúdo ensinado, reflita sobre ele e consiga transformar a sua realidade e a dos outros, traduzindo, na prática, o que foi e está sendo ensinado.

Com a pandemia do novo Coronavírus, essa pedagogia precisou ser reinventada em todas as áreas do conhecimento, e aqui nos ateremos ao ensino da Filosofia, principalmente quando o conteúdo é transmitido pelos meios midiáticos, em um tripé: Educação, Comunicação e Tecnologia.

A Educomunicação é o encontro da educação com a comunicação, multimídia, colaboratividade e interdisciplinaridade, logo é um campo teórico-prático que propõe intervenção a partir da educação para a mídia, do uso das mídias na educação, da produção de conteúdos educativos, da gestão democrática das mídias, e da prática epistemológica e experimental do conceito. Segundo Soares (2011), “este termo apareceu publicado, pela primeira vez, em 1999, para designar um novo campo de intervenção social”. Nunca foi possível educar sem se comunicar, porque a base de todos os processos sociais é a comunicação, que funciona como a substância política que permite o acesso do homem ao mundo, já que está presente em tudo em que haja uma ligação entre interlocutores ou sujeitos significantes.

Sua aplicação pode ser desenvolvida em qualquer ambiente de formação, não apenas ao âmbito da educação formal, embora muitas experiências no Brasil venham acontecendo em escolas, especialmente com crianças e adolescentes. O termo também é conhecido abreviadamente como *educom*.

Afirmar que há um processo comunicativo estabelecido entre o professor e o aluno não quer dizer que há educação, porque a educação começa com os processos de sociabilização primária ou na família e tem continuidade na escola com os demais processos de sociabilização. Educar é mais do que trocar informações; é necessária a produção de mensagens, cujos significados devem estimular a capacidade de reflexão sobre o que é certo ou errado, justo ou injusto, belo ou feio, ou até mesmo como fazer e proceder para ter resultados positivos sobre um determinado assunto. Esses conceitos são mais amplos. Portanto a comunicação, base de

⁶⁸ Com base no que é aplicado como modelo na escola paulista, a expressão é entendida como *arte de ensinar*, em que a prática da observação modula a relação ensino-aprendizagem, instaurando o primado da visibilidade (Rodrigues, 1930)

todos os significados e sentidos que ocorrem nos processos de interação, atualmente, está presente por meio das tecnologias que surgem instantaneamente a cada momento, e isso garante mais interação entre as culturas, entre os sujeitos ou entre as sociedades.

A Educomunicação propõe a autonomia para interagir nos diversos processos de elaboração de conteúdos e construção de conhecimento, bem como intervenção na sociedade, isso de forma coletiva onde os sujeitos têm ciência de suas atuações e suas consequências. (SOARES, 2017)

Esse conceito pode ser claramente ilustrado na Figura 2.

Figura 1 – A Educomunicação na prática



Fonte: Releitura dos autores (2022)

Assim, a Educomunicação define-se como um conjunto de ações destinadas a integrar as práticas educativas ao estudo sistemático dos sistemas de comunicação, além de criar e fortalecer os ecossistemas comunicativos em espaços educativos e melhorar o coeficiente expressivo e comunicativo das ações educativas.

As bases da educom versam sobre a comunicação dialógica e participativa, a força dos meios de comunicação na formação das pessoas, leitura crítica dos meios de comunicação,

comunicação transformadora, diálogo e pluralidade e conflito de vozes, e, na comunicação, tantos os emissores quanto os receptores aprendem.

3.1 Educom um meio de interação

As ações da Educomunicação, definidas por Primo (2003), que fundamentam grande parte dos estudos da chamada “interatividade”, tendo em vista o caráter tecnicista e matemático da teoria da informação⁶⁹, criaram uma visão de comunicação disfarçada como adequada para o estudo da interação mediada por computador. Emissor-canal-receptor se transformam em *Webmaster*-interface usuário.

Associando-se a essa concepção, o par comportamentalista de estímulo/resposta traduz-se como *input/output* no contexto informático. Enquanto isso, o neobehaviorismo da ciência cognitiva propala que a mente humana não passa de um programa de computador (PRIMO, 2003).

Logo a Educomunicação está baseada em uma abordagem de aplicação tecnológica pedagógica que se apropria de recursos tecnológicos modernos e técnicas de comunicação que valorizam a aprendizagem por meio de mídias, como uma lousa interativa, microcomputadores, notebooks, sons, televisores, *datashows*, internet, aplicativos entre outras ferramentas utilizadas em salas de aula para aproximar ao máximo o aluno do conteúdo e dinamizar o ensino, a pesquisa, a reflexão e a intervenção social com metodologias variadas e específicas.

A Educomunicação, ante os estudos contemporâneos, deverá ser caracterizada pela abordagem sistêmica das relações entre os recursos da comunicação e as atividades humanas, identificando a natureza da interatividade propiciada pelos novos instrumentos da comunicação e democratizando o acesso às tecnologias, desmistificando-as e colocando-as em prática não somente no ambiente acadêmico, mas em prol de toda a sociedade. Deve ser vista, antes de tudo, como a possibilidade de novas perspectivas, de algo que será construído por meio de uma fundamentação, porém apto a ser questionado, criado, respeitando o princípio do coletivo em discussões e debates, mas não abrindo mão do individualismo de pensamentos e decisões, agindo como campo de integração, interdiscursivo, participativo e com olhar crítico. (GALVÃO, 2015)

Nesse período da pandemia, com as ferramentas tecnológicas cada vez mais em uso, verificamos que há professores que estão preocupados com o entendimento e a participação ativa do aluno, visto que, no cenário virtual, há fatores que podem interromper essa troca de conhecimentos, como baixa capacidade de navegabilidade, e aqui nos referimos aos serviços de internet que são caros, economicamente falando, haja vista que a desigualdade social ainda

⁶⁹ A teoria da informação é um ramo da matemática que estuda quantificação da informação. Ela foi desenvolvida originalmente para compressão de dados, para transmissão e armazenamento deles. Porém foi planejada para aplicação ampla e tem sido usada em muitas outras áreas. (PAVÃO, 2011, p. 1)

é extrema, e muitos estudantes não dispõem de condições financeiras favoráveis para manter uma internet que seja de qualidade e, mesmo que sejam utilizados os dados móveis, o serviço oferecido é de baixa qualidade, velocidade e frequência de sinal inferiores aos necessários para manter uma boa comunicação em via dupla, ou seja, emissor-mensagem-receptor, impedindo que a mensagem seja recebida com qualidade. Além desse cenário, também há a falta de equipamentos e a dificuldade de o professor estar de olho em seu aluno para saber se está compreendendo ou não o assunto, e isso se dá pelo fato de, na aula remota, os alunos permanecerem o tempo todo com a câmera desligada.

Para Bottentuit Junior (2020), a interação é uma estratégia fundamental na sala de aula, pois promove situações de troca de experiências e conhecimentos. Ela poderá ser realizada por meio de uma metodologia específica ou com a utilização de artefatos tecnológicos, como softwares, sites, dispositivos móveis e aplicativos conectados à Internet.

Em relação à adoção de tecnologias na educação, ainda temos muitas barreiras a superar, entre elas a formação inicial e continuada dos professores, que, muitas vezes, deixa a desejar nos aspectos de instrumentalizar o professor para essas novas realidades, bem como a falta de infraestrutura de muitas escolas, a falta de políticas públicas que garantam acesso aos recursos, e, por fim, as desigualdades sociais que fazem com que muitos ainda não possuam os recursos necessários para a implementação na prática. (BOTTENTUIT JUNIOR, 2020, p. 2)

Ainda segundo o professor,

A promoção de experiências mais significativas em sala de aula é uma exigência nos dias atuais, uma vez que os alunos vão atuar em um mercado cada vez mais exigente e que necessita de profissionais polivalentes, com competências necessárias, entre elas: cultura digital, domínio dos recursos tecnológicos, facilidade em comunicação, colaboração, resolução de problemas, entre outros. (BOTTENTUIT JUNIOR, 2020, p. 3)

Essa afirmativa nos faz pensar nas condições que os professores têm de conviver com o novo modo de se comunicar, e que é próprio das novas tecnologias que são inerentes à natureza das comunidades virtuais. Em outras palavras, já estão em pauta os atuais e vindouros paradigmas da educação em seu confronto ou até mesmo a sua associação com o mundo da informação e sobre o papel do professor-instrutor nessa revolução tecnológica. Ou eles conseguem decifrar o que está ocorrendo e se preparam para assumir um papel de protagonistas no processo, ou serão substituídos por quem se disponha a servir ao sistema que está sendo implantado, ou seja, a polivalência apontada pelo professor Bottentuit, que virá junto à nova geração.

4 O ATO DE COMUNICAR PARA APRENDER: EDUCOMUNICAÇÃO NO CONTEXTO DA FILOSOFIA MEDIADA POR TECNOLOGIAS

Há dois pontos que precisam ser estudados e avaliados na atualidade, por causa da transformação tecnológica aguçada e com mudanças variantes pelas quais a sociedade passa a cada instante. Até chegar ao que hoje conhecemos por “Educomunicação”, esse conceito passou por inúmeras evoluções, desde a criação do rádio, que tinha o poder de ensinar, de educar, por meios das ondas radiofônicas, até o termo conhecido por modernização, tema que ficou conhecido em plena década de 80, de forma que, na seguinte, foi surgindo aos poucos a Educomunicação, um período fortalecedor pela onda de novas e transformantes tecnologias interativas que iam nascendo junto ao seu conceito.

Tecnologia educacional é para todos? Segundo a Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (1981), a tecnologia educacional representa uma opção filosófica de atuação no sistema educacional, e tem por finalidade a renovação da educação por meio do desenvolvimento de um processo educativo de qualidade.

A tecnologia educacional desenvolve-se como campo de estudo e disciplina acadêmica, principalmente a partir da década de 40 do século XX, nos Estados Unidos. Uma das primeiras experiências realizadas nessa área é a utilização de instrumentos audiovisuais em cursos para formação de especialistas militares durante a Segunda Grande Guerra. Seu campo de estudo se organiza baseada em experiências ligadas a instituições de ensino superior (PONS, 1998, s/p).

Para Juan de Pablo Pons (1994),

a tecnologia educacional tem como caráter uma maneira sistemática de elaborar o processo de aprendizagem a fim de atingir objetivos específicos, que vêm a ser a aprendizagem e a comunicação humana, empregando uma combinação de recursos humanos e materiais para conseguir uma aprendizagem mais afetiva (PONS, 1994, p. s.p.)

Nas aulas de Filosofia, essa análise será voltada para os educadores que lecionam a disciplina no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão (Colun-UFMA). É preciso, portanto, preparar e mediar as aulas com as tecnologias, utilizando-se de aplicativos, além de recursos de imagens, áudios e vídeos.

No caso do ensino da Filosofia, antes da pandemia, a utilização das tecnologias nessa área, não era tão eficaz em sala de aula, e agora, após março de 2020, início do período da pandemia, esse uso massivo potencializou-se, logo os professores tiveram que se adequar a essa nova maneira de lecionar, por trás de uma rede imaginária, sem contato direto com o aluno.

Demerval Saviani explica que, para ensinar filosofia, é necessário ter conhecimento de algumas características.

Com efeito, a filosofia é realmente uma reflexão sobre os problemas que a realidade apresenta, entretanto ela não é qualquer tipo de reflexão. Para que uma reflexão possa

ser adjetivada de filosófica, é preciso que se satisfaça uma série de exigências que vou resumir em apenas três requisitos: a radicalidade, o rigor e a globalidade. Quero dizer, em suma, que a reflexão filosófica, para ser tal, deve ser radical, rigorosa e de conjunto.

Radical: Em primeiro lugar, exige-se que o problema seja colocado em termos radicais, entendida a palavra radical no seu sentido mais próprio e imediato. Quer dizer, é preciso que se vá até as raízes da questão, até seus Fundamentos. Em outras palavras, exige-se que se opere uma reflexão em profundidade.

Rigorosa: Em segundo lugar e como que para garantir a primeira exigência, deve-se proceder com rigor, ou seja, sistematicamente, segundo métodos determinados, colocando-se em questão as conclusões da sabedoria popular e as generalizações apressadas que a ciência pode ensinar.

De conjunto: Em terceiro lugar, o problema não pode ser examinado de modo pardal, mas numa perspectiva de conjunto, relacionando-se o aspecto em questão com os demais aspectos do contexto em que está inserido. É nesse ponto que a filosofia se distingue da ciência de um modo mais marcante. Com efeito, ao contrário da ciência, a filosofia não tem objeto determinado; ela dirige-se a qualquer aspecto da realidade, desde que seja problemático; seu campo de ação é o problema, esteja onde estiver. Melhor dizendo, seu campo de ação é o problema enquanto não se sabe ainda onde ele está; por isso se diz que filosofia é busca. E é nesse sentido também que se pode dizer que a filosofia abre caminho para a ciência; por meio da reflexão, ela localiza o problema tornando possível a sua delimitação na área de tal ou qual ciência que pode então analisá-lo e, quiçá, solucioná-lo. Além disso, enquanto a ciência isola o seu aspecto do contexto e o analisa separadamente, a filosofia, embora dirigindo-se, às vezes, apenas a uma parcela da realidade, insere-a no contexto e a examina em função do conjunto (SAVIANI, 1996, p. 16).

O que mais vemos, nessa pandemia, são professores utilizando-se da tecnologia para promoção filosófica, mas, na verdade, a filosofia não é para ser exposta, ela é para ser ensinada em como pensar sobre ela.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verifica-se, portanto, que, ao trabalhar com o ensino de filosofia, e, principalmente neste momento de pandemia, em que as tecnologias digitais estão presentes no dia a dia tanto do docente quanto do aluno, o professor, na condição de filósofo, tem passado por desafios em diferentes formas, ao contrário daquilo que ele vivia antes da pandemia. Não quer dizer que não havia desafios, pelo contrário, eles sempre existirão, mas, agora, no momento em que é preciso se reinventar, o pensar, o agir e a criatividade devem estar cada vez mais aguçados, principalmente no contexto da educação. Com a utilização dessas ferramentas tecnológicas, especialmente na educação, percebem-se caminhos que levam o docente a aplicar um determinado assunto mais facilmente, enquanto, em outros, pode haver limites na compreensão por parte do aluno, por ambos não estarem habituados à utilização das ferramentas no ambiente escolar.

Se antes a tecnologia já estava no caminho de transformar a sociedade e mudar a forma de vida das pessoas, com a pandemia, esse processo acelerou-se, alterando os modos de as pessoas se relacionarem e de se comunicarem. Ter a expertise de utilizar as tecnologias na educação, especificamente na filosofia, é conectar-se às mudanças advindas pelo tempo presente, ou seja, é necessário estar cada vez mais ligado à rede mundial de computadores, utilizando-se do acesso e uso dos recursos tecnológicos que são oferecidos para a educação.

Nessa questão, as tecnologias vão além de um simples objeto para consumo, no ensino, ela se torna um principal aliado do docente, principalmente em situações atuais, como a pandemia, que tem se mostrável favorável à sua utilização, ainda mais quando o assunto é o ensino de Filosofia. Assim, o uso da internet e dos meios de comunicação se unem às práticas educacionais.

Essas práticas podem contribuir para a formação filosófica dos estudantes de Ensino Médio. Para exemplificar essa formação, citam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), de 2000, e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas tecnologias – conhecimentos de Filosofia, de 2006. Nesses documentos, existem as competências que devem ser desenvolvidas pelos estudantes do Ensino Médio, e uma delas refere-se às práticas pedagógicas de filosofia para “ler de modo filosófico textos de diferentes estruturas e registros” (BRASIL, 2006, p. 33), a exemplo da literatura, das imagens, dos vídeos, das notícias, reportagens, crônicas, dos artigos de opinião, das propagandas, tirinhas e das entrevistas.

As empresas, que tinham planejamento para médio e longo prazo, e que buscavam implantar etapa por etapa sistemas tecnológicos, se viram na obrigação de antecipar todo seu planejamento para o agora, para o instantâneo, porque a sociedade não podia parar e a área de Tecnologia da Informação se tornou o centro, quiçá, o coração do mundo, tudo girando em torno das tecnologias e desses profissionais de TI.

Na educação não foi diferente o avanço pela qual passou, salas de reuniões virtuais já existiam, a exemplo do Hangout do Google, que hoje, conhecemos como Google Meet, foi uma das alterações existentes nesse período de 2020. O Brasil é que ainda está atrás de muitos países que já realizavam e já até falavam de tecnologias avançadas, algo que, até 2019, aqui no Brasil, não era uma pauta para agora, e sim para o “futuro”.

O que percebemos ainda, nesta pesquisa, é a preocupação dos professores que lecionam Filosofia de manter os estudantes ativos e engajados durante o período de isolamento ou enquanto durar a pandemia. Com isso, o professor precisou formar outras metodologias específicas para a aprendizagem remota, e essa criação, requer investimento.

Como contribuição para os docentes de Filosofia, neste período de pandemia, para desenvolver a criatividade, a responsabilidade e o senso crítica, sugerimos a criação de blog⁷⁰ da disciplina, que pode ser criado na plataforma Blogger, um sistema gratuito de criação de sites e que pode ser bastante útil para a interatividade com o aluno, onde ele mesmo possa alimentar o site com informações, curiosidades, ideias ou artigos que seja escrito pelo próprio aluno e respeitando a temática apresentada pelo professor.

Enfim, são várias as opções que podem ser aplicadas e que requer, também, apoio de outras áreas, o que pontua como positivo essa ação por demonstrar o caráter inter ou até mesmo multidisciplinar da Filosofia, ou seja, é essa área dialogando com as várias áreas do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista Bottentuit Junior. Aplicativos de interação em sala de aula: análise de três possibilidades pedagógicas com recursos digitais. **Revista Cocar**, Pará, v. 14, n. 30, Set./Dez. 2020. Disponível em:

<<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3313>>. Acesso em: 6 Jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**, 2006.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>.

Acesso em: 15 Dez. 2021.

DINIZ FILHO, Luis L. **Paulo Freire e a “Educação Bancária” Ideologizada**, 2013.

Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/opiniao/artigos/paulo-freire-e-a-educacao-bancaria-ideologizada-1m9so0wm12r2m2wau4ghfvedh/>>. Acesso em: 08 fev. 2021.

GALVÃO, Viviane M. R. A educomunicação quebrando paradigmas. **Administradores.com**, 24 Fev. 2015. Disponível em: <<https://administradores.com.br/artigos/a-educomunicacao-quebrando-paradigmas>>. Acesso em: 14 Out. 2021.

MENDONÇA, Samuel. O Ensino Remoto e a Filosofia: entrevista com Samuel Mendonça. [Entrevista concedida a] Patrícia Del Nero Velasco. **UFABC**, In: Anpof, São Paulo, 5 ago. 2021. Disponível em: <<https://anpof.org/comunicacoes/entrevistas/o-ensino-remoto-e-a-filosofia-entrevista-com-samuel-mendonca>>. Acesso em: 10 nov. 2021.

PONS, Juan D. P. **Visões e conceitos sobre a tecnologia educacional**. In: Para uma tecnologia educacional. Porto Alegre: Artmed, 1994. Disponível em:

<<http://catolicadeanapolis.edu.br/revmagistro/wp-content/uploads/2013/05/A-VIS%C3%83O-TECNOL%C3%93GICA-E-A-QUEST%C3%83O-EDUCACIONAL.pdf>>. Acesso em: 2021 fev. 08.

⁷⁰ Blogs são páginas on-line, atualizadas com frequência, que podem ser diários pessoais, periódicos ou empresariais

PRIMO, Alex F. T. UFRGS Lume Repositório Digital. **Interação mediada por computador:** a comunicação e a educação a distância segundo uma perspectiva sistêmico-relacional, 2003. Disponível em:

<<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6959/000449573.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 11^a. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SOARES, Donizete. Educomunicação – O que é isto? **Educomunicação**, 28 Mai. 2017.

Disponível em: <<https://educunicacaosite.wordpress.com/2017/05/28/educunicacao-o-que-e-isto-donizete-soares/>>.

ENSINO DE HISTÓRIA E A BNCC NO ENSINO MÉDIO: AMBIGUIDADES E AVANÇOS PARA UMA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA CRÍTICA E GENÉTICA

Alipio Felipe Monteiro dos Santos
Mestre em Cultura e Sociedade
alipiomonteiro19@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: com o objetivo de discutir ambiguidades e explorar os avanços de um Ensino de História que fomente a Consciência Histórica considerada crítica ou a chamada genética, este artigo debate as ambiguidades nessa relação a partir dos pressupostos colocados pela Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, de 2016, em específico, para o Ensino de História. Metodologicamente, usa-se de revisão bibliográfica, da leitura crítica do próprio documento oficial, além de se apoiar no conceito de Consciência Histórica (RÜSEN, 2001, 2007). Considera-se que, das ambiguidades, o texto possui deficiências, que vão desde a verticalização dos conteúdos e da característica tecnicista, contudo, é inovador ao reconhecer falhas epistemológicas naturalizadas no ensino de História, como o eurocentrismo, além de propor a possibilidade de repensar conceitos clássicos por um viés que se aproxima do conceito de consciência histórica.

Palavras-Chave: Ensino de História; Didática da História; BNCC; Consciência Histórica.

1 INTRODUÇÃO

Para que e como se deve ensinar história no Ensino médio? Quais as relações entre o ensino de história e as competências e habilidades necessárias a serem desenvolvidas, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016), para uma formação de uma consciência histórica? Em âmbito geral, tais questionamentos nos levam à compreensão de que a história revive e reconstrói o passado a partir do presente, diminuindo a angústia e a certeza de se estar no aqui e agora. Recorrendo ao pensamento de Luís Alberto Marques Alves (2009, p. 25) “[...] é a História que nos fornece as origens, as genealogias, as ligações, as persistências. [...] Cercar o acesso a esse conhecimento é transformar humanos em autômatos, é transformar cidadãos em plebe”.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento que propõe como a escola e os professores devem articular e elaborar o ensinar das disciplinas, incluso a história. Este artigo parte da compreensão e interpretação da relação epistemológica do ensino de história com o que o currículo chama de competências e habilidades, notadamente no ensino médio. Assim, busca-se refletir, discutir e destacar os avanços e as ambiguidades possíveis para o alcance de níveis de consciência histórica crítica e genética, conceitos empreendidos por Rüsen (2001, 2007, 1992), por intervenção de um significativo ensino de história no nível escolar do ensino médio, tendo como parâmetros o documento oficial da BNCC.

Pensando a questão como um problema, interroga-se: é possível conceber correlações entre um ensino que fomente uma consciência histórica crítica ou uma consciência histórica genética e as propostas e objetivos presentes no currículo do ensino médio da BNCC? Por qual motivo a compreensão disto é relevante? A relevância, acredita-se, encontra-se porque a história deve ser elemento crítico de análise da sociedade em suas continuidades e discontinuidades. Essa, portanto, é a motivação deste trabalho; reconhecendo que novos objetos históricos, novas ideologias e grupos sociais estão referendados na realidade social, como os índios, negros, mulheres, crianças (infância), idosos e outros, o currículo do ensino de história também faz tal reflexão ser necessária para que as práticas pedagógicas se politizem e façam emergir a consciência histórica a partir de uma prática didática-epistemológica que traduza tal complexidade para a sala de aula.

Nossa metodologia parte da compreensão e interpretação do texto da BNCC do ensino médio, em especial do capítulo que discute as competências e habilidades de história, mas também com o texto todo em si. Tal interpretação será realizada a partir de uma base teórica que manterá diálogo com nosso tema, base retirada de livros e artigos publicados em revistas científicas por pesquisadores especialistas na temática, validando nossa revisão bibliográfica (GIL, 2002). É essencial para o nosso trabalho a discussão de conceitos como Didática da História e Consciência Histórica (RÜSEN, 2001, 2007; CERRI, 2001) que nos ajudará a relacionar e compreender como o texto da BNCC compreende e discute as epistemologias históricas como necessidades ao ensino de história.

2 ENSINO DE HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DEVEM ANDAR JUNTAS

Inicia-se afirmando que o ensino de história deve andar de “mãos dadas” com a consciência histórica. A razão é simples: todo passado precisa passar pela reflexão contextualizada e comparada pelo presente, a fim de que não se imponha nem anacronismos, nem alocronismos⁷¹. Ou seja, para que não se julgue o passado somente pelos valores do presente e para que não se faça uma história que afaste os personagens dos fatos históricos da temporalidade e espaço do historiador e do leitor, induzindo construção de identidades que não se assentam em valores racionais ou de sentido histórico os quais não apresentam nem metodologia definida, nem justificativa para sua existência enquanto ente público.

⁷¹ Conceito inaugurado pelo antropólogo Johannes Fabian (2013) ao perceber os momentos de escrita etnocêntrica do autor que serviram para marcar um discurso de objetividade e colonialidade e de diferença de Tempo entre o Eu e o Outro, de modo que não há compartilhamento de tempo, fugindo de uma coetaneidade, o que Johannes Fabian (2013) chamou de alocronismo.

Outrora, essa forma de reflexão, segundo Gadamer (2003, p. 18) – que foi um dos primeiros a discutir, só que pelo ponto de vista de uma filosofia da história, o que seria ter uma consciência da história –, pode ser chamada de “senso histórico”, que corresponde à “[...] disponibilidade e o talento do historiador para compreender o passado, talvez mesmo exótico, a partir do próprio contexto em que ele emerge”. Nesse sentido, ter senso histórico é superar a ingenuidade que levaria a julgar o passado pelas medidas evidentes na vida presente de quem o analisa.

O ensino de história, um campo da ciência da história dedicada à sua prática pedagógica, discute, do nosso ponto de vista, imperiosamente, que aqueles que ensinam a história com bases científicas deve incentivar os estudantes a refletir e questionar as fontes do passado e tudo aquilo que se apresenta como tradição a fim de guiar suas ações no presente. A consciência histórica não é só o monte intelectual acumulado pelo especialista, no caso, pela história da filosofia, mas o apanhado apurado de todo o pensamento produzido direcionado para uma determinada leitura aprofundada o bastante para que a compreensão obtida daquele texto ou fato histórico seja algo novo. É preciso ter aptidão hermenêutica a cerca de um fato histórico, ou seja, desenvolver as habilidades necessárias para compreender e interpretar o passado.

Por esta razão que Gadamer (2003) afirma que o problema hermenêutico não é um problema de método, mas um problema filosófico, ou seja, seu caráter existencial é mais importante que seu caráter cientificista modernista. Assim, compreendemos que ensinar história é uma questão existencial mais que uma questão cognoscível, dado que temporalidades divergentes, culturas múltiplas e o “Outro” só pode ser absorvido perante determinada alteridade histórica e antropológica, mas que atravessada, antes mesmo, pelo devir filosófico. Ainda, se há vida social e práticas sócio-históricas, há a necessidade de consciência histórica⁷².

Para Jörn Rüsen (2001), historiador alemão responsável por pensar a didática da história e o conceito de consciência histórica, todo pensamento histórico tem como ponto de partida a necessidade inerente a todo ser humano de construir caminhos para a resolução de suas demandas cotidianas. Desse modo, o pesquisador acadêmico deve compreender que a ciência por ele produzida, interpretada e impulsionada devem satisfazer os interesses comuns da vida cotidiana e não se isolar por entre os símbolos de uma cultura erudita-intelectual. O ser cotidiano deve perceber que é a lembrança da experiência humana interpretada e com sentido que o dotará de perspectivas do agir no presente planejando o futuro e, essa capacidade

⁷² Para o autor, o conceito existe, antes, no cotidiano, domínio do senso comum: “[...] a consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens (RÜSEN, 2001, p. 78).

e habilidade específica de raciocínio e ação seria o que o autor alemão configura como consciência histórica.

Rüsen (2001, 2007) afirma que a consciência histórica caracteriza-se como uma condição de universalidade antropológica culturalmente construída com o objetivo de fornecer sentido entre contexto, indivíduo e temporalidade, “[...] são as situações genéricas e elementares da vida prática dos homens (experiência e interpretações do tempo) que constituem o que conhecemos como consciência histórica [...]” (RÜSEN, 2001, p. 54) e sua aplicação dentro do currículo e ensino de História realiza-se a partir das “práticas de narração histórica” ou o “paradigma narrativista”, onde “[...] narrar é uma prática cultural de interpretação do tempo, antropológicamente universal [...]” (RÜSEN, 2001, p. 149).

Destarte, segundo Rüsen (2001, p. 60):

Deve-se tratar de um ato de fala, cuja universalidade antropológica não pode ser contestada e com respeito à qual se pode demonstrar ser ela determinante da especificidade do pensamento histórico e, com isso, da peculiaridade do conhecimento histórico-científico [...]. Em um ato de fala desse tipo, no qual se sintetizam, em uma unidade estrutural, as operações mentais constitutivas da consciência histórica, no qual a consciência se realiza.

Dessa forma, tais práticas narrativas levam à produção de uma consciência histórica, que desagua na constituição no indivíduo de sua identidade histórica e social, pois, de acordo com Rüsen (2007), a história deve ser reconstruída para poder localizar a identidade dos homens em seu tempo. Tal identidade se faz dentro de três condições de experiência: a do tempo humano, do tempo natural e do tempo histórico. Para cada experiência, de acordo com Rüsen, existe um método, onde: para o tempo humano, a prática interpretativa e compreensiva da hermenêutica; para o tempo natural, o que ele chama de método analítico, e para o tempo histórico, o método dialético.

A consciência histórica aqui neste trabalho pretende afirmar que o que se vê na BNCC é o que Jörn Rüsen (2001, 1992) afirma ser consciência histórica crítica, porém, mantém certas vontades para uma consciência tradicional, de modo que não se averigua, de maneira coerente, uma consciência histórica genética. O autor alemão classifica a consciência histórica em quatro tipos: 01) consciência histórica tradicional; 02) consciência histórica exemplar/modular; 03) consciência histórica crítica; e 04) consciência histórica genética. Ele compreende que há um sucesso efetivo quando se diagnostica que o nível cognoscível daquele aprende história encontra-se na tipologia de consciência 03 e 04, e que avançar para uma não significa abandonar a outra ou que ela deixa de existir.

A consciência histórica tradicional se refere ao agir no presente sem questionar o teor da ação ou seus impactos, baseado no passado que foi introjetado ou ensinado ao indivíduo para ele, crendo que essa maneira é a maneira correta de agir porque é tradição e não pode ser corrompida. A consciência histórica exemplar/modular é aquela que se baseia na experiência do passado, tendo-o como experiência e exemplo basilar para agir no presente diante do mesmo fato, ainda que existam circunstâncias totalmente diferentes. Essas duas consciências não precisam do aval intelectual para existir nem da imposição de qualquer classe social, porque subentende-se que ela já esteja no cotidiano, sendo vivenciada e minimamente rearranjada por nós, sujeitos e agentes históricos.

A consciência histórica crítica é a que estimula o debate dialético e comparativo, de modo que questionamentos e novas proposições possam surgir e influenciar ações e identidades e outras posições sejam consideradas errôneas e ultrapassadas, nunca aceitas. Por fim, a consciência histórica genética é a que permite diferentes pontos de vista de um mesmo fato porque a cultura é aceita como objeto móvel, complexo e multifacetado, fato que necessita de alteridade, empatia e certo grau de relativismo ao ponto de obter consciência e opiniões fundamentadas acerca dos efeitos da relação entre o passado, o presente e o futuro⁷³.

Dessa consciência histórica necessária ao sujeito para se reconhecer e conhecer seu lugar, encontramos em Foucault sua necessidade:

A história contínua é o correlato indispensável à função fundadora do sujeito: a garantia de que tudo que lhe escapou poderá ser devolvido; a certeza de que o tempo nada dispensará sem reconstituí-lo em uma unidade recomposta; a promessa de que o sujeito poderá, um dia – sob a forma da consciência histórica –, se apropriar, novamente, de todas essas coisas mantidas a distância pela diferença, restaurar o seu domínio sobre elas e encontrar o que se pode chamar sua morada (FOUCAULT, 2013, p. 15).

É sob a forma de consciência histórica e sua necessidade de restaurar o sujeito à sua morada que o ensino de história é atravessado pela responsabilidade de autoconsciência e de diálogo com as memórias em busca da alteridade. É um direito de qualquer cidadão ter acesso amplo à memória de sua sociedade, de sua região, sua cidade. Como aponta Circe Bittencourt (2004) ao discutir as fundamentações de um saber histórico na sala de aula, destacando o direito

⁷³ Para complemento, cita-se trecho de Schmidt e Garcia (2005), onde compara a consciência genética com o conceito de “consciência crítica” de Paulo Freire: “Esta perspectiva crítico-genética se aproxima do que o educador brasileiro Paulo Freire define como a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica. Para o autor, esse processo não implica que o educador e o educando, em determinado estágio de aprendizado, entendam todo o significado das palavras e conceitos, mas que tenham possibilidades de explicitar mudanças em sua compreensão do mundo” (SCHMIDT; GARCIA, 2005, p. 303). Para uma visão em contraponto a esta categoria de Rüsen e suas didatizações conceituais aqui colocadas, indica-se a excelente escrita crítica de Benfca e Leite (2014), os quais apontam origens históricas e filosóficas do conceito de consciência histórica e problematizam-no perante outro conceito da histórica cultural, o de representações.

à memória histórica, que indica que todos devem ter acesso aos bens materiais e imateriais que representem o seu passado, e a autora continua:

[...] ora, é a memória dos habitantes que faz com que eles percebam, na fisionomia da cidade, sua própria história de vida, suas experiências sociais e lutas cotidianas. A memória é, pois, imprescindível, na medida em que esclarece sobre o vínculo entre a sucessão de gerações e o tempo histórico que as acompanha [...] No entanto, em muitos centros urbanos de nosso país, vivemos o jogo dialético entre a memória e o esquecimento. E nesse jogo, muitas vezes, o esquecimento vem ganhando a partida (BITTENCOURT, 2004, p. 139).

Nesse sentido, o ensino de história deve despertar a criticidade que desenvolve as identidades, reconhecendo-as como direito à consciência histórica dos educandos, argumentos visíveis nas competências para o ensino médio, como colocado pela primeira competência, que é analisar os processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, compreendendo criticamente todas as posições e ideologias, ou seja, desenvolver e compartilhar a consciência histórica e o direito à memória (BRASL, 2016).

3 A BNCC E SEU ENSINO DE HISTÓRIA

O documento da BNCC é um texto que apresenta um conteúdo que traduz a realidade social e as disputas ideológicas da realidade social e histórica do nosso país. Discutindo questões de sexualidade ou de gênero, por exemplo, tal currículo já demonstra uma face bem diferente daquelas do Brasil da Ditadura Militar, que tratava tais como caso de política que deve ser isolado do cotidiano social e sua memória, reforçando sua responsabilidade única como de Segurança Nacional (MORENO, 2016). Por isso o texto do documento apresenta que a ética guia os ideais de justiça, solidariedade e livre-arbítrio que se fundamenta no “[...] reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos” (BRASIL, 2016, p. 547).

Diante disso, a BNCC procura definir direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos a partir da tentativa de unificação nacional curricular, respeitando as diferenças regionais. Logo, o interesse desse currículo também perpassa pelas ideologias dominantes, como grandes grupos educacionais que tentam sintetizar uma identidade nacional comum que esteja em sintonia com a globalização. Como avalia Moreno (2016, p. 10), gira em torno de dois objetivos:

[...] 1) O interesse ideológico de se fazer presente nas concepções curriculares que visam formar sujeitos criativos, com domínio tecnológico, adaptados ao modelo de

sociedade global, alicerçada sobre o consumo incessante de novos bens e ideias; 2) O interesse mais pragmático na unificação curricular como uma unificação do mercado educacional nacional (e transnacional) para a realização mais imediata de comercialização de insumos didáticos, assessorias e gerenciamentos em parceria com a instituições públicas.

Como se vê, os “novos bens e ideias” estão visíveis no texto da BNCC para o Ensino Médio. Partindo das finalidades do Ensino Médio como posto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) em seu artigo 35, que são:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

Portanto, o ensino médio tem como primeira finalidade o aprofundamento daquilo que é o foco curricular do Ensino Fundamental, que é a “[...] tomada de consciência do Eu, do Outro e do Nós das diferenças em relação ao Outro e das diversas formas de organização da família e da sociedade em diferentes espaços e épocas históricas” (BRASIL, 2016, p. 547), ou seja, da alteridade. Assim, o foco é no domínio crítico da realidade social e histórica a fim de estabelecer hipóteses, construir argumentos e coloca-los em diálogo sob a dúvida sistemática, negociando a capacidade de abstração e simbolização dos educandos. Como informa o próprio documento: “aprender a indagar, ponto de partida para uma reflexão crítica, é uma das contribuições essenciais das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para a formação dos estudantes do Ensino Médio. [...]” (BRASIL, 2016, p. 549).

O que se percebe é uma maior teorização e discussão sobre a História, compreendendo os conceitos históricos de maneira contextual. A leitura do que significa o Tempo e o Espaço, por exemplo, passa pela compreensão histórica dos fatos de maneira singular, pois cada contexto histórico e cada sociedade compreenderam tais conceitos de maneira diversa: eles já foram conceitos homogêneos, lineares, singulares, estritamente disciplinares e fechados, desprovidos das relações de poder econômico ou político; fazendo-nos compreender que cada fato possui uma narração e um sentido histórico. Assim dizendo, “[...] na história, o

acontecimento, quando narrado, permite-nos ver nele tanto o tempo transcorrido como o tempo constituído na narrativa sobre o narrado” (BRASIL, 2016, p. 551).

Por conseguinte, a relação da BNCC com a necessidade de um ensino de história para uma consciência histórica como apresentada por Rüsen faz perceber que os conceitos são localizados dentro uma análise ampla a qual não tenta somente enumerar conteúdos de maneira quantitativa, mas sim de assegurar competências gerais, definidas como um conjunto de conhecimentos mobilizados (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), além de atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Seu foco com isso é reconhecer que a educação “[...] deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” [...]. (BRASIL, 2016, p. 08).

4 ENSINO DE HISTÓRIA, BNCC, CRÍTICAS E PROBLEMÁTICAS: PENSANDO AS AMBIGUIDADES

Todavia, o documento da BNCC possui críticas a serem consideradas, como apontadas por Moreno (2016) onde destacam-se a falta de interesses na discussão sobre a formação inicial e continuada dos professores bem como de suas condições docentes gerais; ou o fato de que o documento serviria como uma “[...] lista de produtos desejados decorrentes de processos que indicam instrução padronizada [...]” (MORENO, 2016, p. 12) – uma opinião crítica a qual não concordamos em sua plenitude, visto que o documento não aponta e direciona instrumentos, meios ou conteúdos específicos para o ensino de história, como vimos anteriormente – ou ainda, de sua visão considerada “empreendedorista”, reforçando ainda mais o já tão caráter liberal da educação brasileira, como apontam Marsiglia *et al.* (2017, p. 119):

Ao enfatizar as “habilidades”, as “competências”, os “procedimentos” e a “formação de atitudes”, e não destacar os conteúdos escolares, o trabalho educativo e o ensinar, o documento traz uma perspectiva que visa adaptar os alunos ao mercado de trabalho ou, mais propriamente, ao “empreendedorismo”. Ou seja, com o crescente desemprego e a conseqüente diminuição do trabalho formal, o objetivo dessa formação é preparar os filhos da classe trabalhadora para o mundo do trabalho informal e precarizado, compatível com as novas demandas do capital para este século, voltadas para a acumulação “flexível”.

O próprio documento nasceu construído por importantes figuras do mercado privado da educação nacional. Tais empresas são: Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann, Fundação Vitor Civita, Fundação Roberto Marinho, Gerdau, Natura, “Movimento Todos Pela Educação”, entre outros (SOUSA, 2015; SILVA; VASCONCELOS; CASAGRANDE, 2016).

Considerando que a própria LDB já emergiu no mesmo cenário, de modo que também atendeu à conjuntura capitalista e liberal num cenário de redemocratização do país (BITTENCOURT, 2008), a história na BNCC também adentra nessa interpretação do social onde as competências servem para alimentar a lógica do mercado, fazendo do conhecimento um instrumento para a competição desigual que o capitalismo constrói e entrega. Daí nasce a crítica do conteúdo substantivo.

As polêmicas geradas pelo texto preliminar de História na BNCC giraram em torno do que se entende por conteúdo substantivo, justamente por que estes, tomados como aprendizagem informativa, são o principal objetivo da abordagem tradicional e permanecem como meta de aprendizagem na prática da maioria das instituições de ensino. Por isso, pensa-se currículo em História como uma mera disputa entre temas (MORENO, 2016, p. 13).

No caso do Ensino Médio temos o seguinte: 1º ano – Mundos ameríndios, africanos e afro-brasileiros; 2º ano – Mundos americanos; 3º ano – Mundos europeus e asiáticos. Isso se expressa pela preocupação de tornar o ensino de história menos eurocêntrico, e mais voltado a uma perspectiva humanística e antropológica já desenvolvida, de acordo com o documento, desde o Ensino Fundamental, orientando-se pela questão ética, dos direitos humanos e da interculturalidade (BRASIL, 2016).

No entanto, Moreno (2016) aponta que os temas são muito vastos e dão impressão de distribuição aleatória, para ele, não se promove uma história local menos eurocêntrica sem indicar metodologias, didáticas e conceitos históricos que deem suporte aos docentes, que em sua maioria, não tiveram acesso profundo em sua formação inicial a temas não hegemônicos, não voltados à Europa. Ora, nesses casos, quando os professores de história se veem num conflito de prioridades sobre o que, como e para que ensinar, por exemplo, entre a História Africana ou Oriental e a História da Europa Medieval, provavelmente ficarão com a História da Europa Medieval, visto que as chances de o trabalharem com mais qualidade é significativa porque tais conteúdos encontram-se com ampla carga horária em seu histórico escolar.

Por fim, uma crítica é importante para consolidarmos os olhares do qual o documento da BNCC aporta sobre o ensino de história, e recorreremos mais uma vez à minuciosa avaliação de Moreno (2016, p. 22, 23), sobre o maior problema encontrado por ele no documento, que seja:

Mas, o problema maior está na sinalização de uma concepção de aprendizagem em História. Muitos dos verbos utilizados na BNCC repõem o objetivo tradicional: saber informações sobre a História. Há tempos se sabe que aprender História vai muito além disso. Se o objetivo final é uma orientação nova no presente ligada a uma perspectiva de futuro, o conteúdo tem que ser trabalhado no sentido de provocar experiência. Se assim não o for, pode-se acumular acervos de informação histórica, sem se inserir nas mudanças temporais, o que significa a indiferença ou um posicionamento como

‘terceira pessoa’. [...] é necessário ir além, na formulação dos encaminhamentos ou objetivos. Não se pode apenas tomar o conteúdo informativo e acrescentar um verbo, transformando-o em objetivo como uma substância a ser consumida.

Nessa perspectiva, sua crítica é epistemológica porque o texto abre caminho para uma história contrafactual e plural, entretanto, parece fazer por fazer, sem intenção epistemológica de uma Didática da História.

Por Didática da História, compreendemos o que Cerri (2001), denomina como uma disciplina interna à ciência da história e localizada em suas fronteiras interdisciplinares com as ciências humanas e com a educação, que estaria preocupada com os processos de ensino e aprendizagem formativos, inclusive de identidade social e consciência histórica, com intrínseco teor epistemológico que discute tanto teoria da história e sua historiografia quanto seus aspectos de ensino e aprendizagem. Para Cerri (2001), é preciso pensar a história para além de técnicas que problematizam e “historiografizam” o homem e o tempo; não deve haver engessamento de um ensino de história, mas sim reflexão e experiência para saber quem somos. Trata-se, portanto, de por que e como o professor pode articular a pesquisa histórica com a docência histórica.

Alves (2001) contribui da mesma forma, a partir do exercício de reflexão epistemológico do conhecimento histórico, apoiado em quatro pilares educativos referidos no Relatório Delors de 1996 – Educação: Um Tesouro a Descobrir, que são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e a viver com os outros e aprender a ser. Definindo sua ideia acerca desses pressupostos epistemológicos do ensino de história, Alves (2001, p. 30) explicita que o Ensino de História deve promover a consciência de se pertencer à espécie humana, mas reconhecendo o direito às diferenças. É nessa perspectiva que compreendemos como adicionar à reflexão crítica de Moreno (2016), onde pensar uma Didática da História perpassa, necessariamente, superar a ideia de um currículo de história para o Ensino Médio substantivo e impreciso, se aproximando de saberes históricos exercidos para a compreensão das visões de mundo variadas e fundamentadas.

Assim, acreditamos que o Ensino de História apresentado na BNCC possui suas ambiguidades notáveis localizadas nos seguintes termos chaves: “tecnicista”; “empreendedorista”; “substantivista”; “informativa”; “disputas temáticas”; “vastidão temática”; “amontoado de tarefas”; “desamparo metodológico”; “desamparo didático” e “desamparo conceitual. Todavia, existe uma orientação, de maneira geral, para a superação dos conceitos acríticos além de incorporar novos sujeitos, porém, não estabelecem como fazer isso de forma efetiva, sempre destinando tal prática à uma especificidade local/regional da qual, muitas das vezes, não possui assistência técnica e epistemológica necessária para implementar

com sucesso tal tarefa, fazendo do professor um simples produtor de tarefas incompletas que possui a responsabilidade de escolher ensinar história(s) que superem outras história(s), de sujeitos que devem substituir outros sujeitos marginalizados.

A partir da análise textual, identificando os discursos que a nossa revisão bibliográfica identificou por parte dos autores aqui citados, e consultado diretamente o texto da BNCC, criou-se um diagrama para visualizar o que se considerou os prós e os contras quando o assunto são os avanços e as ambiguidades para o alcance desse conceito lapidado por Rüsen (2001) que é a consciência histórica.

Figura 2: Diagrama-resumo da pesquisa bibliográfica



Fonte: produzido pelo autor (2022).

As ambiguidades apresentadas na parte direita do esquema acima demonstram que o que foram apontados pelos autores entra em confronto direto com as afirmações progressistas contidas no documento da BNCC. Visto isso, a questão é como desenvolver uma consciência histórica crítica no ensino de história, dado que parece ser um entrave aos avanços necessários? A única resposta possível é que, de fato, o professor não deve ter por guia prático ou teórico-epistemológico o documento citado se quiser desenvolver esse ensino, contudo, ter consciência do percurso histórico a que passou a ideia e a construção desse documento, afligido por ideologias conservadoras que evitavam o desenvolvimento de uma consciência histórica crítica,

comparando-o e situando-o com o presente, suas teorias e práticas diversas, é uma aptidão necessária para o docente em sala de aula.

Ao perceber o percurso histórico desse documento, o docente entenderá o porquê da existência dessas ambiguidades que beiram paradoxos, tensionando a ideia pré-concebida de currículo que nele (e em nós) a tradição já impregnou. Um currículo deve ser mais que isso. Como aponta Renilson Rosa Ribeiro (2004, p. 118):

Um currículo, um livro, um manual didático ou outra fonte que auxilie o trabalho do professor de História somente será um importante aliado a partir do momento que se constituir uma cultura que dê liberdade para este profissional “cortar, desmontar, decompor” para que ele possa “compreender as formas particulares de conhecimento que ele(s) contempla(m), as relações de poder que as sustentam, enfim os disciplinamentos do pensar, falar, sentir que impõe a todos nós”. Dessa maneira, ao professor reservará a responsabilidade e o compromisso criar suas maneiras de ensinar – produzir e difundir o conhecimento na sala de aula. Pois, lá, na sala de aula, como afirma José Roberto Amaral Lapa, é o momento mágico em que a docência e a pesquisa se encontram. Depois que a porta da sala se fecha, lá dentro são outras histórias. Histórias que vão além dos parâmetros.

Mesmo diante de todas as diretrizes e parâmetros, o professor não pode trocar o seu planejamento pela simples escolha e acomodação do livro didático, nem dispensar a história regional e local pela história nacional. Tal ocorrência torna o professor um simples administrador do livro didático, que reprisa, mimetiza e banaliza sua profissão.

Assim, lembramos também um dos objetivos da BNCC para o ensino de história que é “estimular a autonomia do pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas [...]” (BRASIL, 2016, p. 350); essa transformação de hábitos ou condutas a partir do manuseio do conhecimento histórico perpassa, portanto, na aquisição de uma consciência histórica crítica ou genética, como teorizado por Rüsen (2001).

Esses são alguns pontos ambíguos entre a BNCC e a prática de um ensino de história para a consciência histórica. De fato, mesmo com a ampla negação do documento, muito porque fora temido como um instrumento verticalizado que aprofundaria as diferenças educacionais (YOUNG, 2007; SILVA; VASCONCELOS; CASAGRANDE, 2016), é possível encontrar nesse documento um reflexo de uma sociedade complexa que busca reconhecer o direito às diferenças, bem como reconhecer possibilidades de produção de um ensino crítico em germinação/andamento, que compreenda uma Didática da História para a construção de uma consciência histórica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo é, então, um documento que emerge das disputas e contradições sociais. Durante tal processo, é visível que o documento nasceu sob fortes críticas, levando-o à constante suspeita, inclusive, de sua necessidade. Todavia, compreendemos que ele aborda, de forma clara e concisa, no tocante do documento sobre o ensino médio e sobre as ciências humanas, em especial a história, uma concepção crítica em desenvolvimento de alguns dos principais conceitos da disciplina aqui discutida, possibilitando instrumentos epistemológicos para um ensino que possa desenvolver uma consciência histórica crítica ou genética.

O argumento de que a BNCC é um currículo prescrito que se apresenta como definitivo é, em partes, verdadeira. Visível nos objetivos das aprendizagens a fim de alcançar uma habilidade em específico, já sendo uma imposição de uma visão mais central, relegando o que está mais por fora a um (novo) lugar marginal. Contudo, observa-se que os princípios éticos, estéticos e políticos são claros e incentiva um ensino de história diferente daquele marcado pelo conservadorismo e positivismo, inclusive reconhecendo a existência de uma atitude eurocêntrica que é marcante no ensino de história nacional, solicitando, em resposta, a maior presença do ensino de história africana, afro-brasileira e indígena.

Por isso mesmo que se pode afirmar que o currículo logrou os dois primeiros níveis de consciência histórica (tradicional e exemplar), buscando trabalhá-los densamente por meio de investimento numa formação integral para a cidadania e na inclusão de temas antes obliterados ou marginais, a fim de estabelecer um nível acima, o da história crítica, grande objetivo do currículo no ensino médio. Porém, apresenta poucas maneiras (caminhos, metodologias, didáticas, teorias e conceitos) de desenvolver e fortalecer a consciência histórica crítica para com os novos temas sociais introduzidos, o que demonstra que o alcance de uma consciência genética ainda não é um objetivo do currículo de história no ensino médio.

O documento inova ao reconhecer a necessidade de uma política educacional mais organizada e pensada de maneira intersetorial, e nela, o ensino de história também se organiza assim, uma vez que a história regional e local tem seu devido lugar, bem como a autonomia docente não é usurpada por uma ação totalitária do Estado, que cerceia a liberdade docente invadindo o currículo real. Por fim, as ambiguidades entre o ensino de história para uma consciência histórica e a BNCC precisam, ainda, de mais discussão e ponderação epistemológica que potencialize à consciência histórica genética.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. A. M. O Estado da História – O Ensino. **Revista da Faculdade de Letras HISTÓRIA**. Porto, III Série, vol. 2, 2001, pp. 023-031. Disponível em: <<http://ojs.letras.up.pt/index.php/historia/article/view/5127>> Acesso em: 30 nov. 2020.

BENFICA, T. A. H; LEITE, E. F. Consciência histórica e representações: aproximações e afastamentos teóricos sobre a narrativa histórica e sua instrumentalização. **Acta Scientiarum. Education**. Maringá, v. 36, n. 1, p. 75-86, Jan.-June, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/21447>> Acesso em: 11 out. 2022.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **O saber histórico na sala de aula** / Circe Bitencourt (org.) 9º ed. São Paulo: Contexto, 2004 (Repensando o Ensino).

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum**

Brasília: Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 30 nov. 2020.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 30 nov. 2020.

CERRI, L. F. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da Didática da História. **Revista de História Regional** 6(2): 93-112, Inverno 2001. Disponível em: <<http://files.gtenshist.webnode.com.br/200000006-5331c542b7/%E2%96%BA.pdf>> Acesso em: 03 nov. 2020.

FABIAN, J. **O Tempo e o Outro: como a antropologia estabelece seu objeto** / Johannes Fabian; com prefácio de Matti Bunzl; trad. Denise Jardim Duarte. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013 – (Coleção Antropológica).

FOUCAULT, M. **Arqueologia do Saber**. Trad. Luiz Baeta Neves. 5ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

GADAMER, H.G. **O problema da consciência histórica** / Hans-George Gadamer; org.: Pierre Fruchon; Trad. Paulo César Duque Estrada. 2º ed. Rio de Janeiro: Editora FV, 2003.

GIL, A. C., 1946. **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antonio Carlos Gil. 4 ed., 2002.

MARSIGLIA, A. C. G. et al. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>> Acesso em: 30 nov. 2020.

MORENO, J. C. História na Base Nacional Comum Curricular. Déjà Vú e Novos dilemas no séc. XXI. **História & Ensino**, Londrina, v. 22, n. 1, p. 07-27, jan./jun. 2016. Disponível em:

<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/26158>> Acesso em: 30 nov. 2020.

RIBEIRO, R. R. O saber (histórico) em parâmetros: O ensino da História e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX. **MNEME – Revista de Humanidades**, v. 05. n. 10, abr./jun. de 2004. Disponível em: <<https://www.periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/196>> Acesso em: 30 nov. 2020.

RÜSEN, J. Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. **Revista Germinal**, Brasília: Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>> Acesso em: 30 nov. 2020.

_____. **História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. UnB, 2001.

_____. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico: una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. Trad. Silvia Finocchio. **Propuesta Educativa**, Argentina, n 7. out. 1992.

SCHMIDT, M. A. M. dos S.; GARCIA, T. M. F. B. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cadernos CEDES** [online]. 2005, v. 25, n. 67 [Acessado 27 Setembro 2022], pp. 297-308. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32622005000300003>>. Epub 11 Jan 2006. ISSN 1678-7110. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622005000300003>.

SILVA, F.T.; VASCONCELOS, L.; CASAGRANDE, R.C. A Base Nacional Comum Curricular e o Ensino de História: reflexões docentes. **Projeção e Docência**, vol. 7, n. 2, 2016, p. 1-14.

SOUSA, J. L. U. Currículos e Projetos de Formação: Base Nacional Comum Curricular e seus desafios de performance. **Revista ESPAÇO DO CURRÍCULO**, v.8, n.3, 2015, p. 323-334. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.2015.v8n3.323334>> Acesso em: 30 nov. 2020.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Revista Educ. Soc.** [on-line], Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302007000400002&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 30 nov. 2020.

FILMES NA SALA DE AULA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO PARA APREENSÃO DOS CONCEITOS CHAVES DA GEOGRAFIA

Raimundo Sousa Magalhães
Graduado em Ciências Humanas/Sociologia – UFMA
Especialista em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho – UFPI
raimundo.sm@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Samy Oliveira Silva
Graduanda em Ciências Humanas/Sociologia – UFMA
oliveira.samy@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Ceália Cristine dos Santos
Professora do Curso de Ciência Humanas/Sociologia – UFMA
cc.santos@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: É necessário que o professor insira novas ferramentas metodológicas e recursos didáticos no intuito de dinamizar o processo de ensino aprendizagem nas aulas de geografia. Considerando que o ensino tradicional baseado na oralidade do professor e escrita dos conteúdos na lousa tende a reproduzir uma prática pedagógica monótona, desinteressante e cansativa para os estudantes. Este estudo mostra outros caminhos para o ensino de geografia nos anos finais do ensino fundamental. Para isso, evidenciamos a necessidade de diversificar a utilização dos recursos didáticos nos processos de ensino na contemporaneidade, mostrando a importância da utilização de filmes em sala de aula. O objetivo deste artigo, é apresentar possibilidades de utilizar filmes como recurso didático nas aulas de Geografia, de maneira dinâmica e atrativa para o aluno ao abordar suas categorias basilares: Paisagem, território, lugar e região. Como procedimentos metodológicos, realizamos a pesquisa bibliográfica e a documental. Na pesquisa bibliográfica investigamos o ensino de geografia a partir de autores como Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007); Oliveira e Campos (2011). O uso dos filmes como uma metodologia alternativa nas aulas de geografia em trabalhos de Murta (2006); Fresquet (2009) dentre outros, e no embasamento sobre a importância do estudo e entendimento dos conceitos geográficos, foram utilizados autores como Santos (1998); Carlos, (1996); Silva e Silva (2016) e Haesbaert (2019) e outros. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua proposta para o ensino de geografia analisada permitiu uma reflexão sobre a importância do conhecimento geográfico. Analisamos alguns filmes de produção nacional: “O Auto da Compadecida” (2000); “Tainá - Uma Aventura na Amazônia” (2001) e “Narradores de Javé” (2003) e sua correlação com os conceitos da geografia, apresentando possibilidades de utilização em sala de aula. Neste contexto, consideramos que os filmes utilizados como recurso metodológico são de fato uma alternativa para promover uma aula mais interessante e dinâmica, permitindo envolver diferentes abordagens nas práticas pedagógicas, proporcionando uma aprendizagem mais significativa aos estudantes.

Palavras-chave: Metodologias alternativas; Ensino de geografia; Categorias Geográficas.

1 INTRODUÇÃO

Diferentes práticas e técnicas de ensino podem ser utilizadas pelos professores de geografia para provocar no aluno a uma reflexão acerca dessa “geografia humanizada”, essa geografia cultural, que está para além dos métodos físicos, estáticos e singulares compreendendo “a produção e reprodução da vida material é mediada na consciência e sustentada pela produção simbólica –língua, gestos, costumes, rituais, artes, a concepção da paisagem, etc.” (CORRÊA, p. 2, 2009).

A monotonia das aulas tradicionais e a falta de inovação no processo de ensino aprendizagem por parte dos professores e também por muitas vezes pela falta de estrutura da escola e pela própria precarização do ensino nas escolas públicas que em sua maioria não dispõem de recursos e matérias didáticos metodológicos (NICOLA e PANIZ, 2017), faz com que a apatia dos alunos pela disciplina apareça, tornando-se assim, o principal motivo para que eles a tenham como uma disciplina “fraca”, “sem importância”, “enfadonha”, dentre outras nomenclaturas utilizadas pelos estudantes (RIVERO, 2007).

Segundo MURTA (2006), a geografia deve ser trabalhada dentro da sala de aula a fim de possibilitar diferentes formas de libertar e levar o aluno a diferentes análises a partir do espaço geográfico onde ele está inserido. Com isso, para atingir esse objetivo, o professor de geografia deve adequar-se aos novos modelos de ensino que possibilite a prática dessa geografia, não cabendo no momento atual, uma aula essencialmente expositiva, mas deve ser buscado pelos professores as novas demandas do “estudo da terra”, pois as modificações no tempo e no espaço vão requerer novos modelos e técnicas de ensino que se apropriem das tendências pedagógicas inovadoras, e sobretudo, das novas metodologias, para que se faça cumprir as necessidades do estudante. (MURTA, 2006).

As metodologias alternativas que podem ser utilizadas pelos professores são as mais diversas possíveis para tentar chegar aos objetivos propostos no plano de ensino, contudo, a metodologia alternativa que será abordada no presente artigo é o uso de filmes como meio de auxílio na sala de aula para a melhor efetivação do processo de ensino e aprendizagem.

O presente estudo parte do problema: Como a utilização de obras cinematográficas auxiliam o professor no processo de ensino aprendizagem nas aulas de geografia a fim de torná-la mais dinâmica e envolver os alunos na participação e discussões com o propósito de apreensão dos conceitos? garantindo assim, o conhecimento geográfico necessário. E para isso, segundo Rocha, Mantovani e Costa (2017) o filme é o tipo ideal de ferramenta metodológica para despertar o estudante para diferentes ações, uma vez que as obras cinematográficas

provocam diferentes sentimentos nos seus telespectadores, fazem rir, chorar, criam fantasias e retratam a realidade. Os filmes são expressões culturais que foram adotadas como apoio didático metodológico por diversas instituições mundo a fora, e até hoje são utilizadas como ferramenta educacional, e a partir disso, Tozzi diz que:

[...] a experiência cultural e estética do cinema vai além de qualquer metodologia de análise dos filmes e que o ato de assistir a um filme é uma experiência formativa em si e por si. Mas, no trabalho escolar com filmes, desde que devidamente organizado, o professor pode adensar esta experiência, para ele e para os seus alunos, exercitando o olhar crítico e encantado, ao mesmo tempo. (TOZZI, 2009, p. 15).

Desta maneira, segundo Fresquet (2020), o cinema trazido para dentro do espaço escolar e para a sala de aula é muito estimado, uma vez que os estudantes podem observar diferentes pessoas com traços culturais distintos, diferentes lugares e paisagens, além das épocas diferentes que somente através das imagens em filmes é que se pode deduzir uma realidade próxima daquilo que se apresenta.

Nessa abordagem, a geografia escolar associada ao uso de filmes na sala de aula tem como objetivo produzir a leitura do espaço, além do que, a utilização de filmes surge como um atrativo que interliga os estudantes ao meio, formando várias formas de analisar as construções dos espaços a partir da relação do homem com a natureza.

2 METODOLOGIA

Para chegar aos objetivos propostos pelo trabalho é necessário a utilização de técnicas, abordagens e processos científicos que formulem e resolvam os problemas de maneira objetiva e sistemática e somente a partir disso é que se consegue a formulação do conhecimento e as respostas necessárias, assim, é definido a metodologia (Ruiz, 1996).

Com base nisso, o embasamento teórico é o primeiro passo para o desenvolvimento da pesquisa. Para Marconi e Lakatos (1990) a pesquisa bibliográfica abrange tudo aquilo que já foi pesquisado e tornado público a respeito da temática pesquisada, dentre as fontes bibliográficas mais importantes estão os jornais, artigos científicos, teses, monografias, livros e periódicos.

Exposto isso, iremos utilizar também a técnica da pesquisa documental, no qual segundo Marconi e Lakatos (1990) é uma fonte de coleta de dados que podem ser documentos não escritos, onde para as autoras podem ser os filmes comerciais, material cartográfico, rádio, televisão, cinema e filmes. No caso deste estudo, os filmes serão analisados e entram nesse método de pesquisa.

Com isso, depois da revisão bibliográfica a etapa a ser seguida é a análise dos filmes. Assistir ao material: vídeo/filme pré-selecionado por nós, e assim, fazer as observações e correlações com os conceitos geográficos de lugar, território, região e paisagem, e somente depois disso, fazer a indicação dos filmes para os professores de geografia na referente pesquisa para que eles sejam devidamente utilizados na sala de aula como apoio didático metodológico na apreensão dos conceitos geográficos.

3 O ENSINO DE GEOGRAFIA, METODOLOGIAS E RECURSOS DIDÁTICOS.

De acordo com Oliveira e Campos (2011), a geografia passou por inúmeras transformações para ser inserida como disciplina escolar e quando alcançou esse nível, sofreu interferências da sociedade, que geraram uma interpretação da disciplina como meramente decorativa, isto é, uma disciplina em que os conteúdos devem ser memorizados sem estabelecer uma relação do tema com a realidade.

Foi a partir dos anos de 1980, que surgiram novas propostas para o Ensino de Geografia, visando aprimorar os princípios que norteiam o componente curricular, fazendo assim, uma revisão metodológica da mesma, trazendo uma nova forma de interpretar o espaço geográfico, o território e a paisagem. Além disso, a disciplina passa se enquadrar nas exigências impostas pelo mercado de trabalho, preparando o aluno para o sistema produtivo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN,s) lançados em 1990 para o Ensino Fundamental e Médio afirmam que:

O estudo da Geografia deve criar as oportunidades para que, com esses temas e conteúdo, o aluno possa conhecer e transcender de seu lugar como forma de existência para outros lugares, e saber operar com as mediações necessárias para compreender a diversidade do mundo cada vez mais integrado. Ao mesmo tempo, perceber que seu lugar pertence ao mundo e o mundo interage com o seu lugar, com seu imaginário. (BRASIL, 1998. p.87).

Em vista disso, cabe ao educador procurar novas metodologias para atrair a atenção do estudante, inovar as formas de mobilizar o saber. Esta ação pode ser ampliada com o apoio da escola e das secretarias de educação que podem disponibilizar diferentes materiais que estimulem a participação do aluno, mostrando para eles que o conhecimento pode ser construído em conjunto, quebrando as barreiras das dificuldades e desmistificando antigos ditos (SILVA e JUNCKES, 2009).

Dessa maneira, a Base Nacional Comum curricular (BNCC) auxilia os professores a compreender o ensino da geografia e a contribuir com os alunos na formação dos conceitos identitários que se interligam a partir de diversas formas nas abordagens do ensino, assim, podemos utilizar os filmes como ferramenta para a apreensão da paisagem, seja nos lugares que

o indivíduo habita e constrói seus costumes, resgatando, as memórias sociais, além das construções culturais que nos permite ser sujeitos ativos na construção histórica, essa construção histórica nos permitiu estar cientes das diferenças conquistadas ao longo do tempo, evidenciado uma geografia de caráter humanístico, reflexivo e crítico que pode ser abordada a partir de diversos filmes. (BRASIL, 2018).

Os filmes como material metodológico propicia aos estudantes uma viagem no tempo e no espaço, provocando diferentes percepções, e sobretudo, conhecimento geográfico, como exemplo, muitas crianças e adolescentes nunca viram ou tocaram na neve, porém, assimilam esse conceito ao ouvir a palavra e automaticamente produzem em seu imaginário imagens de flocos gelados e brancos que só correm em baixas temperaturas do clima (SILVA e JUNCKES, 2009).

4 A UTILIZAÇÃO DE FILMES COMO INSTRUMENTO DE ENSINO: DIFICULDADES E PERSPECTIVAS

A linguagem do cinema é uma produção cultural que pode servir como ferramenta didática em sala de aula para ampliar os horizontes intelectuais da formação de crianças e jovens sobre o estudo do mundo (PONTUSCHKA, PAGANELLI e CACETE, 2007). O filme é importante porque serve de mediação no desenvolvimento das percepções de espaço e tempo na análise dos problemas econômicos, políticos e sociais.

O educador pode fazer uso dos filmes como uma metodologia alternativa que contribuirá para que o aluno entenda como se dá essa relação de espaço e tempo, além de perceber como o homem pode contribuir na transformação do espaço. O cinema, “É um recurso que pode ser usado para criar condições para um conhecimento maior da realidade e para uma reflexão mais profunda.” (CAMPOS, 2006. p. 01)

Em concordância com as afirmações supracitadas está a de Jorge Luiz Barbosa ao afirmar que “o diálogo da Geografia com o cinema é um vir-a-ser, capaz de contribuir para superar a nossa condição de meros objetos das representações. E assim fazer as nossas salas de aula lugares de invenção de novas e mais generosas utopias” (BARBOSA, 1999, p. 131). Permitindo também, construir interações entre o que está sendo encenado e a realidade, fazendo com que os alunos consigam diferenciar o que é real daquilo que é fantasioso e não condiz com sua vida cotidiana, aquilo que não pertence ao mundo concreto.

Quando se fala do uso de filmes nas aulas de geografia como uma metodologia que favoreça e facilite o aprendizado dos alunos, é importante frisar que toda técnica precisa estar baseada em objetivos e conduzida por estes, portanto, dando efeitos significativos sobre o

ensino. Sem isso, de nada adianta o uso de metodologias ditas inovadoras.” (SCABELLO e MENDES, 2015, p. 50).

Portanto, podemos afirmar que fazer uso de filmes em sala de aula, principalmente nas aulas de geografia, contribuem bastante para o aprendizado e apreensão de conceitos presentes no componente curricular por parte dos estudantes, permitindo assim, que a aula seja mais dinâmica e que os alunos despertem o interesse pela matéria.

Como pode observar, todos os componentes da escola devem estar interessados no desenvolvimento da aprendizagem, principalmente no que se refere a busca por outras metodologias de ensino. Ademais, unidos eles devem auxiliar na busca por materiais necessários para a aplicação dessas metodologias, e quando os alcançar, é preciso saber utilizá-los, tudo isso se deve pelo fato de que “uma escola que ensina, mas não é atrativa não terá a força necessária para impedir o desinteresse, a indisciplina escolar ou até mesmo a perda dos alunos” (SCABELLO e MENDES, 2015, p. 56).

5 O FILME COMO METODOLOGIA DE ENSINO PARA O PROFESSOR UTILIZAR EM SALA PARA OS ALUNOS COMPREENDEREM AS CATEGORIAS DA GEOGRAFIA: PAISAGEM, TERRITÓRIO, LUGAR E REGIÃO

No dia 26 de junho de 2014, foi integrado à lei de diretrizes nacional da educação LDB (1996) no art. 26 o § 8º que tornou obrigatório a exibição de filmes de produção nacional como um componente curricular de implemento à proposta pedagógica da escola, sendo assim, a exibição de filmes nacionais é obrigatória em sala e com o mínimo de duas horas mensais. (BRASIL, 1996)

A utilização de filmes nacionais em sala de aula, é fazer cumprir a lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e um meio metodológico para que o professor de geografia tenha bons resultados no processo de ensino aprendizagem.

O professor no seu plano de aula pode incluir diferentes objetivos que podem ser esperados quando for transmitir um filme aos seus alunos, o professor ao trabalhar a categoria “Paisagem” dentro do currículo, pode apresentar aos seus alunos o filme “O auto da compadecida”.

O filme “Auto da Compadecida” foi baseado na peça teatral de Ariano Suassuna de 1955, o filme é uma comédia dramática que foi lançada nos anos 2000 e foi dirigida por Guel Arraes, baseado na obra de Ariano Suassuna. O enredo do filme passa nos anos de 1930 no sertão da Paraíba, na cidade de Taperoá. Os personagens principais são Chicó e João Grilo, dois homens pobres que conseguem um emprego na padaria da cidade. Por conseguinte, ocorre a

morte da cadela dos donos da padaria e o padre é procurado pra fazer o enterro. A história é pano de fundo para discussão de valores, a figura do fazendeiro e do cangaceiro também aparecem na história que envolve comédia, preceitos religiosidade e amizade. (GOMES, DE MORAIS e HELAL, 2015). Ver figura 1.

Figura 1. Ilustração do filme Auto da Compadecida



Fonte: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-120824/>

Exposto essa pequena sinopse do filme, o professor pode abordar a categoria “Paisagem” a partir de diferentes conteúdos, biomas brasileiros, vegetação e até mesmo relevo. Os parâmetros curriculares Nacionais (PCN) definem a paisagem como a parte visível do território, que possui uma certa identidade visual que se caracterizam por diferentes fatores compreendidos pelas circunstâncias sociais, culturais e naturais, onde o passado e o presente se encontram possibilitando entendê-la como o velho no novo e o novo no velho (BRASIL, 1998).

Dessa forma, a Paisagem pode ser tudo aquilo que está ao alcance da nossa visão, Assim, Milton Santos diz que:

Tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança, é a paisagem. Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons etc ... A paisagem é sempre heterogênea. A vida em sociedade supõe uma multiplicidade de funções e quanto maior o número destas, maior a diversidade de formas e de atores. Quanto mais complexa a vida social, tanto mais nos distanciamos de um mundo natural e nos endereçamos a um mundo artificial” (SANTOS, 1998, p.67 e 71).

Dessa forma, as características visuais proporcionadas pela paisagem do filme são essenciais para que o aluno compreenda o bioma exclusivamente brasileiro, que é a caatinga. Essas particularidades podem ser observadas em quase todo o filme, revelados por uma vegetação seca, com poucas folhas, caules grossos e raízes profundas, como por exemplo as

cactáceas (cactos) e pequenos arbustos que são visíveis aos olhos. O solo também pode ser abordado como características desse bioma, uma vez que é raso e pedregoso o que dificultava a criação de gado pelo coronel e sertanejos, apresentando também longos períodos de estiagem do clima semiárido de muito sol, características essas presentes em todo o filme (GIULIETTI, 2004). Além das características naturais da paisagem, o filme correlaciona-se com diferentes aspectos sociais e políticos que podem ser trabalhados dentro da aula de geografia, como o regionalismo presente na linguagem dos personagens, as vestimentas, relações de poder e religião, tudo isso explanado dentro da obra e podendo ser apresentado para a realidade dos alunos, pois a interseccionalidade entre o espaço e as expressões culturais, sociais, políticas e econômicas compõe a paisagem.

Deste modo, trabalhar a categoria “Paisagem” dentro do filme “O auto da Compadecida” são múltiplas as possibilidades, cabendo ao professor encontrar a melhor forma de adequar o filme ao conteúdo programático. É importante salientar que o filme deve ser acompanhado de alguma atividade para melhor assimilação do que está sendo transmitido. (Ver fig.2)

Figura 2. Cena do Filme Auto da Compadecida representado o bioma caatinga.



Fonte: <https://youtu.be/sdIZawErCNg>

Outra categoria da geografia a ser trabalhada dentro da sala de aula é o “Lugar” inúmeros filmes trazem essa abordagem. Segundo os parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) o sentimento de pertencimento a um território e a sua paisagem é o que faz o conceito de lugar, onde-se estabelece as relações com os seres-vivos e não vivos, criando assim vínculos afetivos de respeito, carinho e de identidade com o espaço (BRASIL, 1998).

Com isso, o lugar é o espaço de vivência entrelaçado por relações, um local onde se cria, produz e espalha as interações juntamente o meio, assim Carlos (1996) revela que o lugar é:

O lugar é a base da reprodução da vida e pode ser analisado pela tríade habitante - identidade - lugar. A cidade, por exemplo, produz-se e revela-se no plano da vida e do indivíduo. Este plano é aquele do local. As relações que os indivíduos mantêm com os espaços habitados se exprimem todos os dias nos modos do uso, nas condições

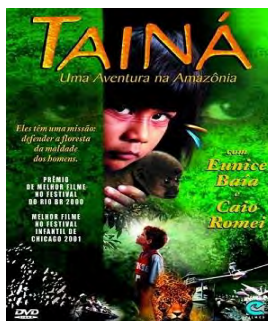
mais banais, no secundário, no acidental. É o espaço passível de ser sentido, pensado, apropriado e vivido através do corpo (CARLOS, 1996, p.16)

O lugar é onde estão as referências pessoais para a construção dos valores que vão permear toda a vida em sociedade, esse conceito possibilita diferentes formas de identificar e compor a paisagem dos espaços, viabilizando uma maior interligação entre o mundo e o homem (BRASIL, 1988).

O filme “Tainá - Uma Aventura na Amazônia” lançado em 2001 sob direção de Tânia Lamarca tendo como protagonista Eunice Baía, mostra como a categoria lugar pode ser abordada dentro desse filme pelos professores. O filme conta a história de uma garota órfã chamada Tainá, que foi deixada num tronco de uma árvore da floresta amazônica e foi encontrada pelo pajé Tigê. Com o ancião, a menina desde muito pequena aprendeu as lendas do seu povo e a importância de viver em harmonia com a natureza e os animais. (FIGUEIREDO, 2016).

O filme apresenta as aventuras da pequena menina para salvar os animais silvestres do tráfico, a menina conhece o garoto (Joninho) que é da cidade, e que não têm nenhuma identificação com a mata. A menina Tainá convence o garoto a mudar sua percepção sobre a floresta e tornaram-se grandes amigos no combate ao desmatamento e tráfico de animais. (Figura 3).

Figura 3. Ilustração do filme Tainá - Uma Aventura na Amazônia



Fonte: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-44730/>

A categoria da geografia “lugar” pode ser trabalhada pelos professores a partir desse filme, trazendo abordagens de sentimento de pertencimento e identidade com espaço, no caso, Tainá, uma menina que tinha um grande vínculo com a floresta, criou-se no meio dos animais, dos rios, e de seu povo, tudo isso, tornou Tainá uma defensora daquele espaço, uma defensora da floresta, do seu lugar onde vive. (Fig.4).

Figura 4. Cenas do filme Tainá - representando o lugar onde Tainá vive.



Fonte: www.Wikipedia.org/wiki/Tainá_-_Uma_Aventura_na_Amazônia.

O professor abordando esse conteúdo dentro da sala de aula, nos anos finais do ensino fundamental pode aguçar o aluno a também conservar uma praça, uma pequena floresta, tudo isso na sua cidade, bairro ou rua. No lugar onde vive deve-se criar nos alunos um hábito de preservação e identificação com o seu espaço, cabendo ao professor a melhor forma de exemplificar o filme e trazer para os alunos aquela realidade para o seu cotidiano (DUARTE, 2016).

O professor deve propor dentro dessa categoria da geografia que o aluno conheça as diferentes características culturais, naturais e sociopolíticas do lugar onde eles vivem, bem como fazer a interligação com outros lugares, comparando e explicando, para que o estudante possa compreender e ter o espaço como um lugar para as múltiplas e diferentes relações que a sociedade estabeleceram e estabelecem com a natureza para a construção do espaço geográfico (BRASIL, 1998).

Segundo Silva e Silva (2016), o conceito de território foi desenvolvido e idealizado na geografia através de Friedrich Ratzel, o qual o definia como um espaço sobre o qual se exerce o poder do Estado. Logo, o território é inseparável da concepção de poder. Além disso, o conceito de território é bem próximo da definição de espaço e por isso, são inseparáveis. Contudo, a territorialidade aparenta estar mais presente na experiência humana, o que fez com o indivíduo se tornasse territorialista, um ser de posse. Ainda assim, para a geografia o território precisa ser estudado tendo como referência o espaço (SILVA e SILVA, 2016).

Uma das formas de trazer esse debate para a sala de aula de forma dinâmica e atrativa para os alunos, é a partir do filme “Narradores de Javé”. Essa película é de origem brasileira, lançada em 23 de janeiro de 2004, com direção de Eliane Caffé e duração de 100 minutos. As gravações ocorreram no estado da Bahia, no povoado de Javé. (ver fig. 5).

Figura 5. Ilustração do filme Narradores de Javé



Fonte: <https://url.gratis/myAQJO>.

Essa é uma obra do gênero drama que narra a história de uma pequena cidade chamada Javé, a qual corre o risco de ficar submersa pelas águas de uma represa, devido a construção de uma usina hidrelétrica. Os engenheiros que deram o recado ao líder do vilarejo, Zaqueu, disseram que a única forma de salvar o lugarejo das águas era se o lugar tivesse um patrimônio histórico de valor, ou seja, se o local tivesse importância histórica, a qual deveria ser comprovada em um documento científico.

No entanto, em sua grande maioria os moradores de Javé eram analfabetos. Então, o ofício de escrever a história da cidadezinha foi incumbido a Antônio Biá, um ex-funcionário do correio que sabia ler e escrever. Com isso, todos os moradores queriam falar com Biá para que ele pudesse escrever sobre a origem de Javé, porém, uma grande confusão se inicia, devido cada morador contar a história do Vale, tentando engrandecer sua imagem e de sua família, querendo comprovar, por meio da narração, que era descendente dos fundadores de Javé. Biá, ao coletar as histórias, percebe que elas não têm coerência, pois, cada um conta a mesma história, porém, com uma versão diferente chega à conclusão de que não será possível relatar todos esses contos de maneira científica e convincente aos poderosos de não inundar o Vale de Javé. Assim, Biá desiste de escrever a história do vilarejo. A obra cinematográfica termina com o vilarejo inundado pelas águas e Antônio Biá registrando em seu livro, a saída do povo de um local, onde um dia foi o Vale de Javé. (Figura 6).

Figura 6. Cena do filme em que o colonizador Indalécio, chega para conquistar as terras que se transformaram no povoado de Javé.



Fonte: <https://bit.ly/3nmG4cX>.

Como pode observar, o filme *Narradores de Javé*, traz essa relação do homem com o espaço, onde de um lado estão aqueles que faziam parte daquela localidade, do outro, aqueles que a partir da força de poder a eles concedida sobre aquele território, expulsam os moradores da cidade de Javé, para construírem uma usina hidrelétrica.

Conforme Haesbaert (2019), região é um conceito que ao longo dos tempos, recebe diferentes interpretações, tornando-se polissêmica. Um exemplo disso é Paul Vidal de la Blache, o qual defendia diferentes concepções de região e acreditava que um dos componentes da região seria o vínculo entre o natural e o cultural.

Região é uma concepção ligada às questões fundamentais que implicam a diferenciação do espaço geográfico, contribuindo para o reconhecimento de suas características por meio da diversidade natural. No senso comum, a região é vista como uma porção do espaço definida por algum critério ou alguma peculiaridade própria daquele local (HAESBAERT, 2019).

Cunha (2000), afirma que para o geógrafo Paulo César da Costa Gomes, a definição de região possibilitou o aparecimento de debates políticos sobre a dinâmica do Estado, sobre a organização da cultura e as diversidades espaciais. Na visão do autor, explica que o conceito de região está presente em três domínios. O primeiro é a linguagem do dia-a-dia, onde a palavra é usada para representar extensão e localização de um ponto na superfície. O segundo, é quando a palavra é entendida como uma unidade administrativa. O terceiro, por fim, é quando o conceito é associado à ideia de localização de certos fenômenos, certas propriedades.

Para trazer essa discussão para sala de aula, pode ser utilizado o filme *Central do Brasil*. Esta obra é de origem brasileira, com duração de 113 minutos, dirigida por Walter Salles, lançado em 3 de abril de 1998.

Figura 5. Ilustração do filme *Central do Brasil*.



Fonte: <https://bitly.com/BFpmm>.

A obra cinematográfica narra a história da professora aposentada Dora, que trabalha na Estação Central do Brasil, escrevendo cartas para pessoas analfabetas. Nesse ínterim, ela ajuda Josué, um menino cuja mãe foi atropelada por um ônibus e ela veio à óbito, depois desse fatídico acidente o menino passa a viver na estação esperando sua mãe voltar.

Dora, todos os dias via ele naquela situação, mas relutava em ajudá-lo, até que um dia ela se compadeceu do pobre menino e decide levá-lo até o seu pai, no Nordeste. Ao chegar na cidade, Dora e Josué, descobrem que o pai do garoto ganhou na loteria e havia mudado de endereço, ao chegar na nova casa do pai de Josué, ele já não estava mais lá.

Dora decide deixar o menino com sua família, mas não tinha coragem de se despedir do pequenino, pois ela já havia criado um laço afetoso com ele. Então, ela segue viagem enquanto ele dorme. Assim, encerra o filme, com a professora escrevendo uma carta de despedida para Josué.

A película apresenta cenas realizadas no Rio de Janeiro e em alguns estados do Nordeste, e é a partir dessas cenas que se pode relacionar o tema região, chamando a atenção dos alunos para as divergências existentes entre os diferentes tipos de região, a começar pelas características naturais, como também pela cultura e a forma como se organiza os espaços e a sociedade.

Figura 6. Cena da Estação Central do Brasil, local onde Dora trabalhava.



Fonte: <https://bitly.com/5eevF>.

Figura 7. Cena de Josué correndo em direção a casa de seu pai.



Fonte: <https://bitly.com/cWcN5>.

Nas cenas apresentadas no sertão, nota-se a simplicidade das cidades, o baixo grau de instrução dos moradores, o clima seco e quente, poucas ruas asfaltadas e pouca variedade de meios de transporte. À medida que na cidade, grande parte da população sabe ler e escrever, temperatura mais amenas, ruas asfaltadas e sinalizadas, há um grande desenvolvimento social, e um comércio extenso e bem estruturado. Sem falar na diferença cultural, visto que cada região constrói seus traços culturais conforme os povos que a fundaram, que construíram sua história, diferenças marcantes assim, como o clima e o tipo de vegetação regional. Devido ao grande número de divergências existentes nos dois ambientes supracitados, essa obra facilita a compreensão sobre o conceito de região.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os filmes nacionais apresentados poderão ser utilizados pelos professores de geografia do ensino fundamental do 6º ao 9º ano, pois é uma metodologia que irá auxiliá-los no processo de ensino aprendizagem, trazendo uma maior dinâmica às aulas e irá despertar nos alunos por

meio das imagens a curiosidade, e sobretudo, irá possibilitar aos alunos fazer uma “viagem” no tempo, visitando as diferentes características do Brasil, sejam elas, geográficas ou sociais e políticas, viabilizando que os mesmos compreendam a formação espacial do Brasil e os conceitos geográficos.

Os filmes indicados no referido trabalho são produções que já tiveram grandes premiações nacionais e internacionais, sabendo da qualidade dessas produções cinematográficas supracitadas, é importante salientar que todas apresentam características geográficas do Brasil, seja ela ao retratar o espaço, a paisagem, lugar, região e território, no qual, cabe ao professor buscar os conteúdos programáticos a serem trabalhados em sala que se correlacionam, além desses já abordados no trabalho.

Por fim, discutir o uso de filme como metodologia alternativa a ser utilizada pelos professores de geografia para apreensão das categorias geográficas pelos alunos da educação básica, atingiu uma integração da Base Nacional Comum Curricular, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), uma vez que ambos, trazem o filme como uma alternativa interdisciplinar a ser utilizada dentro do planejamento escolar, tendo como objetivo agregar e inserir novos modelos de ensino, e assim, alcançar o progresso no ensino realizado pelo professor, que ao discutir as categorias da geografia: Paisagem, lugar, espaço e território dentro das produções cinematográficas entre os alunos e provocar a reflexão entre eles, certamente terá êxito no processo de formação do conhecimento dos estudantes.

REFERÊNCIAS

O AUTO DA COMPADECIDA (filme). Direção: Guel Arraes. Rio de Janeiro: Globo Filmes, 2000.

BARBOSA, Jorge Luiz. **Geografia e cinema: em busca de aproximações e do inesperado**. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). *Geografia na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1999. p. 109-131.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Geografia** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998.156 p.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio**. Brasília: MEC. Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018.

CARLOS, Ana Fani Alessandri et al. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996.

CAMPOS, R. R. **Cinema, Geografia e sala de aula**. *Estudos Geográficos*, Rio Claro, SP, v. 4, n. 1, p. 22-33, 2006.

CENTRAL DO BRASIL. Direção: Walter Salles Júnior. Produção: Martire de Clermont-Tonnerre e Arthur Cohn: Le Studio Canal; Riofilme; MACT Productions, 1998.

CORRÊA, Roberto Lobato; SAUER, Carl. Sobre a geografia cultural. **Revista Brasileira de Geografia**, p. 113-22, 2009.

CUNHA, Luiz Alexandre Gonçalves. **SOBRE O CONCEITO DE REGIÃO**. Revista de História Regional 5(2): 39-56. Inverno 2000.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e fora da escola**. Autêntica Editora, 2020.

GIULIETTI, Ana Maria et al. Diagnóstico da vegetação nativa do bioma Caatinga. **Biodiversidade da Caatinga: áreas e ações prioritárias para a conservação**, p. 48-90, 2004.

GOMES, Danilo Cortez; DE MORAES, Aline Fábila Guerra; HELAL, Diogo Henrique. **Faces da cultura e do jeitinho brasileiro: uma análise dos filmes o auto da compadecida e saneamento básico**. **Holos**, v. 6, p. 502-519, 2015.

HAESBAERT, Rogério. **Região**. GEOgraphia Niterói, Universidade Federal Fluminense ISSN 15177793 (eletrônico) Vol.21, No 45, 2019: jan./abr.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 1990.

MURTA, Maria Fulgêncio. **Tendências pedagógicas**. Biblioteca Virtual. Centro de referência virtual de professores. 2006.

NICOLA, Jéssica Anese; PANIZ, Catiane Mazocco. **A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no Ensino de Ciências e Biologia**. InFor, v. 2, n. 1, p. 355-381, 2017.

OLIVEIRA, Erilmar Dias; CAMPOS, Maria Alcicleide Ferreira. **ANÁLISE DO ENSINO DE GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE PORTALEGRE – RN**. GEOTemas, Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte, Brasil, v 1, n. 2, p. 101-117, jul./dez., 2011.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. PAGANELLI, Tomoko Iyda. CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2007. p.278- 287.

RIVERO, Boris Mark Tomelic. **O cinema como ferramenta didática no ensino de geografia**. Monografia de Bacharelado em Geografia, 2007.

ROCHA, Eder; MANTOVANI, João Carlos; COSTA, M. C. **Assistindo a Geografia: o uso de filmes como recurso didático para o ensino geográfico**. **Geografia, Ensino e Pesquisa**, Santa Maria, RS, v. 21, n. 1, p. 157-166, 2017.

RUIZ, João Álvaro. Metodologia científica. **Guia para eficiência nos estudos**, v. 4, 1996.

SANTOS, Milton. **Metamorfose do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1998.

SCABELLO, Andréa Lourdes Monteiro. MENDES, Marlene Pereira Barros da Silva. **AS METODOLOGIAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA E OS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM: A QUESTÃO DA APATIA**. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. / Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 3, n. 2, p.33-58, jul. / dez. 2015

SILVA, Joseli Maria; JUNCKES, Ivan Jairo. Conhecimento Geográfico II. Ponta Grossa: UEPG/NUTEAD. 2009. 93p.

SILVA, Ivana de Oliveira Gomes e; SILVA, Paulo Lucas da. **Usos do conceito geográfico “território” e sua relevância na análise de conflitos territoriais e socioambientais na Amazônia**. Revista Pegada – vol. 17 n.1. julho,2016.

TAINÁ- UMA AVENTURA NA AMAZÔNIA (filme). Direção: Tânia Lamarca e Sérgio Bloch. Europa Filmes, 2000.

TOZZI, Devanil et al. **Caderno de Cinema do Professor: dois**. São Paulo: FDE, 2009.

FORMAÇÃO DE AGENTES TERRITORIAIS INCLUSIVOS NO NOROESTE GAÚCHO A PARTIR DE UM LABORATÓRIO INTERDISCIPLINAR⁷⁴

Arthur Breno Stürmer
Doutor em Geografia, Pedagogo e Geógrafo
arthur.sturmer@iffarroupilha.edu.br
Instituto Federal Farroupilha (IFFAR)

RESUMO: Há temas e temáticas que nunca deveriam ficar em segundo plano em qualquer instituição educacional. Inclusão, território, participação como sujeito ativo e interdisciplinaridade são alguns temas que vêm articulados no presente trabalho, que constitui uma iniciativa voltada prioritariamente aos estudantes de ensino médio oriundos de diversos municípios do Noroeste Gaúcho. Este trabalho caracteriza-se como de desenvolvimento, contudo envolve pesquisa e extensão. Seu objetivo geral é formar Agentes Territoriais Inclusivos no Instituto Federal Farroupilha - Campus Frederico Westphalen-RS, para que sejam capazes de contribuir com as mudanças necessárias em suas comunidades, afinando-se aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Adota-se a metodologia da pesquisa-ação, pela qual se procura interferir na realidade em que o pesquisador está inserido, portanto tem base empírica, sendo concebida e realizada em estreita associação com uma determinada ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. O ponto de partida são os problemas apresentados pelos estudantes ao longo das experiências dos Núcleos Inclusivos localizados no próprio Instituto. Eles motivaram o interesse pela instalação de um Laboratório Interdisciplinar para acolher estudos e ações de ensino, pesquisa e extensão. Até o momento, foram realizadas palestras sobre projeto de vida abordando questões sensíveis aos jovens, especialmente aqueles vindos do ensino remoto e no contexto da pandemia do Covid-19. Também se fizeram sessões temáticas com debate aberto em um cineclube criado pelo referido laboratório e servidores do *campus* que vieram somar esforços. Percebe-se haver, no geral, dificuldades quanto à valorização da temática inclusiva no meio educacional e, por outro lado, a expressiva participação dos estudantes nas atividades já desenvolvidas. Espera-se ampliar o alcance dessas e outras ações no formato de cursos e eventos, a fim de estreitar relações com instituições parceiras e com a comunidade.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Inclusão; Interdisciplinaridade; Território.

1 INTRODUÇÃO

Há temas e temáticas que nunca deveriam ser deixadas em segundo plano por qualquer instituição educacional, tais como a inclusão, o território, a participação como sujeito ativo e mesmo a interdisciplinaridade. Neste trabalho, esses assuntos vêm articulados entre si, servindo a uma iniciativa voltada, prioritariamente, aos estudantes de ensino médio da Educação Profissional e Tecnológica. São estudantes oriundos de diversos municípios do Noroeste Gaúcho, Região que é, em alguns aspectos, a segunda mais pobre do estado do Rio Grande do

⁷⁴ Apoiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS).

Sul, contudo tendo uma economia pujante. Já sua cultura é de uma riqueza que só a mistura de povos (indígenas, negros, descendentes de europeus e outros) poderia gerar.

Este trabalho reporta o desenvolvimento de projeto de pesquisa que, no entanto, traz ações de ensino, pesquisa e extensão ao longo de sua execução. É um projeto que está em andamento, mas que já traz resultados animadores para os objetivos a que se propõe, dentre eles, a disseminação da perspectiva inclusiva e a integração entre diferentes componentes curriculares. Tem o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS) e conta com o Instituto Federal Farroupilha (IFFAR) enquanto uma das instituições parceiras.

Seu objetivo geral é formar Agentes Territoriais Inclusivos no Instituto Federal Farroupilha - Campus Frederico Westphalen-RS que sejam capazes de contribuir com as mudanças necessárias em suas comunidades, afinando-se aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

Como fundamentação, é importante ressaltar, inicialmente, que “agentes territoriais inclusivos” são sujeitos ativos, territorialmente situados, conscientes de sua ação inclusiva em todos os espaços em que circulam, ocupam e se apropriam. A formação de agentes territoriais inclusivos, portanto, leva em conta ao menos três aspectos complementares: a condição de sujeito, sua territorialidade e a atitude inclusiva. O conjunto desses aspectos remete ao tipo de educação que toma o aluno como sujeito ativo na construção de seu conhecimento, como um ser territorial que se relaciona com o entorno produzindo territórios e, por fim, como cidadão atento às políticas de inclusão de sua instituição escolar.

Pode-se considerar o presente trabalho atendendo aos quatro eixos temáticos inerentes ao contexto educacional e de formação: educação, inclusão, território e interdisciplinaridade. Os mesmos pedem outros temas, que acabam entrando em pauta: cultura, direitos, democracia, tecnologia, mercado de trabalho etc.

Além dos eixos temáticos, tem-se os eixos tecnológicos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que orientam o desenvolvimento institucional nos *campi*. As ações deste projeto se encaixam no Eixo de Desenvolvimento Educacional e Social, contudo há interfaces como os Eixos do *Campus* Frederico Westphalen-RS (Gestão e Negócios, Informação e Comunicação, Recursos Naturais). De um modo geral, é importante ressaltar, com Stürmer (2021a), eixos mais gerais que servem para todo Instituto Federal: “os três eixos norteadores da educação profissional e tecnológica promovida pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: educação, território e desenvolvimento” (STÜRMER, 2021a, p. 116).

Assim, formar “agentes territoriais inclusivos” torna-se um desafio para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), cuja vinculação entre educação, território e desenvolvimento é requerida desde a sua concepção (BRASIL, 2010). Como fez lembrar o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), há um “vínculo indissociável entre educação e desenvolvimento, a partir de uma realidade: o território onde se estabelecem as relações de vida e de trabalho” (CONIF, 2013, *Apresentação*).

O ponto de partida adotado para formar agentes territoriais inclusivos são as inúmeras ações inclusivas que se desenvolvem nos *campi* dos Institutos Federais:

De modo geral, as ações inclusivas são atividades pedagógicas, de estudos, ensino, pesquisa e extensão segundo diferentes temáticas: educação especial; escola inclusiva; relações étnico-raciais; gênero e diversidade sexual, dentre outras. Sua metodologia inclui desde intervenções, dramatizações, panfletagem, atos públicos, passeatas, abraço no campus, rodas de conversa, até eventos e projetos de alcance regional – intercampi e interinstitucionais. (STÜRMER, 2021b, p. 256-257).

Os órgãos responsáveis pelas ações inclusivas são os Núcleos Inclusivos que, segundo Stürmer (2017, 2021b), evidenciam a face mais humana das relações sociais que acontecem no ambiente educacional e que estimulam a produção de espaços mais inclusivos nos Institutos Federais. Seu papel nos Institutos revela serem uma “estratégia de resposta a problemas de múltiplas origens e natureza, que se converteram em questões sociais da maior gravidade e urgência” (STÜRMER, 2021b, p. 257).

Chamar a atenção para a territorialidade e a inclusão, por mais que estas sejam pertencentes a um campo interdisciplinar, foi tarefa que exigiu muita habilidade e requereu elaborar uma metodologia capaz de atrair colegas dispostos a comprar a ideia.

2 METODOLOGIA

A metodologia mais adequada para o presente projeto foi a da pesquisa-ação, pela qual se procura interferir na realidade em que o pesquisador está inserido, portanto tem base empírica, sendo concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Aqui partiu-se dos problemas apresentados pelos estudantes ao longo das experiências dos Núcleos Inclusivos do *Campus* Frederico Westphalen. Eles motivaram o interesse pela instalação de um Laboratório Interdisciplinar para acolher reuniões, estudos e ações de ensino, pesquisa e extensão.

O local de encontro dos participantes também foi o ponto de partida para as ações do projeto. Nomeado de Laboratório Interdisciplinar da Educação Profissional e Tecnológica (LIEPT), foi concebido exclusivamente para este projeto, muito embora partiu de concepções já existentes.

Por “laboratório” entende-se:

O local onde se processam experimentações, não significando somente uma sala, mas sim o conjunto de atividades que visam à construção do conhecimento em bases concretas, através da visualização e manipulação do objeto de estudo ou modelo correspondente. (BOTTON *et al*, 2011, p. 2).

Voltando a atenção aos fins educacionais, este projeto adotou uma concepção de laboratório como: “um conjunto de atividades didático-experimentais realizadas em qualquer ambiente que proporcione uma situação de ensino e aprendizagem, em que o aprendiz aprende a fazer com as mãos” (BOTTON *et al*, 2011, p. 1). Assim, o laboratório envolve, em essência, as atividades didático-experimentais de elaboração, aplicação e avaliação; construção de projetos de ensino, pesquisa e extensão; e momentos de reflexão acerca do objeto “agentes territoriais inclusivos”, seja sob o ponto de vista teórico, seja como elemento prático.

Alguns formatos de atividades foram privilegiados para o início do projeto, sobressaindo-se: palestras, aulas, oficinas, cursos de formação e outros, com o laboratório abrigando desde ações/intervenções até projetos de ensino, pesquisa e extensão no espaço escolar sempre permeadas das concepções-chave para este trabalho.

A concepção de “interdisciplinaridade”, pois, é das mais importantes para a formação de agentes territoriais inclusivos, uma vez que consiste em:

Um trabalho das diferentes áreas de conhecimento em cooperação e troca, aberto ao diálogo e ao planejamento. Percebe-se claramente a ação da coordenação, que orienta a integração dos objetivos, atividades, procedimentos e planejamentos, propiciando interação entre professores, conteúdos e alunos das várias áreas. Além disso, trabalham-se também os conteúdos de ordem procedimental e atitudinal visando um processo de educação integral, que se preocupa com a formação afetiva, moral, ética e cognitiva do aluno. (GOMIDE e FRANÇA, 2015, p. 15-16).

O Laboratório Interdisciplinar da Educação Profissional e Tecnológica (LIEPT) parece erigir-se em um ambiente plural que proporciona a formação docente e discente baseada na articulação entre conhecimentos e práticas com uso de diferentes métodos, estratégias e táticas, lançando mão, sempre que necessário, das novas linguagens e tecnologias educacionais.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

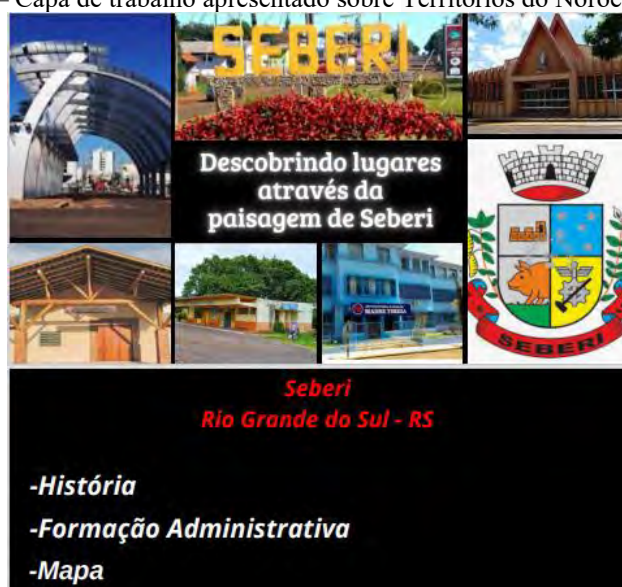
Até o momento, o projeto avançou em ações bem concretas, em duas frentes. Uma visando os primeiros contatos com os estudantes. Foram realizadas, em turmas selecionadas, palestras sobre projeto de vida. As mesmas abordaram questões sensíveis aos jovens, especialmente aqueles vindos do ensino remoto e no contexto da pandemia do Covid-19. Aproveitaram-se horários vagos em turmas cujos professores não poderiam comparecer ao serviço.

Entretanto, a outra frente em que o projeto ganhou fôlego foram projetos de ensino submetidos a Edital de Ensino e Monitoria – PROJEN 2022. Um deles, “Territórios do Noroeste Gaúcho: descobrindo lugares através da paisagem”, levou aos estudantes esclarecimentos sobre a importância de se abraçar o lugar de onde vieram, explorando o que há de mais representativo neles. O trabalho parte de grupos interessados em determinado município para, então, procederem às pesquisas em diferentes plataformas de dados, uma delas o “@Cidades”, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Este trabalho encontrou resistência inicial de estudantes de fora do município que sedia o *Campus* Frederico Westphalen, por razões óbvias de que eles têm menor expressão regional e ainda pelo próprio desconhecimento da realidade histórica, geográfica, econômica, cultural e de outros aspectos da cidade natal, que deveriam ser de domínio de qualquer cidadão.

A convocação à pesquisa enquanto meio de aprendizagem foi amadurecendo até que começou a gerar frutos não apenas no sentido de produzir um trabalho, mas para conhecer dados sobre meio ambiente, saúde, educação e segurança (Figura 1).

Figura 1 – Capa de trabalho apresentado sobre Territórios do Noroeste Gaúcho



Quando os estudantes pesquisaram sobre o território de seu município e sobre dados que fossem além da história, geografia, população, clima, vegetação..., se deram conta das dificuldades em conhecer lugares, encontrar lindas paisagens e, por outro lado, se depararam com obstáculos para saber das políticas de saneamento, assistência social e combate às drogas – só para citar alguns assuntos que podem conduzir às discussões sobre inclusão.

Houve estudantes modificando seu olhar muitas vezes preconceituoso sobre seu município, a partir da fase de campo que cada qual fez em sua pesquisa. Aos poucos, os grupos foram encontrando o que mais lhes agradava nas paisagens de campo e cidade, até chegarem aos lugares – no sentido geográfico, de ligação afetiva e de pertencimento. Exemplo é o empenho que alunos da moradia estudantil fizeram para buscar imagens em seus municípios de origem, quando aproveitaram os dias de feriado e “folgas” em suas agendas. Esforçaram-se por, ao menos, compreender que conceitos como território, região, paisagem e lugar, os quais precisam ser entendidos como ferramentas de interpretação da realidade e questionamento sobre seus porquês geográficos – por que dessa taxa de mortalidade infantil? Ela é elevada? Por que isso é ruim? O PIB do meu município é bom ou não? Por que não achamos fotografias de nosso município?

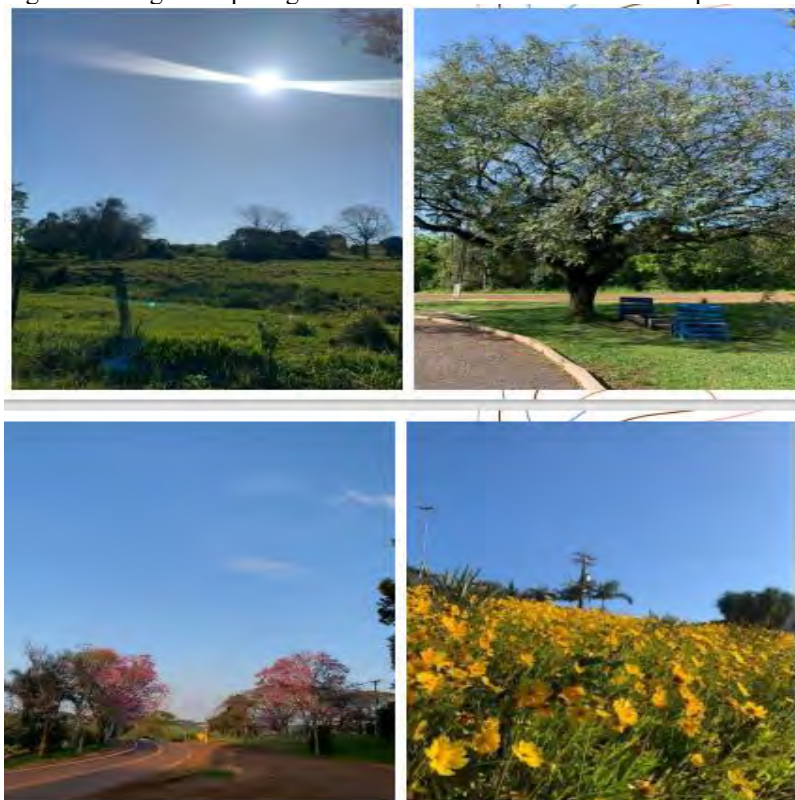
Dois trabalhos, em especial, pareceram devolver aos autores respostas ao desânimo com que falavam do lugar de onde vinham (Figura 2 e Figura 3).

Figura 2 – Imagens de trabalho de campo sobre município de Alpestre-RS



Org.: o autor

Figura 3 – Lugares e paisagens de trabalho sobre Frederico Westphalen-RS



Org.: o autor

Ao final, percebe-se que é imprescindível a todo estudante saber falar de onde veio, contar sua história e a de seu município, valorizar os detalhes, as minúcias, os territórios que ocuparam e os lugares a que se ligam e onde viveram bons momentos que lhes fazem guardar memórias.

Para formar agentes territoriais inclusivos é preciso muita perspicácia junto aos estudantes, por isso, não basta uma ação sobre um só assunto ou um projeto sobre algum tema em específico. A realidade é tão ampla e complexa quanto a ideia que se quer pôr em prática através do Laboratório Interdisciplinar da Educação Profissional e Tecnológica (LIEPT). Tal razão levou a equipe de docentes e técnicos-administrativos e pensar em mais projetos. A seguir, tem-se um com potencial agregador de sujeitos de qualquer origem geográfica, idade, gênero, maturidade e tipo de curso técnico, tecnológico ou de licenciatura no Instituto Federal.

O projeto de ensino chamado “Cineclube IFFAR: cultura, cidadania e inclusão” baseou-se na experiência do Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NUGEDIS) e do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) do Instituto Federal Farroupilha - Campus Frederico Westphalen-RS. Há registros de projetos executados sob a influência desses Núcleos Inclusivos (NIs), em anos anteriores à Pandemia do Covid-19, nos quais se produziram vídeos e entrevistas, se promoveram exposições públicas e se mantiveram sessões regulares de cineclube.

No âmbito do Cineclube IFFAR, as sessões de cine seguiram a iniciativa de servidores que viram a oportunidade de oferecer opções de lazer aos alunos da moradia estudantil e, ao mesmo tempo, de formação de valores positivos que os auxiliassem a enfrentar as dificuldades da adolescência e de residir longe da família e dos pais. Da parte do Laboratório Interdisciplinar da Educação Profissional e Tecnológica (LIEPT) restava efetivar uma equipe, estabelecer um cronograma e seguir algumas regras dentro das normas internas do Instituto. Ao longo do tempo, foi preciso pensar a forma de seleção dos filmes, o lugar próprio para as sessões, o modo de ingresso no Cineclube IFFAR e a pertinência em trazer convidados para debater, bem como o alinhamento do Cineclube aos objetivos relacionados à formação de agentes territoriais inclusivos.

O Cineclube IFFAR hoje possui uma pequena caminhada que inclui, em média, uma sessão semanal, noturna, sessões temáticas (motivação, superação, saúde e convivência etc.), dentre as quais uma de destaque, na qual já se conseguiu: adentrar à formação de professores – cujos estudantes podem ser agentes territoriais inclusivos em seu trabalho, família, escolas e município; congregar diferentes níveis de educação – Educação Básica e Superior; reunir variados cursos – Técnico em Agropecuária e Licenciatura em Matemática; integrar sujeitos de áreas distintas – Pedagogia, Geografia, Matemática e Ciências Rurais; conquistou apoio simbólico de empreendedores locais e angariou recursos para confraternização (Figura 4).

Figura 4 – Sessão do Cineclube IFFAR sobre autismo, educação, escola e inclusão



Org.: o autor

Essas são as frentes de formação de agentes territoriais inclusivos no Noroeste Gaúcho, até o momento, com o apoio do Laboratório Interdisciplinar da Educação Profissional e Tecnológica (LIEPT).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No intuito de formar agentes territoriais inclusivos, percebe-se haver, no geral, dificuldades quanto à valorização da temática inclusiva no meio educacional e, por outro lado, a expressiva participação dos estudantes nas atividades já desenvolvidas. Uma contradição que só o tempo irá dizer é se a oferta de formação desta natureza criou demanda ou se ela já existia.

Sabendo-se que a proposta em tela é de longo prazo e complexa, o Laboratório Interdisciplinar da Educação Profissional e Tecnológica (LIEPT) mostra-se fundamental. Espera-se, agora, ampliar o alcance dessas e outras ações no formato de cursos e eventos a fim de estreitar relações com instituições parceiras e com a comunidade.

REFERÊNCIAS

BOTTON, E. A.; STÜRMER, A. B.; SCHIAVONE, E. Laboratório Didático Experimental de Geografia na Educação de Jovens e Adultos. In: ESTADO DO PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Dia a Dia Educação – Portal Educacional do Estado do Paraná**. Londrina, PR: SED-PR/FUNDEPAR, 2011. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/setembro2011/geografia_artigos/6art_didatico_geografia_eja.pdf>. Acesso em: 13 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Um novo modelo de educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes**. Brasília, DF: MEC/SETEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13 out. 2022.

CONIF. **Institutos Federais: 5 anos de singulares Territórios de Esperança**. Brasília, DF: CONIF, 2013.

GOMIDE, E. M.; FRANÇA, D. M. **Projetos Educacionais**. Cuiabá, MT: CEPA/UFMT, 2015.

STÜRMER, A. B. Espaços Públicos Multiculturais nos Institutos Federais: entre Culturas e Identidades. **Revista Perspectiva Geográfica**. Marechal Cândido Rondon, PR, UNIOESTE, v. 12, n. 17, p. 122-134, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/pgeografica/article/view/18285/11948>>. Acesso em: 13 out. 2022.

STÜRMER, A. B. Educação, Território e Desenvolvimento: o Caso do Projeto Capacitar. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, UEM, v. x, n. 228, p.115-126, maio/jun. 2021a. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/54896/751375152075>>. Acesso em: 13 out. 2022.

STÜRMER, A. B. As Atividades dos Núcleos Inclusivos no Instituto Federal Farroupilha. **Cadernos da Pedagogia**, v. 15, n. 32, p. 253-266, maio/ago. 2021b. Disponível em: <<https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1318/627>>. Acesso em: 13 out. 2022.

IMPACTOS DA LEI DE COTAS NA UFMA: ANALISANDO DADOS DE INGRESSO, MATRÍCULA E CONCLUSÃO

Igor Carvalho Santos

Graduando da Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-brasileiros

igor.carvalho@ufma.br

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Cidinalva Silva Câmara Neris

Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Sergipe

cidinalva.camara@ufma.br

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Vilcerlene Pereira Silva

Graduando da Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-brasileiros

vilcerlene.pereira@discente.ufma.br

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

RESUMO: Este trabalho se propõe a analisar a execução da Lei Nº 12.711 na UFMA. Para isso, buscamos como objetivos específicos: fazer um estudo teórico sobre as políticas de Ações afirmativas, das quais a lei Nº 12.711 faz parte; analisar o Censo da Educação Superior (INEP/MEC) de 2013 a 2020; coletar e analisar dados sobre o ingresso de estudantes na UFMA entre 2013 e 2020. Para o desenvolvimento da proposta, utilizamos a metodologia quanti-qualitativa e descritiva, que nos permitiu capturar a complexidade da objetividade e intersubjetividade de nosso objeto de estudo, pois atribuímos sentidos concretos aos dados que tratam de fenômenos sociais reais. Como resultados, os estudos teóricos nos mostraram a importância do debate sobre o conceito de raça. Ainda que seu peso biológico seja rejeitado na atualidade, ele ainda é importante politicamente, pois é usado para naturalizar as desigualdades, exatamente dentro da perspectiva na qual seguem as lutas pela implantação das cotas, pensando raça como um conceito social e politicamente importante. Os dados do INEP/MEC, nos permitiram perceber que houve uma melhora geral no ingresso da população negra nos cursos superiores da UFMA após a promulgação da Lei de Cotas. Entre os resultados de ingresso na UFMA, dados de 2020, mostraram que 70,6% dos ingressantes eram negros, número bem maior que os 42,8% do ano 2000 encontrados por Queiroz (2004); dos matriculados encontrou-se 58,1% de população negra; e, por fim, 65,7% dos concluintes eram negros, dados ainda abaixo dos 80,5%, que é o valor da proporção de pretos e pardos na população maranhense, em 2018, segundo o IBGE (BRASIL, 2018). Concluímos, ainda, que há argumentos sólidos que mostram a importância e a necessidade, além da continuidade da Lei de cotas, que haja um aprimoramento de suas ações para que ela seja efetivamente eficaz em seus objetivos pois, mesmo que tenhamos encontrado uma melhora no ingresso das populações negra e indígenas nos cursos superiores, ainda temos um estado de sub-representação destas nos bancos das universidades, principalmente nos cursos mais concorridos, bem como ainda são necessárias condições de permanência para que essas populações possam ter seu sucesso acadêmico assegurado.

Palavras-chave: Ações afirmativas; Ensino Superior; Igualdade Racial; Política Educacional.

1 INTRODUÇÃO

É comum que trabalhos sobre ações afirmativas, especialmente àqueles alusivos as cotas raciais, comecem discutindo os conceitos de raça e suas relações com os casos de racismo na atualidade. Desde as primeiras experiências de programas desta natureza, implementadas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) e na Universidade Estadual da Bahia (Uneb), no início dos anos 2000, que debates bastantes divergentes sobre as justificativas e implicações do uso da raça como critério para políticas sociais vem sendo travados. (GOMES; SILVA; BRITO, 2021).

As próprias críticas relacionadas ao tema, a exemplo (AZEVEDO, 2004; MAGGIE, FRY, 2004; MAGGIE, 2006; KAUFMANN, 2010), de modo geral, discordam do que seria para eles uma tentativa de racialização da sociedade brasileira, ou uma reinvenção da identidade do país, que sempre teria sido pautada na miscigenação e na convivência harmoniosa dos povos.

Diante dessas divergências, resgatar, histórico e socialmente, os significados e usos da raça é essencial para percepção dos impactos que essa ainda possui na sociedade, impactos que envolvem a persistência do racismo estrutural (ALMEIDA, 2021). Ou seja, é uma questão primordial para compreendermos as justificativas para a existência das ações afirmativas, a exemplo da Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que instituiu que as instituições federais de educação superior deveriam reservar ao menos 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes de escolas públicas, e, dentre essas, reservas específicas para cotas raciais.

Nesse sentido, devemos começar fazendo as devidas conexões da história brasileira com a história do continente africano, por ser algo indissociável e, portanto, indispensável para compreender o assunto. Barros (2009), por exemplo, nos apresenta a compreensão de que, entre os séculos XVI e XIX, os “negros” africanos não se identificavam com a identidade de “negros”, esse aspecto unificador, segundo o autor, que desconsiderou a grande diversidade de sociedades que viviam no continente africano foi uma construção “branca”. E, não só ela, a própria ideia de “África”, como um agrupamento de povos com uma identidade étnica e continental comum, é, também, uma invenção branca, estando inserida dentro de todo o contexto do sistema escravista.

Kanbengele Munanga (2020), refletindo sobre o que significaria ser “branco”, ser “negro”, ser “amarelo”, ser “mestiço” ou “homem de cor”, nos diz que, de primeira, é provável que esses termos nos remetam a algo que será facilmente verificável pela apreciação visual e que, também, relacionaríamos ao campo biológico. Entretanto, ele nos adverte, que a

compreensão do significado desses termos está mais relacionada às maneiras de pensar herdadas do período colonial do que com questões biológicas. (MUNANGA, 2020).

Ou seja, o processo de escravização, que por sua vez, está ligado diretamente à expansão econômica mercantilista e à chegada dos europeus nas Américas, eventos históricos de meados do século XVI, é que deram um sentido específico ao conceito de raça. O ser humano que, antes pertencia a uma comunidade política ou religiosa, agora, dentro destes contextos históricos, foi classificado por um ideário filosófico que concebeu o europeu como o “homem universal”, e os não europeus e suas culturas como menos desenvolvidas (ALMEIDA, 2021).

Parada, Meihy e Mattos (2013), reforçam que ao longo século XVIII, especialmente na França, entre as ideias do Iluminismo que criaram o imaginário de que os europeus eram destinados ao desenvolvimento e progresso, havia, em contraposição, uma produção forte de um imaginário sobre África e a Ásia enquanto lugares do barbarismo, horror e da escravidão. E, se é relativamente recente, meados do século XVI, a aplicação do conceito de raça aos seres humanos, indicando diferentes tipos humanos, mais recente ainda são as teorias biológicas que postulam a existência de diferentes linhagens para as raças humanas com capacidades mentais também diferentes, por volta do século XIX. Estas tiveram larga aceitação nos meios políticos e acadêmicos do Brasil da época e foram consideradas ciência por algum tempo e, só posteriormente, viraram pseudociência, sendo que seus princípios de divisão da espécie humana em raças, em subespécies, com características diferentes e classificáveis, é o que possibilitaram a existência do que chamamos de racismo. (GUIMARÃES, 1999, 2008).

Dito isso, talvez já possamos sugerir qual seja a causa do equívoco de muitos críticos das ações afirmativas em pensar que o conceito de raça aplicado a essas políticas é que destaca no lado perverso dessa teoria. Mas, ao contrário, como destaca Gomes (2005), o termo “raça” é utilizado atualmente pelo Movimento Negro e alguns acadêmicos, não fazendo referência as ideias racistas do século XIX, de superioridade e inferioridade racial, mas no entendimento de sua importante dimensão social e política, dentro de um contexto em que a discriminação racial e o racismo, presentes no Brasil, estão atrelados não só aos aspectos culturais, mas, também, às características físicas das vítimas.

Além do mais, independente do fato de que, na atualidade, seja amplamente aceita a visão da antropologia, surgida no início do século XX e da biologia, a partir dos estudos do genoma humano, que mostram a inexistência de diferenças biológicas ou culturais que possam ser utilizadas como justificativa para um tratamento que discrimine os seres humanos, a realidade é que a noção de raça ainda é importante politicamente, pois é usada para naturalizar as desigualdades, além de validar processos de segregação e de genocídios de grupos

socialmente ditos minoritários (ALMEIDA, 2021). E, simplesmente, negar o racismo ou deixar de utilizar o conceito de raça, como proposto pelos próprios geneticistas e biólogos moleculares ao constataram a inexistências de raças puras, não vai resolver os problemas provocados pela desigualdade racial, pois a ideologia racista está se reproduzindo e reconstruindo sem precisar deste conceito (MUNANGA, 2014). Sendo que na sociedade brasileira, essa perspectiva de luta contra o racismo, por meio da negação da sua existência, não só é ineficaz, como um fator complicador, pois há uma convivência no país de maneira despreocupado com essas questões, justificada pelo ideal do mito da democracia racial brasileira, que pensa o país como um lugar sem preconceitos e discriminações raciais (MUNANGA, 2014).

De acordo com Gomes (2005, p.44):

A sociedade brasileira sempre negou insistentemente a existência do racismo e do preconceito racial, mas, no entanto, as pesquisas atestam que, no cotidiano, nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na educação básica e na universidade os negros ainda são discriminados e vivem uma situação de profunda desigualdade racial quando comparados com outros segmentos étnico-raciais do país.

E, ao contrário do que sugerem os críticos, um dos possíveis resultados imediatas com a adoção de ações afirmativas seria uma mudança no acesso ao mercado de trabalho pela população negra, que poderia ascender a cargos estratégicos, inclusive nas universidades, logo, seria um efeito de “desracialização” dos cargos de maior prestígio e renda, que na atualidade são ocupados majoritariamente por brancos (SILVÉRIO, 2003).

Nesse sentido, considerando que a Lei N° 12.711, que completa 10 anos em 2022, deverá passar por uma revisão, conforme indicado em seu próprio texto, acreditamos que esse processo deve ser feito não só de forma ampla, democrática e participativa, mais que, também, seja fundamentada pelo máximo de produções geradas no âmbito do debate do tema. Nesse sentido, os dados e discussões aqui presentes se propõem a contribuir para essa questão.

2 AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFMA ANTES DA LEI N° 12.711

Até a realização da seleção para ingresso nos cursos de graduação da instituição do ano de 2006, a UFMA não possuía critério de seleção baseado em cotas. Foi a partir do ano de 2007, atendendo a Resolução n° 499/2006 do CONSEPE, que um sistema deste foi primeiramente implementado, com reservas de vagas com critérios raciais e sociais. Esta política, específica da instituição, foi aplicada até a implementação da Lei N° 12.711, de 29 de agosto de 2012, que instituiu que as instituições federais de educação superior deveriam reservar ao menos 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes de escolas públicas, e determinou, também,

que, entre estas vagas, fossem feitas reservas específicas para autodeclarados pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência

Para dar continuidade às discussões é importante, antes de tudo, apresentar o conceito de ação afirmativa e a apresentar aquele que nos parece mais adequado para a discussão aqui proposta, que está em concordância com aquilo que Feres Junior et al. (2018, p. 13) descrevem, quando definem que é:

[...] todo programa, público ou privado, que tem por objetivo conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas a um bem coletivo. Etnia, raça, classe, ocupação, gênero, religião e castas são as categorias mais comuns em tais políticas. Os recursos e oportunidades distribuídos pela ação afirmativa incluem participação política, acesso à educação, admissão em instituições de ensino superior, serviços de saúde, emprego, oportunidades de negócios, bens materiais, redes de proteção social e reconhecimento cultural e histórico.

Outro aspecto importante de resgatar, é que já no ano de 1983, Abdias do Nascimento, na época deputado, apresentava e defendia em seu Projeto de Lei (PL) nº 1.332/1983 a concessão de bolsas de estudo para estudantes negros em todos os níveis de ensino. E que, entre os anseios e denúncias do Movimento Negro, levantadas durante a Marcha Zumbi dos Palmares, em 1995, nas ruas de Brasília, estavam a questão das ações afirmativas para acesso às universidades e cursos profissionalizantes (SILVA, 2020).

Na UFMA, dois importantes eventos deram o pontapé inicial para os debates sobre a construção de uma proposta de ações afirmativas: o III COPENE - Congresso Nacional de Pesquisadores Negros e Negras, promovido pelo NEAB/UFMA em parceria com a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros e Negras ABPN e realizado em 2004 com o tema principal: “Pesquisa Social e Políticas de Ação Afirmativa para Afrodescendentes” em parceria com a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros e Negras ABPN); e o evento denominado de “Ações afirmativas para além das cotas: seminário para implantação de ações afirmativas na Universidade Federal do Maranhão”, realizado em 2006. (MACIEL, 2012; SILVA; MACIEL; RODRIGUES, 2012).

De acordo com Silva, Maciel e Rodrigues (2012), o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Maranhão (NEAB/UFMA) promoveu em diversas instâncias da Universidade, nos departamentos, nos conselhos, nas entidades estudantis, na Pró-Reitoria de Ensino, e junto a própria Administração Superior, debates que possibilitaram a implementação do programa de ações afirmativas na UFMA. Além de estender o processo de diálogo, a instâncias externas, envolvendo alguns grupos do movimento social negro maranhense e da Federação dos Estudantes Secundaristas.

As discussões, como anteriormente mencionadas, tinham como objetivo apresentar e debater os principais aspectos que envolviam as ações afirmativa no país, e, além disso, apresentar uma proposta de programa de ações afirmativas que, em sua concepção, atendesse as especificidades do estado do Maranhão e da UFMA, considerando as questões de representação e desigualdades que sofrem a população negra maranhense (SILVA; MACIEL; RODRIGUES, 2012).

Até a realização da seleção para ingresso nos cursos de graduação da instituição do ano de 2006, a UFMA não possuía nenhum critério de seleção baseado em cotas. Naquele momento, ainda vigorava o modelo de seleção tradicional, o Vestibular, aliado ao Processo Seletivo Gradual (PSG), sendo que, através do primeiro eram preenchidas 70% das vagas, e do segundo os 30% restantes.

Foi a partir do processo seletivo para preenchimento das vagas ofertadas no ano de 2007, atendendo a Resolução nº 499/2006 do CONSEPE, que o sistema de cotas foi primeiramente implementado na instituição. De acordo com o edital da referida seleção, Nº 85 /2006 – PROEN/UFMA, dentre as vagas destinadas ao processo seletivo vestibular, que na época ainda eram 70% do total geral das vagas, 50% destas seriam destinadas a categoria Universal, 25% “para candidatos negros que fizerem opção em concorrer nessa categoria e se autodeclararem negros (pretos ou pardos), passíveis de sofrerem discriminação”, e 25% para candidatos de escola pública que fizessem opção em concorrer na categoria e comprovassem terem cursado os três anos de Ensino Médio em escola pública (federal, estadual ou municipal).

De forma semelhante às outras localidades e instituições do país, os debates propostos na UFMA sobre a implementação das ações afirmativas encontraram barreiras, em especial, baseados nas concepções de mestiçagem e democracia racial que fundamentam as relações socioculturais do país. Entre os argumentos contrários à adoção do programa, haviam o de que seria a proposta um tipo de racismo às avessas, ou que a população negra não atenderia intelectualmente as exigências para o ingresso no ensino superior, além de que essa forma de ingresso iria em desencontro ao conceito de mérito. E, seria o maior investimento nas escolas públicas a contraposta, ou seja, a solução para os problemas que as cotas se propunham a resolver. No entanto, esse argumento é insustentável, considerando que se verifica a permanência das desigualdades educacionais entre brancos e negros, independentemente dos investimentos na educação básica (SILVA; MACIEL; RODRIGUES, 2012).

Em 2008, de acordo com Silva, Jaccoud, Soares e Rosa (2008), incluindo a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e a UFMA, haviam um total de 48 instituições públicas de ensino superior que adotavam alguma espécie de políticas de ações afirmativas para

ingresso em seus cursos de graduação, com enfoque na população negra e/ou em egressos da rede de ensino pública. Especificamente nas universidades, as duas principais vertentes dos programas que estavam em vigor na época, promovendo o aumentando do ingresso da população negra no ensino superior, eram as cotas e os sistemas de bonificações. Este modelo por bonificação, segundo destacado por Silva, Jaccoud, Soares e Rosa (2008, p. 2019) “cria um sistema em que os alunos recebem, com base em seu histórico escolar ou autodeclaração racial, uma quantidade de pontos que serão somados ao resultado de seu exame de seleção”.

Ainda neste primeiro edital, onde a proposta de cotas foi inserida, já havia a previsão de reserva de vagas para duas outras modalidades de cotas, a saber: a oferta de uma vaga, por semestre, por curso, para candidatos que comprovassem por laudo médico serem “portadores de deficiências físicas, visuais, auditivas, mentais e múltiplas”, e outra vaga por semestre, por curso, para candidatos que “se autodeclararem índios”. O edital de 2007, também, trazia a regra de que se não fossem preenchidas as vagas de qualquer umas das cotas, as vagas seriam transferidas, primeiro para a categoria Universal e, posteriormente, em caso de novamente não haver o preenchimento, a transferência para o PSG.

Outros pontos importantes a se destacar desse início das cotas na UFMA, ainda apresentando as informações presentes no edital Nº 85 /2006 – PROEN, é que os candidatos que concorressem para as vagas para negros, lembrando que ainda não se exigia que estes fossem oriundos de escolas públicas, deveriam apresentar na inscrição, além dos documentos gerais, uma “Exposição de motivos justificando indícios de discriminação social na sua história de vida”, já no caso dos candidatos para categoria “Portadores de deficiências”, apenas um laudo médico que comprovasse a sua condição, e, no caso dos candidatos para “Cota para índio”, apenas a apresentação da certidão de Nascimento expedida pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que comprovasse a sua identidade étnica. Sendo que essas documentações passariam por uma comissão designada pela Reitoria, que faria a análise e emitiriam um parecer, e que ainda poderia convocar os candidatos para entrevistas.

Já na seleção para preenchimento das vagas ofertadas para o ano de 2009, regulamentada pelo EDITAL Nº 95/2008 – PROEN, o total geral de vagas já vinha sendo totalmente preenchidas pelo Processo Seletivo Vestibular, estando extinto o Processo Seletivo Gradual (PSG), o que acarretou um aumento nas vagas destinadas as cotas na Categoria Escola Pública e na Categoria Negro (não houve mudança na oferta nas outras cotas). Além disso, temos uma mudança importante em relação às vagas destinadas à categoria “Negro”, pois começou a ser exigido que o candidato tivesse estudado os três anos do ensino médio em escola pública, ou, alternativamente, tivesse estudado ou ser estudante de escola privada cuja

mensalidade fosse de até R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais) no ano letivo de 2008, independente do ano de conclusão do Ensino Médio.

No ano de 2010, tivemos uma grande mudança no processo de seleção da instituição, que consta no Edital N° 295/2009 – PROEN, com a adesão ao Sistema de Seleção Unificada (SISU), do MEC/INEP, onde os candidatos seriam selecionados exclusivamente com base nas notas do Exame Nacional do Ensino Médio, edição 2009. Entre 2010 e 2012, os editais da UFMA apresentaram basicamente os mesmos termos, observando, entre outras normativas, as Política de Ações Afirmativas da instituição. Permaneceram a reserva, em cada curso, de 2 (duas) vagas especiais: 1 (uma) para “Índio” e 1 (uma) “para Pessoa com Deficiência”.

Com relação à categoria “Vagas Especiais/Índio”, os candidatos deveriam apresentar à Comissão de Validação, durante o processo de matrícula, documento original ou cópia autenticada de sua Certidão de Nascimento, expedida pela Fundação Nacional do Índio/FUNAI, comprovando sua identidade étnica, além dos documentos gerais. Para os candidatos selecionados na categoria “Vagas Especiais/ Pessoa com Deficiência”, havia a exigência de apresentar à Comissão de Validação, durante o processo de matrícula, o laudo médico juntamente com exames e documentos comprobatórios que atestassem a deficiência, além da obrigação de submeter-se a perícia médica realizada por equipe designada pela instituição. Já os candidatos selecionados na categoria “Escola Pública/Negro”, era exigido apresentar-se à Comissão de Validação de Matrículas, que faria a verificação da compatibilidade das exigências da categoria com as características fenotípicas do candidato. Além disso, ainda era possível o candidato, com relação à documentação de conclusão do ensino médio, apresentar a documentação de que fez todos os anos do Ensino Médio em escola pública; ou ter estudado em escola privada cuja mensalidade fosse até um determinado valor, diferente e especificado em cada edital.

3 DADOS SOBRE INGRESSO, MATRÍCULA E CONCLUSÃO NA UFMA: ANALISANDO IMPACTOS DA LEI N° 12.711

A partir de 2010, a quase totalidade das vagas ofertadas dos cursos presenciais da UFMA começaram a ser preenchidas através do Enem e do SiSU, com exceção de alguns cursos como a Licenciatura em Letras Libras (São Luís) e o curso de Licenciatura em Música (São Luís), pois estes possuem editais com provas específicas de ingresso. A instituição possuiu, também, seleções específicas para ingresso nos seus cursos de Educação a Distância (EAD) e o preenchimento das vagas ociosas criadas em decorrência dos processos de desligamento dos estudantes na graduação, através do edital de Vagas Remanescentes, seguindo critérios definidos na Resolução N° 1894-CONSEPE-UFMA, de 05 de agosto de 2019.

Após entrar em vigor em 29 de agosto de 2012, a Lei Nº 12.711 instituiu que as instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação deveriam reservar no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas, em cada seletivo para ingresso nos seus cursos de graduação, em todos os cursos, independente do turno. Sendo que, concomitantemente, 50% (cinquenta por cento) dessas vagas, deveriam ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita. Além disso, com nova redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016, que alterou os artigos 3º, 5º e 7º da Lei nº 12.711, foi instituído que as vagas reservadas deveriam ser, também, reservadas por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, em proporção no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Em conformidade com a referida lei, a partir do semestre 2013.1, a UFMA realizou a distribuição de 50% de suas vagas ofertadas para ingresso nos cursos de graduação para estudantes oriundos de escola pública, além de considerar, dentre essas vagas, a distribuição de 50% das respectivas vagas para candidatos com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita, reservando, ainda, vagas específicas para candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas.

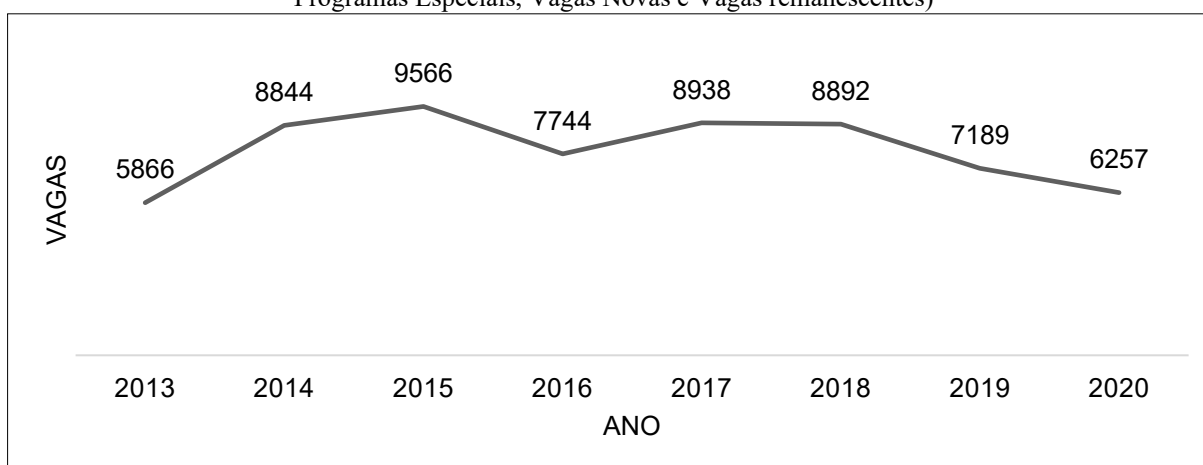
Sobre os impactos da lei, Carvalho (2016) ressalta que mesmo que tenha sido bastante celebrada por parte do mundo acadêmico, entre o movimento negro e estudantil, em virtude de sua relevância política, a Lei nº 12.711 apresentou uma mudança importante de direcionamento em comparação com que vinha sendo implementado pela UFMA, além de outras universidades, em questão de cotas, ao colocar a questão racial como uma subcategoria da questão social, impossibilitando, por exemplo, que estudantes negros bolsistas de instituições privadas do ensino médio possam ter acesso as vagas como cotistas, como vinha sendo aceito entre 2009 a 2012 nos editais da UFMA, conforme previam suas políticas de ações afirmativas.

Com o intuito de verificar os impactos da lei na UFMA, a seguir, traremos dados dos Censos da Educação Superior. O censo é um instrumento de coleta de dados sobre o corpo docente e discente das instituições de educação superior obrigatório que surgiu no ano de 1997. Os dados que traremos, sobre cor/raça, só começaram a ser coletados em 2007, adquirindo o formato que temos hoje, seguindo o modelo do IBGE, com as opções cor/raça: amarela, branca, indígena, parda e preta, a partir de 2009. A título de conhecimento, outros dados coletados pelo censo são: endereço, número de funcionários, dados financeiros e de infraestrutura, além do

quantitativo de vagas oferecidas, inscrições realizadas, matrículas e dados de ingressantes e concluintes. (SENKEVICS; MACHADO; OLIVEIRA, 2016)

O Gráfico 1 apresenta a quantidade de vagas ofertadas pela UFMA para os seus cursos de graduação, entre 2013 a 2020, os dados, evidentemente, não representam o total de alunos ingressantes nos cursos, pois as universidades nem sempre conseguem preencher a totalidade das vagas ofertadas.

Gráfico 1 - Total de Vagas Oferecidas pela UFMA nos cursos de graduação, 2013 a 2020 (Incluindo Programas Especiais, Vagas Novas e Vagas remanescentes)



Fonte: Censo da Educação Superior de 2013 a 2020. (Elaborado pelos autores)

De imediato, ao verificar o gráfico anterior, percebemos uma significativa oscilação no quantitativo de vagas ofertadas, de acordo com os anos. Em 2013, por exemplo, esse valor foi de 5.866, bem abaixo das 9.566 ofertadas em 2015. Evidentemente, são muitos os aspectos que interferem no quantitativos de vagas ofertadas por uma instituição, por exemplo, criação de novos campi da instituição ou a abertura e/ou fechamentos de cursos. A Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (2019), no diz que o crescimento no número de vagas nas IFES está diretamente atrelado a abertura de novas instituições, de 2005 a 2017, foram criadas 18 novas IFES, por exemplo, além de termos saído de 148 campi em 2002 para 408 em 2017, ou seja, um crescimento de 178%, aumento liderado pelas regiões Nordeste e Norte.

Ou seja, a tendência de crescimento observado na UFMA é coerente quando analisamos os dados nacionais. Outro exemplo, é de que em 2020 o número total de matrículas na educação superior, graduação e sequencial, chegou a um total de 8.680.354, um crescimento de 18,81% em relação ao ano de 2013, quando o número era de 7.305.977. (BRASIL, 2015; BRASIL, 2022).

Mudando um pouco o foco da discussão, daremos continuidade apresentando o perfil dessa mudança, especialmente, possíveis mudanças no perfil racial dos discentes da UFMA. As próximas tabelas (1, 2, 3) apresentam exatamente isso, o perfil racial dos ingressantes, matriculados e concluintes das graduações da UFMA entre 2013 e 2020.

Tabela 1: Percentual de ingressantes nos cursos presenciais e EAD da UFMA, por Cor/Raça, entre 2013-2020

Ano	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não Declarado
2013	6,3%	28,1%	4,1%	0,2%	1,9%	59,3%
2014	38,7%	34,4%	20,0%	0,1%	2,3%	4,4%
2015	21,5%	31,5%	34,5%	8,4%	2,3%	1,9%
2016	19,6%	39,0%	22,1%	11,3%	2,9%	5,1%
2017	17,1%	29,8%	26,7%	5,8%	2,3%	18,3%
2018	18,6%	32,5%	31,0%	4,3%	1,7%	11,9%
2019	23,3%	41,2%	30,3%	1,7%	1,0%	2,4%
2020	25,2%	31,4%	39,2%	1,2%	0,8%	2,2%

Fonte: Censo da Educação Superior 2013 a 2020.

Nota: Elaborado pelos autores.

Tabela 2: Percentual de matriculados nos cursos presenciais e EAD da UFMA, por Cor/Raça, entre 2013-2020

Ano	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não Declarado
2013	4,6%	15,0%	3,1%	0,1%	0,5%	76,7%
2014	12,0%	19,2%	9,8%	0,1%	0,8%	58,1%
2015	14,6%	21,9%	17,1%	2,0%	1,1%	43,3%
2016	15,8%	25,4%	19,0%	3,6%	1,5%	34,7%
2017	17,0%	26,3%	22,2%	4,1%	1,7%	28,7%
2018	17,8%	27,5%	25,3%	4,3%	1,6%	23,5%
2019	18,9%	29,3%	26,6%	4,3%	1,5%	19,4%
2020	19,8%	28,9%	29,2%	4,0%	1,4%	16,6%

Fonte: Censo da Educação Superior 2013 a 2020.

Nota: Elaborado pelos autores.

Tabela 3: Percentual de concluintes dos cursos presenciais e EAD da UFMA, por Cor/Raça, entre 2013-2020

Ano	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não Declarado
2013	2,1%	11,2%	3,2%	0%	0,2%	83,3%
2014	3,0%	13,6%	6,6%	0%	0,1%	76,7%
2015	4,0%	13,9%	12,0%	0,1%	0,1%	69,9%
2016	4,9%	15,5%	11,4%	0,1%	0,2%	67,9%
2017	8,6%	20,6%	11,4%	0,6%	1,0%	57,9%
2018	12,7%	24,1%	15,4%	0,7%	1,3%	45,8%
2019	21,5%	33,6%	17,5%	3,0%	1,4%	22,9%
2020	20,0%	29,1%	36,6%	5,9%	1,4%	7,1%

Fonte: Censo da Educação Superior 2013 a 2020.

Nota: Elaborado pelos autores.

Nas tabelas, infelizmente, podemos verificar que as análises dos dados presentes nelas são bastantes prejudicadas, pois, historicamente, tivemos um número significativo de não declarações de cor ou raça. Em 2013, a UFMA informou que 59,3% dos ingressantes não declararam sua cor ou raça, situação pior ainda quando vemos os dados dos matriculados (76,7%) e dos concluintes (83,3%) desse ano.

Guimarães (2003, p.256), em trabalho que discute o acesso dos negros às universidades públicas brasileiras, nos lembra que o problema do acesso do negro ao ensino superior “é também um problema de sua ausência nas estatísticas universitárias”. De acordo com o autor,

até o ano 2000, não existiam mecanismos de registro da identidade racial ou de cor dos universitários. E só com o surgimento da demanda por ações afirmativas para educação superior é que surgiram os primeiros trabalhos, censos e pesquisas de amostras, que visavam esse tema.

A Tabela 1 nos apresenta dados de cor/raça dos ingressantes na UFMA. Em 2020, 25,2% destes se declararam de cor/raça branca, 31,4% preta, 39,2% parda, 1,2% amarela, 0,8% Indígena e 2,2% não declarou. Contabilizando pretos e pardos temos que 70,6% dos ingressantes em 2020 eram negros. Queiroz (2004), em um estudo que, entre outros aspectos, investigou a cor ou raça de estudantes ingressantes na Universidade Federal da Bahia, em 1997, além de outras universidades públicas de outras regiões do país, em 2000. Na UFMA, na época, encontrou que a instituição possuía 47% de alunos brancos, 32,4 % de pardos, 10,4% de pretos, 5,9% de amarelos e 4,3 % de indígenas. Quando agrupados, pretos e pardos, a população negra correspondia a 42,8% dos alunos da UFMA, lembrando que, na época, 75,1% da população maranhense se autodeclarava negra, o que evidenciava as desigualdades na representação da população negra na instituição, resultado que foi, também, encontrado nas universidades públicas das outras regiões do país analisados pelo estudo.

A Tabela 2, de modo mais amplo, registra dados de cor/raça de todos os matriculados na instituição. Em 2020, 19,8% destes se declararam de cor/raça branca, 28,9% preta, 29,2% parda, 4% amarela, 1,4% Indígena e 16,6% não declarou. Contabilizando pretos e pardos temos que 58,1% dos matriculados em 2020 eram negros.

Por fim, temos a Tabela 3, que apresenta dados de cor/raça dos concluintes da instituição. Em 2020, 20% destes se declararam de cor/raça branca, 29,1% preta, 36,6% parda, 5,9% amarela, 1,4% Indígena e 7,1% não declarou. Contabilizando pretos e pardos temos que 65,7% dos concluintes em 2020 eram negros.

De início, verificamos que diminuiu significativamente o número de não declarações em 2020, mas ainda permanecendo em alguns casos valores que prejudicam uma avaliação mais fidedigna da real situação. Este quadro, de falta de informação, vem melhorando, permitindo perceber que houve uma melhora geral no acesso por parte da população negra aos cursos superiores da UFMA após a promulgação da Lei, mas todos os resultados estão ainda abaixo da proporção de pretos e pardos na população maranhense, que em 2018, por exemplo, já chegava a 80,5%, segundo dados do IBGE (BRASIL, 2018), indicando ainda uma permanência de sub-representação da população negra nos bancos da universidade.

4 CONCLUSÃO

Como resultados, os estudos teóricos nos mostraram que mesmo que o conceito de raça seja rejeitado pela ciência na atualidade, ele ainda é importante politicamente, pois é usada para naturalizar as desigualdades, sendo dentro desta perspectiva que seguem as lutas pela implantação das cotas, pensando raça como um conceito social e politicamente importante.

Dentro da perspectiva especificamente da revisão da política, um aspecto que os estudos teóricos aqui realizados levantaram é sobre os possíveis retrocessos que a implantação da Lei trouxe ao homogeneizar as políticas de ingresso nas instituições públicas de ensino superior, ao instituir uma política primariamente social, com uma subdivisão racial, diferentemente do que já vinha sendo desenvolvido por algumas instituições, a exemplo da UFMA.

Os dados do INEP/MEC, mesmo que afetados pelo alto valor de não declaração e coleta das informações de Cor/Raça por parte da instituição e envolvidos, quadro este que vem melhorando, nos permitiram perceber que houve uma melhora geral no acesso por parte da população negra aos cursos superiores da UFMA após a promulgação da Lei. Entre os resultados de ingresso na UFMA, dados de 2020, mostraram que 70,6% dos ingressantes eram negros, número bem maior que os 42,8% do ano 2000 encontrados por Queiroz (2004); dos matriculados encontrou-se 58,1% de população negra; e, por fim, 65,7% dos concluintes eram negros, dados ainda abaixo dos 80,5%, que é o valor da proporção de pretos e pardos na população maranhense, em 2018, segundo o IBGE (BRASIL, 2018).

A pesquisa mostra que os dados do INEP/MEC são prejudicados pelo alto valor de não declaração e não coleta das informações de Cor/Raça por parte das instituições e envolvidos. Este quadro vem melhorando, mas ainda esse fato ainda prejudica enormemente as análises. Mesmo assim, em conjuntos com outras fontes, exemplo (ANDIFES, 2019), foi possível verificar uma melhoria geral no ingresso dos cursos superiores por parte da população negra após a promulgação da Lei nº 12.711/2012, inclusive na UFMA.

Outro ponto a destacar é a falta de um sistema efetivo de monitoramento da política, que sirva para, entre outras coisas, divulgar seus resultados, como fonte de informações que possibilitem o cruzamento de dados entre as IFES, incluindo dados não só sobre o ingresso, mas sobre permanência e a conclusão dos cursos. Como nos relata Godoi e Santos (2021), houve um descumprimento por parte do MEC do art. 6º da Lei 12.711/2012, que indicava a obrigação do órgão em realizar o acompanhamento e a avaliação da política, tendo essa atividade sido realizada, de forma independente, por pesquisadores, instituições (como a Andifes) e grupos de pesquisa, como é nosso caso.

Por fim, concluímos que há argumentos sólidos que mostram a necessidade e importância da continuidade e aperfeiçoamento da Lei nº 12.711, dentro do campo das políticas

de ações afirmativas. Como argumentos positivos: o fato de após a aprovação da Lei estudos como este e outros terem demonstrado a ampliação da presença de estudantes negros e indígenas nas universidades, além do fato de toda a publicidade e espaço que ganharam as questões raciais no nosso país. Como argumento ainda pela continuidade, mas negativos: os ainda inadequados índices de inclusão racial, que indicam que as populações negras e indígenas, por exemplo, ainda são sub-representadas nos bancos das universidades, principalmente nos cursos mais concorridos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (ANDIFES). **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES - 2018**. Brasília: Andifes, 2019. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2022.

AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. COTA RACIAL E ESTADO: abolição do racismo ou direitos de raça?. **Cadernos de Pesquisa**, [S.L], v. 34, n. 121, p. 213-239, jan. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Cjb3nSgLCDvXfqxfzHnVJsB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 abr. 2022.

BARROS, José D' Assunção. **A construção social da cor: diferença e desigualdade na formação da sociedade brasileira**. Petrópolis: Vozes, 2009. 252 p.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2013**: resumo técnico. Brasília: Inep, 2015.

_____. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2020**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022.

_____. Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

CARVALHO, Josedla Fraga Costa. **A oportunidade da cor: judicialização das cotas socio-raciais da UFMA**. 2016. 214 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais, Departamento de Sociologia e Antropologia/CCH, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/1846>. Acesso em: 13 ago. 2022.

FAZENDA, Ivani C. **A Integração e interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

FERES JUNIOR, João et al. **Ação afirmativa: conceito, história e debates**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018, 190 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GODOI, Marciano Seabra de; SANTOS, Maria Angélica dos. Dez anos da lei federal das cotas universitárias: avaliação de seus efeitos e propostas para sua renovação e aperfeiçoamento. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, v. 58, n. 229, p. 11-35, jan. 2021. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/58/229/ril_v58_n229_p11. Acesso em: 13 abr. 2022.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Secretaria de Educação Continuada. Ministério da Educação (org.). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; BRITO, José Eustáquio de. Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 42, p. 1-14, 13 dez. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PyCNZ5FhDNjjchnPBGKhJw/?lang=pt>. Acesso em: 13 ago. 2022.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Acesso de negros às universidades públicas. **Cadernos de Pesquisa**, [S.L.], n. 118, p. 247-268, mar. 2003. Fap UNIFESP (SciELO). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/f7yMvXF9VLGKPKdXSHcRBqy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 ago. 2022.

_____. Cor e raça: raça, cor e outros conceitos analíticos. In: PINHO, Osmundo Araújo; SANSONE, Livio (org.). **Raça: novas perspectivas antropológicas**. 2. ed. Salvador: Edufba, 2008. p. 63-82.

_____. **Racismo e antirracismo no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 1999. 256 p.

KAUFMANN, Roberta Fragoso Menezes. A Desconstrução do Mito da Raça e a Inconstitucionalidade de Cotas Raciais no Brasil. **Direito Público**, [S. L.], v. 8, n. 36, p. 18-54, nov. 2010. Disponível em: <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/direitopublico/article/view/1832/1015>. Acesso em: 13 abr. 2022.

MACIEL, Regimeire Oliveira. Ações afirmativas na Universidade Federal do Maranhão. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 233, p. 189-214, jan. 2012.

MAGGIE, Yvonne. Em breve um país dividido? O Brasil do século XXI e as novas políticas públicas com base na. **Periféria. Revista D'Investigació I Formació En Antropologia**, [S.L.], v. 5, n. 2, p.

1-22, 10 dez. 2006. Disponível em: <https://revistes.uab.cat/periferia/periferia/article/view/v5-n2-maggie>. Acesso em: 13 abr. 2022.

MAGGIE, Yvonne; FRY, Peter. A reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. **Estudos Avançados**, [S.L.], v. 18, n. 50, p. 67-80, abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/HvLCqfzVdn4X6PqRF5bqsmD/?lang=pt>. Acesso em: 13 abr. 2022.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. 158 p.

_____. Questão da diversidade e da política de reconhecimento das diferenças. **Crítica e Sociedade**: revista de cultura política, [S.L.], v. 4, n. 1, p. 34-45, jul. 2014.

PARADA, Mauricio; MEIHY, Murilo Sebe Bon; MATTOS, Pablo de Oliveira de. **História da África Contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora Puc-Rio, 2013. 208 p.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. O negro e a universidade brasileira. **Historia Actual Online**, [S.L.], n. 3, p. 73-82, jun. 2022. Disponível em: <https://www.historia-actual.org/Publicaciones/index.php/hao/article/view/31/32>. Acesso em: 15 abr. 2022.

ROSA, Waldemir. SEXO E COR: categorias de controle social e reprodução das desigualdades socioeconômicas no Brasil. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 17(3): 312, setembro-dezembro/2009.

SENKEVICS, Adriano Souza; MACHADO, Taís de Sant'anna; OLIVEIRA, Adolfo Samuel de. **A cor ou raça nas estatísticas educacionais**: uma análise dos instrumentos de pesquisa do inep. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016. 48 p. Disponível em: <http://td.inep.gov.br/ojs3/index.php/td/article/view/3880/3556>. Acesso em: 15 abr. 2022.

SILVA, Carlos Benedito Rodrigues da; MACIEL, Regimeire Oliveira; RODRIGUES, Fernanda Lopes. Ações afirmativas na Universidade Federal do Maranhão. In: SANTOS, Jocélio Teles dos (org.). **Cotas nas universidades**: análises dos processos de decisão. Salvador: CEAO, 2012. p. 163-182.

SILVA, Josenilton; JACCOUD, Luciana; SOARES, Sergei; ROSA, Waldemir. Igualdade racial. In: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Políticas Sociais: acompanhamento e análise, nº 15. Brasília: Ipea, 2008. p. 207-231. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/11_igualdaderacial15.pdf. Acesso em: 26 jun. 2022

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Negros na universidade e produção do conhecimento. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. p. 43-54.

SILVA, Tatiana Dias. **Ação afirmativa e população negra na educação superior**: acesso e perfil discente. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2020. p. 54.

Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2569.pdf. Acesso em: 25 ago. 2022.

SILVÉRIO, Valter Roberto. O papel das ações afirmativas em contextos racializados: algumas anotações sobre o debate brasileiro. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. p. 55-80.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/29099/21313>. Acessado em: 21 nov. 2020.

LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS- LIESAFRO: PRÁTICAS DE UMA EDUCAÇÃO AFROCENTRADA

Amlton Pinheiro Melo
Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros
amilton.apm@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão

Cidinalva Silva Câmara Neris
Titulação ou Formação
cidinalvasilva@yahoo.com.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: Este artigo tem como objetivo geral analisar como a Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros-UFMA coloca em prática uma educação afrocentrada. Para isso, seus objetivos específicos foram: 1) analisar as práticas da Liesafro enquanto instituição antirracista no contexto brasileiro, a caracterizando como exemplo de política pública de combate ao racismo no âmbito da educação. 2) analisar a proposta de formação do curso; e 3) analisar a formação docente praticada pelo curso. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, baseada na técnica de análise documental. Como principais documentos tivemos os anuários do IBGE, o Projeto Político Pedagógico do Curso; os subprojetos e relatórios dos programas Pibid e Residência Pedagógica dos anos 2018-2019 e 2020-2021. Buscou analisar sua proposta pedagógica e ações desenvolvidas no âmbito do curso através de seus contatos com o continente, através do Núcleo Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, (Niesafro), da revista Kwassina e das práticas pedagógicas desenvolvidas nos Programas de Iniciação à Docência (PIBID) Residência Pedagógica (PRP) como campo de prática afrocentrada. Considerando o caráter inovador da proposta da Liesafro no que tange a ideia de distanciamento de uma prática de ensino balizada no eurocentrismo, uma vez que se articula uma educação fundada em novas experiências ou propostas epistemológicas, concluiu-se que a Liesafro desenvolve práticas pedagógicas afrocentradas, à luz de Molefi Kete Asante, na medida em que constrói-se uma alternativa epistêmica que busca novas releituras da História mundial, a resgatar aspectos culturais da diáspora africana, localizando psicologicamente o sujeito africano com relação a cultura do seu povo, percebendo e dando visibilidade às agências destes sujeitos na história, construindo pontes de diálogos com povos e culturas, com o intuito de estabelecer narrativas de posituação destes sujeitos.

Palavras-chave: Liesafro; Afrocentricidade; Formação de Professore/as Afrocentrada.

1 INTRODUÇÃO

A licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros- Liesafro da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), é um curso criado pela Resolução nº 224 - CONSUN de 24 de Fevereiro de 2015, com o início da primeira turma no mesmo ano, que propõe uma formação de nível superior de profissionais docentes para atuar em quatro áreas das Ciências Humanas no âmbito da educação básica: História, Geografia, Filosofia e Sociologia nos anos finais do ensino fundamental e em História no ensino médio.

Desde a sua criação a Liesafro vem destacando-se pela sua postura de busca por transformação social através da educação, ao proporcionar uma formação de professores que tome o continente africano e sua diáspora, especialmente o Brasil, como eixo central. Em suas ações, tem buscado promover debates que pautam a necessidade do enfrentamento do racismo em todos os níveis da estrutura social, pois acredita-se que para alcançar o nível de desenvolvimento social almejado é imprescindível a promoção da igualdade entre os distintos grupos sociais. Deste modo, o curso Interdisciplinar em Estudos Africanos tem fomentado uma formação de professores que pressupõe a Lei nº 10639/03, que tornou obrigatória a inserção da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas de educação básica nas esferas pública e privada no Brasil.

Este trabalho apresenta algumas práticas educativas da Liesafro, apresentando-a como exemplo de prática que pode ser caracterizada como inovação epistemológica, uma vez que se distancia da perspectiva eurocêntrica, considerando outras possibilidades de abordagens na educação, dando centralidade a novas formas construções do saber. A Liesafro constitui-se com caráter inovador no tange a ideia de distanciamento de uma prática de ensino balizada no eurocentrismo, uma vez que busca articulações que dialogam com novas experiências ou propostas epistemológicas. Por este motivo, este artigo foi desenvolvido à luz da teoria da afrocentricidade, uma abordagem epistemológica inovadora, de Molefi Kete Asante (2008), pois percebe-se características do saber-fazer da licenciatura aproximadas da epistemologia afrocêntrica.

Assim, a indagação que se pretende responder neste momento é: como a Liesafro coloca em prática a formação docente afrocentrada? Nesse sentido, nosso campo de pesquisa é o próprio curso de Estudos Africanos, do qual será analisado a proposta de formação docente, através de seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e suas práticas, o que significa o contato com países africanos, o núcleo de pesquisa, de sua revista e dos programas de iniciação à formação docente e de residência.

Os objetivos específicos estabelecidos são: 1) analisar o cenário nacional de desigualdades que afetam a população negra e justificar a necessidade de ações políticas como a criação da Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros; 2) analisar a proposta de formação do curso; e 3) analisar a formação docente praticada pelo curso. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, baseada na técnica de análise documental. Como principais documentos tivemos os anuários do IBGE, o Projeto Político Pedagógico do Curso; os subprojetos e relatórios dos programas Pibid e Residência Pedagógica dos anos 2018-2019 e 2020-2021. Estas fontes nos possibilitaram analisar tanto a proposta de formação da Liesafro

quanto como essa formação é colocada em prática, para isso foi igualmente importante a produção de bibliografia do corpo docente do curso, as entrevistas por eles dadas, nas quais o tema principal era o próprio curso.

Sobre a teoria da afrocentricidade adotada para este trabalho é importante frisar que o conceito denomina-se Afrocentricidade e não afrocentrismo, pois não origina-se da ideia de dominação aos modos do eurocentrismo, mas de uma proposta epistemológica inovadora que pretende situar o “sujeito africano” na história. Neste trabalho, compreende-se com sujeito africanos grupos oriundos do continente africano ou da diáspora africana.

De acordo com Asante (2009, p. 93), “a ideia afrocêntrica refere-se essencialmente à proposta epistemológica do “lugar” pois considera que os africanos foram deslocados em termos culturais, psicológicos, econômicos e históricos, para ele, é importante que qualquer avaliação de suas condições em qualquer lugar (país), seja feita com base em uma localização centrada na África e sua diáspora. A afrocentricidade caracteriza-se pois, como “pensamento, que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos, atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos.”

No Brasil, sabe-se que a raça e o racismo são categorias indutoras de processos discriminatórios que geram desigualdades raciais. Considerando o racismo estrutural e suas influências na educação do país, Régis e Neris (2019, p. 994) enfatizam a necessidade de entender o currículo escolar como carregado de intencionalidades políticas. Deste modo faz-se importante refletir “acerca do contexto político, social, econômico e cultural em que o currículo está inserido, bem como das disputas políticas em torno do que é considerado importante para ser ensinado nas instituições educacionais.”

Deve-se questionar a ausência do sujeito africano no currículo brasileiro com a finalidade de reivindicar um o seu caráter democrático.

Qual é o lugar imposto à negra e ao negro brasileiros? Que tipo de conhecimentos lhes são ofertados? Porque é negado à população brasileira o acesso à diversidade de saberes dos quais somos herdeiros desde África e que somaram-se aos saberes das populações que habitavam este país antes da chegada dos/as europeus? Como podemos superar essa estrutura? Essas questões são importantes para refletirmos sobre as posturas que nós, professoras e professores, podemos e devemos tomar frente a esse quadro que nega a nossa história e folcloriza a Cultura Africana e Afro-Brasileira. (REGIS, NERIS, 2019, p.1006)

Este trabalho é dividido em capítulo 1 introdução, onde faz-se uma breve apresentação do objeto de discussão; 2 Breves notas sobre racismo e desigualdade no Brasil, com a contextualização da questão racial e a desigualdade no país; 3 Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros: uma proposta de formação docente afrocentrada; 3.1 O

Surgimento da Liesafro e sua estrutura curricular; 3.2 Intercâmbio com países africanos; 3.3 O Niasafro e a *Kwanissa* como formas de produção e socialização de conhecimento; 3.4 Programa de Iniciação à Docência- Pibid e Residência Pedagógica: práticas pedagógicas emancipatórias e 4. conclusão.

2 BREVES NOTAS SOBRE RACISMO E DESIGUALDADE NO BRASIL

A desigualdade no Brasil é um dos aspectos que marcam o cotidiano dos brasileiros, tal problema tem sido objeto de discussão ao longo dos últimos anos, pois configura a criação de abismos com o poder de segregar, tanto no âmbito geográfico, quanto no âmbito simbólico os diversos grupos que vivem no país. Diferente das políticas segregacionistas nos Estados Unidos, que foram oficialmente fomentadas pelo estado, no Brasil, essas políticas foram fomentadas de forma não oficiais, a gerar segregação e tratamento desigual para os distintos grupos. Percebe-se que as políticas segregacionistas brasileiras não foram assumidas pelo discurso oficial, porém esteve igualmente dotadas da ideologia hegemônica ou elitista. O racismo, o sexismo, a heteronormatividade, e o classismo são alguns elementos discursivos que produzem a partir do plano das ideias as diferenciações e hierarquizações capazes de induzir corpos coletivos a determinados lugares sociais muitas vezes indesejados. Estes elementos supracitados tem grande influência no quadro de desigualdade experienciado.

O principal enfoque deste trabalho é pautar para além da existência da racialidade, ou do próprio racismo no Brasil, o advento da Liesafro como uma demanda histórica social, e verificar a prática da licenciatura aproximada do conceito epistemológico da afrocentricidade à luz de Molefi Kete Asante. Para atingir tais finalidades, primeiramente, faz-se essencial apresentar alguns conceitos aqui trabalhados. De acordo com Nilma Lino Gomes (2005a):

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira.(GOMES, 2005a, p. 52)

Acredita-se que a ideia da existência de raças humanas biológicas, ainda que superadas pela ciência desde o século passado, é permeada no âmbito social e causadora de preconceitos e intolerâncias em todas as instituições sociais, pois o modo como a sociedade construiu as suas instituições tem como elemento de fundante as ideias advindas do pensamento colonial ou seja, considera a dinâmica senhor-escravo onde a relação possível dar-se-á de maneira verticalizada.

É nesta lógica que Almeida (2019, p.50) afirma que o racismo tem caráter estrutural e sistêmico. Para ele, “o racismo se expressa concretamente como desigualdade política, econômica e jurídica”. Mas entendê-lo como “estrutura” não significa dizer que o racismo seja uma condição incontornável e que ações e políticas antirracistas não tenham o poder de reconfigurar a realidade social.

As discussões sobre a questão racial no Brasil só foram possíveis devido à articulação dos movimentos sociais. Gomes (2005a) pontua que os movimentos sociais, principalmente o Movimento Negro, têm grande responsabilidade no que tange à redefinição e ao redimensionamento da questão social e racial no Brasil, dando uma dimensão e interpretação políticas à leitura da realidade do país. Neste sentido, ela entende que os movimentos sociais desenvolvem um importante papel de agentes educadores do Brasil na medida que estabelecem diálogos entre a sociedade civil e a universidade.

Segundo Munanga (2001, p.37) o brasileiro não é racialmente identificado enquanto negro, branco, indígena, amarelo ou mestiço por meio de uma genealogia ou dados genéticos de cada indivíduo, como em outras regiões e contextos, pois essa identificação “não se coloca no plano do genótipo, mas sim do fenótipo, num país onde, segundo Oracy Nogueira, o preconceito é de marca e não de origem”. Santos (2022) discorre sobre as semelhanças existentes entre os pretos e pardos e a diferença quando comparados aos brancos.

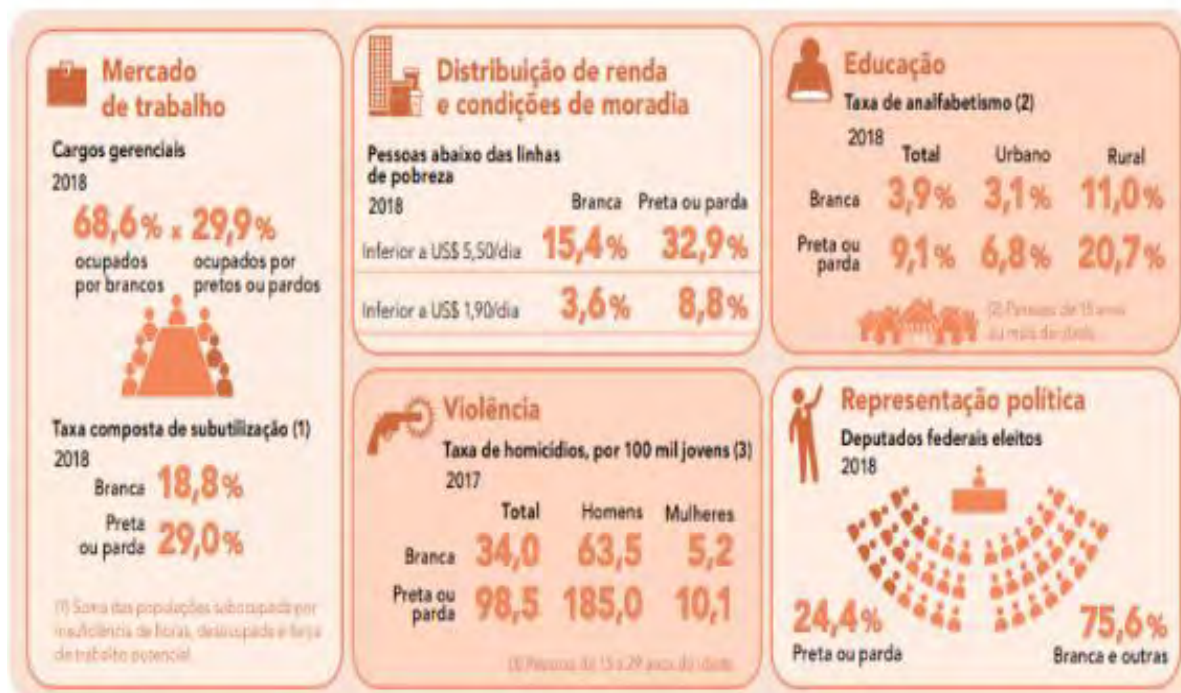
Indicam que se justifica agregarmos pretos e pardos para formarmos, tecnicamente, o grupo racial negro, visto que a situação destes dois últimos grupos raciais é, de um lado, bem semelhante, e, de outro lado, bem distante ou desigual quando comparada com a situação do grupo racial branco. Assim sendo, ante a semelhança estatística entre pretos e pardos em termos de obtenção de direitos legais e legítimos, pensamos ser plausível agregarmos esses dois grupos raciais numa mesma categoria, a de negros. (...) a diferença entre pretos e pardos no que diz respeito à obtenção de vantagens sociais e outros importantes bens e benefícios (ou mesmo em termos de exclusão dos seus direitos legais e legítimos) é tão insignificante estatisticamente que podemos agregá-los numa única categoria, a de negros, uma vez que o racismo no Brasil não faz distinção significativa entre pretos e pardos, como se imagina no senso comum (SANTOS, 2002, p. 13).

Conforme Régis, Neris (2019, p. 4). A historicização do conceito de raça auxilia na compreensão do conceito de racismo. No entanto, é essencial distingui-los de outras duas categorias: preconceito e discriminação, que tem ligação ao conceito de raça. Para elas, o “preconceito racial corresponde a um juízo de valor formulado com bases em estereótipos sobre membros de um grupo racialmente identificado e que pode ou não levar à discriminação racial.” Gomes (2005a, p. 46) conclui que “o abismo racial no Brasil existe de fato”, uma vez que os corpos racializados acessam e são atravessados de forma discriminatória em diversos âmbitos

na sociedade, a exemplo da educação, saúde e moradia, impedindo o acesso desses grupos a direitos humanos, sociais e entre outros.

As diferenças sociais e raciais entre brancos e negros são evidenciadas no cotidiano. Pessoas negras são a maioria entre as que possuem rendimentos mais baixos e vivem em condições de maior vulnerabilidade, como evidenciado estatisticamente.

Gráfico 1: Índices das diversas desigualdade considerando cor, sexo e região



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisa, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2019.

De acordo com os índices de violência (2017), que considera o recorte racial e de gênero, a pesquisa apontou que a diferença no percentual entre a população branca e negra, é de respectivamente 34,0% e 98,5%. Segundo esse dado, pode-se inferir que, ser negro no Brasil aumenta exponencialmente a possibilidade de ser vítima de violência. Quando comparados entre homens negros e brancos, a pesquisa constatou que a violência incidente em homens negros é de 185% enquanto que em homens brancos o percentual é 63,5%. O índice de casos de violência com relação entre as mulheres é menor em relação aos homens, porém, em comparação entre brancas 5,2% e negras 10,1% as chances de mulheres negras serem vítimas de violência quase dobra.

Na comparação entre distribuição de renda e situação de moradia (2018), os dados apontam que o percentual de pessoas vivendo abaixo da linha da pobreza com valor inferior a US\$ 5,50/dia entre brancos e negros são respectivamente, 15,4% e 32,9%. Entre brancos e negros que vivem com valor inferior a US\$ 1,90/dia é de brancos com 3,6% e negros de 8,8%.

Sobre os aspectos educacionais, a pesquisa aponta para resultados que reafirmam o racismo brasileiro como um aspecto indutor da população negra a ocupar os piores índices nas pesquisas realizadas. Sobre o analfabetismo, concluiu-se que há prevalência entre negros 9,1% comparados aos brancos 3,9%. É neste contexto de desigualdades que o curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros surge como demanda social na luta anti-racista no Brasil. A seguir, uma breve apresentação da licenciatura enquanto prática educativa afrocentrada.

3 LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE AFROCENTRADA

Deste 2015 a Liesafro vem construindo narrativas antirracistas enquanto instituição de formação docente, considerando a lei 10.639/03 que tornou obrigatório discutir uma Educação para as Relações Étnico-Raciais, e a complexidade de estabelecer estes diálogos diante de uma cultura educativa que normalizou o racismo.

Existe uma resistência em se problematizar essa temática na escola. Muitos profissionais da educação dizem não perceber na escola conflitos ligados ao racismo, ao preconceito racial e à discriminação racial, silenciando sobre essas questões (PPP, p. 2018)

Conforme Regis e Neris (2019, p. 996) em pesquisa realizada por Silva, et. al (2018) que teve como objetivo sistematizar e analisar a produção acadêmica sobre a educação das relações raciais no período entre 2003-2014 por meio das teses e dissertações em programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação e dos periódicos Qualis A e B na área da educação, existe uma lacuna na formação de professores no que diz respeito a lei 10.639/03. Segundo as autoras, as pesquisas analisadas apontam para anseios de uma prática que:

Seja concretizada a partir de novos referenciais epistemológicos para a efetivação de uma educação intercultural; Subsídies revisão estrutural das propostas pedagógicas das instituições de ensino; Reflita em torno da prática profissional, considere as identidades e as subjetividades; Propicie a qualificação e o aprimoramento permanente dos/as professores/as, dos/as gestores/as, da equipe pedagógica e dos/as funcionários/as; Qualifique para o enfrentamento das situações de racismo, de preconceito racial e de discriminação racial no cotidiano escolar em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino; Possibilite a desconstrução de conceitos e conteúdos preconceituosos e discriminatórios transmitidos por intermédio dos livros didáticos; Amplie e consolide os diálogos entre as universidades brasileiras e as africanas para a produção e a socialização de conhecimentos sobre o tema, com o desenvolvimento de pesquisas conjuntas. (SILVA et al (2018) apud REGIS e NERIS, 2019, p.996)

Conforme Gomes (2005b, p.149) “é necessário que, na educação, a discussão teórica e conceptual sobre a questão racial esteja acompanhada da adoção de práticas concretas”. Para ela, parece ter valor uma experiência de formação docente onde os professores possam

vivenciar, analisar e propor intervenções que tenham como eixo central o objetivo de valorizar a cultura negra e eliminar o racismo. Deste modo, estes profissionais progredirão para além da questão conceitual do entendimento do racismo rumo a vivência prática dessas relações com a cultura negra “pois estar cara a cara com os limites que o outro impõe, é saber relacionar, negociar, resolver conflitos, mudar valores.”

Neste sentido, o curso de Estudos Africanos tem se articulado para o desenvolvimento de uma prática educativa que viabilize uma formação de professores antirracistas, capazes de negociar e consolidar mudanças no âmbito educativo a partir de outros conceitos epistemológicos que caracterize uma vivência mais aproximada e realista da diversidade.

Para além do Estágio Obrigatório, a graduação conta com outros projetos e programas a exemplo do programa de Iniciação à Docência (Pibid), Programa Residência Pedagógica (PRP), Projetos do Foco Acadêmico, Projetos de Pesquisa e Extensão e Projetos de Ensino, que propiciam desde o primeiro ano da graduação, que os seus estudantes possam vivenciar, e atuar nas escolas públicas considerando os aspectos conceituais ofertados pelo curso. Assim, o estudante da Liesafro direciona o olhar para as vivências do cotidiano, a compreender a diversidade étnico-racial e sua relação com escola, refletindo e atuando junto à escola e à graduação sobre possíveis ações de enfrentamento ao racismo.

Diante do contexto do racismo estrutural e da produção de uma educação eurocêntrica, a Liesafro busca promover uma prática educativa articulada a partir da teoria da Afrocentricidade como base epistemológica e como possibilidade de prática antirracista dentro destes programas supracitados. Mas o que seria uma prática educativa afrocentrada?

Considerando o colonialismo europeu e a construção de narrativas difundidas sobre o continente africano pelo eurocentrismo, Asante (2009) aponta para a necessidade de dar centralidade a África e aos africanos, visto que a maioria das informações sobre este continente são provenientes da visão europeia.

Quer se trate de economia, quer de história, política, geografia ou arte, os africanos têm sido vistos como periféricos em relação a atividade tida como “real”. Nos Estados Unidos, este descentramento afetou tanto os africanos quanto os brancos. Assim, ao falar da afrocentricidade como uma redefinição radical, procuramos reorientar os africanos a uma posição centrada (ASANTE, 2009, p. 93-94).

O pensar em perspectiva afrocentrada, deve levar em consideração alguns aspectos centrais: interesse pela localização psicológica; compromisso com descoberta do lugar do africano como sujeito; defesa dos elementos culturais africanos; compromisso com o refinamento léxico; e o compromisso com uma nova narrativa da história da África. Conforme

Asante, (2009, p.96), “localização, no sentido afrocêntrico, refere-se ao lugar psicológico, cultural, histórico ou individual ocupado por uma pessoa em dado momento da história.” estar em uma localização é estar situado temporária ou permanentemente em um determinado espaço. Neste sentido, localizar psicologicamente o sujeito africano, significa situar a sua localização em termos da produção histórico-cultural do seu povo. Este sujeito está em um lugar central ou marginal em relação a sua cultura de origem? “[...] uma pessoa oprimida está deslocada quando opera de uma localização centrada nas experiências do opressor.” (ASANTE, 2009, p.97)

O afrocentrista deve comprometer-se com a descoberta do lugar do africano como sujeito. Seu trabalho é descobrir a posição de sujeito da pessoa africana diante de qualquer situação, evento, fenômeno, texto etc... principalmente, quando relacionados às atividades dos Africanos. Deste modo, o objetivo do seu trabalho é construir narrativas a partir de discursos não eurocêntricos, dando visibilidade à ação africana. (ASANTE, 2009, p.97), pontua que na afrocentricidade, deve atentar-se a “defender os elementos culturais africanos como parte do projeto humano”. Segundo o autor, “não se pode assumir uma orientação voltada para agência africana sem respeitar a dimensão criativa da personalidade africana e dar um lugar a ela.” Asante, (2009, p.97).

É fundamental para desenvolver um trabalho em uma perspectiva afrocêntrica, ter compromisso com o “refinamento léxico”. O autor deve, minimamente, entender terminologias utilizadas no contexto africano, objetivando evitar distorções de sentidos ao utilizar termos oriundos de outras culturas e que podem acentuar preconceitos sobre essas regiões já estigmatizadas. Para Asante (2009, p. 99), um último elemento que compõe o caráter do trabalho ou pensamento afrocêntrico, é o compromisso com uma nova narrativa da história da África. “Podemos presumir que o afrocentrista tenha clareza para perceber que uma das obrigações é avaliar a situação de pesquisa e então intervir de maneira adequada”. Neste sentido, é importante a criação de narrativas sobre África que a coloque como sujeito de agência, dando centralidade às suas vivências históricas, sociais e culturais em contraposição ao discurso eurocêntrico.

No Brasil, um dos aspectos do movimento afrocentrista está relacionado a crítica à ciência moderna ocidental, de caráter cartesiana, disciplinar, mostra-se insuficiente para compreender relações dissociadas da produção e do pensamento europeu, contribuindo para a propagação de problemas como o racismo, sexismo e entre outros. Nascimento (2009, p, 183) afirma que “a crítica feminista ao patriarcalismo, bem como a dos ex-colonizados ao

eurocêntrismo, revelou que as regras tidas como universais não conseguem dar conta da pluralidade das experiências humanas.”

Vale ressaltar que a afrocentricidade não reivindica um lugar de hegemonia tal qual o eurocentrismo, visto que não tem vínculo a ideia de hierarquização de saberes e cultura. Conforme Nascimento (2009, p. 192), a alegação de uma simetria entre afrocentrismo e eurocentrismo, paralela à insistência do racismo negro dos antirracistas, não se sustenta porque deixa de levar em conta o fator da hegemonia do poder ocidental.

3.1 O Surgimento da Liesafro e sua estrutura curricular

A Liesafro é um curso de nível superior da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), com a primeira turma formada em 2015, que visa habilitar profissionais docentes capacitados para uma atuação que tenha como eixo central a educação para as relações étnico raciais. O curso tem o objetivo de possibilitar aos seus estudantes uma formação profissional a partir de um olhar decolonial, considerando a interdisciplinaridade, a contribuir no processo de conhecimento e valorização do legado da população negra brasileira e africana, com atuação nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, além de secretarias municipais e estaduais de educação (NERIS, et. al, 2021).

Com as atividades no período noturno, a licenciatura concentra suas atividades no Campus Dom Delgado, no município de São Luís, Maranhão, e disponibiliza 40 vagas anuais para ingresso de novos alunos, têm regime semestral, com período mínimo para integralização de 8 semestres letivos e com período máximo para Integralização de 12 semestres; com carga horária total de 3.300 horas. As práticas adotadas no âmbito da formação de professores antirracistas são norteadas pela necessidade de garantir um contexto educacional intercultural e emancipatório. Deste modo, é importante a reformulação do currículo vigente com o intuito de promover um novo currículo, onde possa-se vislumbrar um novo tipo de sujeito. A seguir verifica-se a estrutura curricular ofertada pela licenciatura:

Quadro 1. Estrutura curricular da Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros: sequência esperada.

1º semestre Currículo Teoria da História Filosofia e Diversidade Leitura e Produção Textual Psicologia da Educação	2º semestre Didática África I: Historiografia, Sociedades e Culturas da Antiguidade Política e Organização da Educação Brasileira Literatura Africana e Afro-Brasileira I Sociologia Geral
3º semestre Fundamentos Sociológicos e Filosóficos da Educação África II: Estados e Sociedades do Século VII ao XVI Epistemologias do Sul Geografia Geral Antropologia e Cultura	4º semestre História da Educação Cultura e Globalização Etnofilosofia e Filosofia Africana África III: Colonialismo, Independência e Formação da África Contemporânea Literatura Africana e Afro-Brasileira II
5º semestre Sociologia Africana História Pré-Colonial e Colonial do Brasil e do Maranhão Geografia da África I: População, Cidades e Geoeconomia Linguística Afro-Brasileira História da Europa	6º semestre Educação das Relações Étnico-Raciais I História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena A Música Negra nas Américas no Século XX Movimentos Sociais e Relações Étnico-Raciais na América Latina História do Brasil e do Maranhão no Império
7º semestre Educação das Relações Étnico-Raciais II História das Américas História do Brasil e do Maranhão na República Educação Escolar Quilombola Oriente Médio, Ásia e Oceania: sociedades e povos	8º semestre Educação, Gênero e Sexualidade Língua Brasileira de Sinais (Libras) Geografia da África II: Recursos, Riscos e Conflitos Socioambientais Educação em Direitos Humanos Metodologia do Ensino de História

Fonte: Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (UFMA, 2018).

Pode-se observar ao analisar a estrutura curricular da licenciatura em Estudos Africanos um diferencial no que diz respeito à ênfase em conteúdos sobre a África e a diáspora africana. a exemplo das disciplinas África I, II e III, ambas são disciplinas obrigatórias e possibilitam maior aprofundamento sobre a História do continente africano. Em África I: Historiografia, Sociedades e Culturas da Antiguidade, os estudantes poderão discutir sobre as imagens e percepções da África e dos Africanos; estudos sobre metodologia da História da África; compreender a História da África na Historiografia; Unidade e Diversidade na História africana; África: origem da humanidade e da civilização; Sociedades Africanas na Antiguidade Clássica: impérios, reinos e hegemonias políticas.

Na disciplina África II: Estados e Sociedades do Século VII ao XVI, a discussão é sobre a difusão do Islã na África; os povos do Sudão; comércio de escravizados na rota oriental; a África Oriental; desenvolvimento do Comércio entre a África e a Ásia; formação e desenvolvimento de reinos, impérios e sociedades entre os séculos VII e XVI; escravidão e tráfico de escravizados na África e no Atlântico. Enquanto em África III: Colonialismo,

Independência e Formação da África Contemporânea, verifica-se sobre questões relacionadas à África e o processo de colonização europeia; bem como a partilha da África; Resistências Africanas: organizações, ideologias e movimentos; sobre a economia africana no mundo contemporâneo; política e nacionalismo em África e a África no contexto dos séculos XX e XXI. Sociologia Africana, Educação das relações étnico- raciais I e II, Geografia da África I e II, Linguística Afro-brasileira, A Música Negra nas Américas do Século XX, Educação Escolar Quilombola, Oriente Médio Ásia e Oceania: sociedades e povos, são mais exemplos que localizam a licenciatura em Estudos Africanos para além do eurocentrismo, pois entende o sujeito africano como possibilidade de centralidade possível do saber- fazer, exercitando o pensamento a partir de uma nova experiência epistêmica, o que pode ser entendido como afrocentricidade, se considerado a experiência africana e da sua diáspora.

Em sua prática, a Liesafro tem fomentado projetos que buscam a reaproximação do sujeito africano com a África, no sentido de aproximá-lo da sua cultura de origem, cultura que antecedeu a experiência colonial, articulando ações que buscam não só o reconhecimento da cultura, mas sim a valorização e preservação da memória, do legado, sem com isso esquecer as construções na diáspora que também são parte da construção identitária dos brasileiros. Neste processo de busca por uma educação afrocentrada, considera-se essencial a rediscussão do currículo pois:

Existe uma resistência em se problematizar essa temática na escola. Muitos profissionais da educação dizem não perceber na escola conflitos ligados ao racismo, ao preconceito racial e à discriminação racial, silenciando sobre essas questões (UFMA, 2018, p. 9)

A resistência em abordar temas sobre a questão racial e o racismo no Brasil se dá por vários motivos, mas um dos principais é a inexistência de um currículo democrático. A lei 10.639/03 representa, deste modo, a possibilidade de reescrever os currículos, dando possibilidade de contemplar histórias para além do eurocentrismo. Com este pensamento que se busca reformulação do currículo com o intuito de torná-lo mais justo. Neste sentido, Regis e Neris (2019, p. 994) frizam que é importante reescrever o currículo objetivando a promoção de uma justiça curricular, justiça que poderá ser concretizada após a análise do currículo que é legislado, levando em consideração que tudo que é realizado em sala de aula deve ser respeitoso e atender as às necessidades e urgências de todos os grupos sociais; deve ser obrigatoriamente ético, solidário e colaborativo, a vislumbrar, coletivamente, a construção de um mundo mais humano, justo e democrático. Nesse mesmo sentido, de acordo com Ponce (2018, p.794) é ao traçar o currículo que também traçamos a ideia de sujeito almejado:

Todo currículo implica um projeto de sociedade, de ser humano, de cultura. São perguntas que pautam as propostas de currículos: que sociedade se deseja ter em um futuro próximo e longínquo? Que pessoas são desejáveis na sociedade? Como formá-las? Com que valores éticos? Que conhecimentos são necessários para viver (dignamente) neste mundo e para a construção de outro mundo possível? Diferentes projetos de sociedade demandam diferentes formações., (PONCE, 2018, p.794)

A Liesafro entende que essas mudanças são possíveis com promoção de práticas que tenham como pano de fundo a valorização da história africana e afro-brasileira. Assim, Tem ao longo dos anos tem traçado ações que corroboram com esse princípio, como exemplo podemos citar a prática de intercâmbio com países africanos, a criação do grupo de estudo e pesquisa Niesafro e da *Kwanissa*, revista dos Estudos Africanos da UFMA, além da prática pedagógica no âmbito da iniciação a docência.

3.2 Intercâmbio com países africanos

Uma das ações fomentadas no curso de Estudos Africanos é o estabelecimento de diálogos com países africanos e da diáspora africana, pois acredita-se que é um movimento importante na construção de uma educação intercultural e emancipatória, visto que possibilita a desconstrução de preconceitos e estereótipos sobre os países do continente.

A Licenciatura em Estudos Africanos e Afro Brasileiros vem estabelecendo intercâmbios com universidades africanas para viabilizar o desenvolvimento de pesquisas e ações conjuntas que ofereçam novos fundamentos epistemológicos para superar os desafios postos à implementação da Lei nº 10.639/2003 e que possibilitem superar visões estereotipadas e preconceituosas acerca do Continente Africano. (RÉGIS, NERIS, 2019, p.1000).

Este princípio tornou possível Termo de Cooperação Técnico Científica com a SEDUC-MA, que viabilizou o trabalho de campo em Praia/Cabo Verde, entre 21 de novembro e 6 de dezembro de 2018, de 55 integrantes (docentes, discentes, técnico administrativa e bolsistas) da Liesafro e de 5 representantes da SEDUC-MA e da SEDIHPOP. como contrapartida a licenciatura realizou em 2019 uma formação para 500 professores do Estado do Maranhão, com o intuito capacitar esses profissionais a trabalharem considerando a educação para as relações étnico-raciais.

No decorrer dos quinze dias de trabalho de campo foram realizadas diversas atividades em diferentes espaços da Ilha de Santiago. A comitiva visitou a Associação Kobon; estabeleceu diálogos institucionais; realizou visitas guiadas na Fundação Amílcar Cabral, no Museu Histórico Nacional, na Biblioteca Nacional, no Presídio do Tarrafal, no Forte de São Filipe e na Cidade Velha; participou de roda de conversa na Biblioteca Nha Balila, localizada no bairro Tira Xapê; realizou reuniões técnicas entre investigadores/as brasileiros/as e caboverdianos/as; participou de reunião no Ministério da Educação de Cabo Verde e do I Colóquio Internacional Políticas

Antirracistas no Mundo, em parceria com a Universidade de Cabo Verde(Uni-CV). (REGIS e NERIS, p. 1001)

Com relação aos impactos da experiência de intercâmbio na formação dos estudantes liesafro, Regis e Neris (2021, p. 1002-103) por meio dos relatórios dos estudantes reafirmam a importância de tal iniciativa. A seguir, trechos de relatos dos estudantes disponíveis no artigo citado:

No bairro Kobon e Vila Nova foi possível perceber que a luta pela moradia existe em qualquer canto do planeta em que as desigualdades sociais e a especulação imobiliária se fazem presentes. Também, através da visita ao Bairro Kobon, foi possível ver como as nossas culturas têm proximidades. Ao ouvirmos o Batuque (um dos ritmos musicais mais antigos) percebemos o quão está próximo do nosso Tambor de Crioula aqui de São Luís.

Vivenciar o cotidiano em um país africano foi fantástico, não só para confrontar as nossas pesquisas teóricas, mas também, a nossa própria construção social, cultural e histórica(R.).

[...] as experiências vivenciadas em Cabo Verde foram essenciais para o processo de desconstrução de estereótipos sobre a África, mais precisamente o contexto cabo-verdiano. A estadia nos possibilitou presenciar o dia-a-dia, a cultura, a linguagem, os discursos construídos por influência de um processo histórico, a culinária. Todo este conjunto nos ajuda a reconstruir e perceber as complexidades existentes na construção histórica e social cabo-verdiana (A.P.).

3.3 O Niesafro e a Kwanissa como formas de produção e socialização de conhecimento

Com o objetivo de consolidar, ampliar e socializar a produção de pesquisas relacionadas aos estudos africanos e afrobrasileiros e trabalhos relacionados, criou-se o Niesafro, primeiro grupo de estudos e pesquisa ligado a licenciatura, mais especificamente no ano de 2019, objetivando contribuir para uma construção de saberes emancipatórios no que tem relação com a história dos povos Africano e da sua diáspora. O núcleo é composto por três linhas de pesquisas vinculados aos professores da licenciatura, são eles: espaço, relações de poder e sociabilidades; interculturalidade, africanidades e educação; e linguagens e africanidades. Os docentes desenvolvem pesquisas vinculadas a cada linha de pesquisa, executando atividades de ensino, pesquisa e extensão, com a participação de estudantes integrados aos projetos. Um exemplo são os cursos de formação ofertados por meio de parcerias entre a Liesafro, o Niesafro e professores de universidades nacionais e internacionais.

A prof. Dra Cidinalva Neris destaca em entrevista publicada na Revista Contemporânea de Educação, Araujo et al (2021, p. 195), que, durante a pandemia de COVID-19, em 2020, foi ofertado um curso de formação (gratuito, on-line), com carga horária de 180 horas, para 150 participantes, com 20 vagas reservadas para docentes de escolas quilombolas do Maranhão e 50 para estudantes da Liesafro.

Além do objetivo já mencionado, o curso de formação Estudos Africanos e Afro-Brasileiros em Perspectiva: Produção de Conhecimento Interdisciplinar para uma Educação Emancipatória visava também traçar um quadro que nos permitisse compreender a demanda de formação e debates sobre as relações étnicoraciais entre o público para o qual ele foi pensado, bem como as áreas da atuação desses demandantes. Nesse sentido, a grande procura pelo curso, que levou ao preenchimento de todas as vagas logo nos primeiros minutos depois de iniciadas as inscrições, só confirmou o quanto o ensino dessas temáticas é deficiente em todo o país, como podemos perceber pela variedade de locais de origem dos/as cursistas, de todas as regiões e de muitas áreas do saber – ciências humanas, tecnológicas, sociais aplicadas e área médica.(ARAÚJO et al, p. 12)

A *Kwanissa*: Revista de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, foi criada em 2017 e teve o seu primeiro número lançado em 28 de Março de 2018. o nome *Kwanissa* significa no idioma Sena, Beira, Moçambique, “resista” “agente firme”. A revista recebe trabalhos em fluxo contínuo, tem publicações de trabalhos semestralmente, e desde o seu lançamento já foi visitada por mais de 93 mil pessoas localizadas em todos os continentes do mundo.

Em entrevista para Araújo et al (2021, p. 195) o professor Dr. Sávio José Dias explicou sobre os objetivos e expectativas quanto à criação da revista do curso, informando que o periódico tem foco em publicação de artigos, resenhas, relatos de experiências, ensaios que debatem acerca da História e Cultura Africana e Afro-Diaspórica; Educação das Relações Étnico-Raciais que pautam as Leis no 10.639/03 e no 11.645/08; Legislações referentes às diretrizes de Educação das Relações Étnico-Raciais e de educação quilombola, além de Políticas Públicas de promoção da igualdade racial. O continente africano é também referência de publicação na revista. Deste modo, a revista é atualmente um dos principais instrumentos de divulgação científica da Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Afro-Brasileiros e Africanos, e demais trabalhos produzidos acerca do tema objetivando servir de fonte para acesso aos conteúdos por parte dos estudantes e demais interessados na temática.

3.4 Programa de Iniciação à Docência- Pibid e Residência Pedagógica: práticas pedagógicas emancipatórias

Os programas de iniciação à docência Pibid e RP, da Liesafro, são importante campos de atuação da licenciatura em Estudos Africanos, pois são umas das principais portas de entrada dos estudantes do curso no ambiente escolar, por meio deles os bolsistas podem exercitar metodologias discutidas ao longo do curso, a considerar a importância do fomento a ações antirracistas no enfrentamento ao racismo a partir de epistemologias que representem a diversidade, rompendo com a cultura do epistemicídio.

Sobre as contribuições do Programa no processo de formação dos licenciandos, de acordo com Silveira (2015, p. 361):

A formação profissional em um curso de licenciatura deveria provocar um movimento de pertencimento à cultura da docência, cujos instrumentos e campo de atuação têm, na escola, lócus privilegiado. Os projetos pedagógicos de formação profissional devem levar em conta o universo da cultura que se quer inserir – a posteriori – o sujeito. Para tanto, deveria possibilitar que os indivíduos conheçam e estabeleçam relações com o mundo do trabalho, com o jargão utilizado, com as práticas profissionais e com a linguagem específica de um campo de atuação.

Neste sentido, este é também o momento de familiarizar-se com a linguagem do cotidiano escolar, momento de reflexão e entendimento das questões e complexidades que permeiam este universo. É possível vivenciar, refletir e negociar mudanças importantes antes mesmo de ver-se inserido no mercado de trabalho.

Por entender que é emergente gerar ações de combate ao racismo na escola, os subprojetos desenvolvidos e executados pela Liesafro trazem como ponto central as questões étnico-raciais no Brasil e no mundo, a exemplo das edições do programa Pibid entre os anos 2018 - 2020. O primeiro subprojeto foi intitulado “Ciências Humanas, interdisciplinaridade e Estudos Africanos e afro-brasileiros no enfrentamento ao perigo de uma História única”, edição (2018-2020); o segundo projeto foi intitulado “RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, GÊNERO E DIVERSIDADE: possibilidades e desafios frente à BNCC”, edição (2020).

No âmbito do RP os subprojetos foram intitulados “Saberes e fazeres interdisciplinares na Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros” (2018) e “Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros: Formação de Professores/as e Justiça Curricular” (2020) No trecho a seguir, retirado do subprojeto pibid (2018) reafirma-se a ideia de uma ação educativa que tem como princípio formador a valorização dos do legado dos negros e negras na história do mundo:

Este subprojeto se estrutura em torno da interdisciplinaridade, envolvendo as áreas de História, Sociologia, Geografia e Filosofia para subsidiar a formação discente de forma a contemplar os diversos grupos étnico-raciais que formaram a nação brasileira e colaboraram decisivamente na constituição do conhecimento, da ciência e do patrimônio histórico acumulado pela humanidade. Nesse sentido, pretende ser um contraponto às Ciências Humanas pautadas no eurocentrismo que relegam para segundo plano as contribuições das populações indígenas, africanas e seus descendentes. (SALES, 2018. p.03)

Entre os principais objetivos a ser alcançados com a vivência dos programas estão:

- * Compreender a instituição escolar como historicamente situada, relacionada ao contexto social, político, econômico e cultural da sociedade em que está inserido;
- * Dialogar com as diferentes áreas do conhecimento visando à interdisciplinaridade;
- * Identificar e analisar as diferentes concepções político-pedagógicas que alicerçam os currículos escolares;
- * Identificar fontes diversas para a docência e para a pesquisa;

- * Desenvolver habilidades para a elaboração de projetos de pesquisa interdisciplinares na área das Ciências Humanas e realizar uma prática educativa interdisciplinar;
- * Reconhecer e valorizar a diversidade étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, religiosa e geracional dos/as estudantes;
- * Utilizar os recursos das Tecnologias de Informação e da Comunicação (TICs) para favorecer a aprendizagem dos/as estudantes;
- * Empregar diferentes formas para averiguar a aprendizagem dos/as estudantes;
- * Refletir sobre a representação da população negra nos materiais didáticos das diferentes disciplinas da área das Ciências Humanas para assegurar uma educação para a igualdade étnico-racial. (SALES, p.04)

4 CONCLUSÃO

Este trabalho analisou as práticas pedagógicas da Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro- Brasileiros da UFMA, por meio de pesquisa documental, como Projeto Político Pedagógico, entrevistas em que professores falam sobre a proposta do curso, bem como demais documentos dos Programas de Iniciação à Docência (Pibid e PRP), a observar o alinhamento com a proposta epistêmica de uma educação afrocentrada alimentada por esta IES.

Os resultados obtidos foram de confirmação de uma prática pedagógica em caráter das teorias da afrocentricidade, à luz de Molefi Kete Asante, pois percebemos ao longo desta pesquisa um movimento contra hegemônico com relação ao eurocentrismo, na medida em que constrói-se uma alternativa epistêmica que busca por novas releituras da História mundial, resgatando aspectos culturais da diáspora africana, localizando psicologicamente o sujeito africano com relação a cultura do seu povo, percebendo e dando visibilidade às agências destes sujeitos na história, construindo pontes de diálogos com povos e culturas, com o intuito de estabelecer narrativas de positivação destes sujeitos.

Neste sentido, pode-se afirmar que as bases epistêmicas de atuação da Lieasfro e dos seus egressos partem de construções fundadas nas experiências e contribuições sul-sul, visto que reconfiguram o campo de atuação a partir de novas abordagens teórico- metodológicas que vislumbram outras possibilidades de “saber-fazer”, “saber-ser” até então invisibilizadas pelo epistemicídio, processo de aniquilamento da diversidade epistêmica, observável não só no campo educacional, mas em várias instituições do mundo ocidental.

Uma das etapas para a implantação da lei 10.639/03 passa pela postura crítica com relação ao currículo, na tentativa de localizar a diversidade como princípio básico para a sua construção. Entende-se que, para que o currículo seja justo, precisará ser essencialmente diverso, diante disto, as ações traçadas pelos pibidianos e residentes dos Estudos Africanos são de encontro à promoção da justiça curricular como princípio de educação emancipatória.

Deste modo, pode -se compreender que a prática pedagógica da Liesafro foi bem-sucedida com relação a inserção da cultura africana e afro-brasileira nas escolas, o que representa um diferencial no que tange à realidade educacional brasileira. Os Programas de Iniciação à Docência são essenciais no processo formativo destes futuros professores, pois agregam experiências do chão da escola antes mesmo de verem-se inseridos no mercado de trabalho, o que configura maior qualidade formativa e propicia mais segurança com relação à atuação profissional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. Racismo estrutural. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, p. 93-110, 2009.

BRASIL, M. E. Resolução n. ° 1, de 17 de junho de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2004. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-dapublicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488171. Acesso em: 20 jun. 2022.

_____. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em 12 jul 2022.

_____. Lei N° 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm Acesso em 14 jul. 2022.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 20 jun. 2022

GOMES, N. L. (2005a). Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal,

10639(03), 39-61. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>. Acessado em 13 de outubro de 2022

_____. Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. Superando o racismo na escola, v. 2, p. 143-154, 2005b.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. Sociedade e cultura, v. 4, n. 2, 2001.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. O olhar afrocentrado: introdução a uma abordagem polêmica. Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, p. 181-196, 2009.

Neris, Cidivalva S. C. "LICENCIATURA EM ESTUDOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS: FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS E JUSTIÇA CURRICULAR" Relatório Final do programa Residência Pedagógica, São Luís, 2022.

Neris, Cidivalva S. C. "LICENCIATURA EM ESTUDOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS: FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS E JUSTIÇA CURRICULAR", São Luís, 2020

Neris, Cidivalva S. C. "SABERES e FAZERES INTERDISCIPLINARES NA LICENCIATURA EM ESTUDOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS" Relatório Final do programa Residência Pedagógica, São Luís, 2019

Neris, Cidivalva S. C. "SABERES e FAZERES INTERDISCIPLINARES NA LICENCIATURA EM ESTUDOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS", São Luís, 2018

NERIS, Cidivalva Silva Câmara et al. Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros: uma graduação pioneira no Brasil. Educação & Sociedade, v. 42, 2021.

NERIS, Cidivalva Silva Câmara. Aula 3: Racismo: um processo histórico-social de exclusão na América Latina e no Caribe. In. Racismo, Desigualdades Sociais e Educação Especialización y Curso Internacional En estudios afrolatinoamericanos y caribeños CLACSO Virtual. 2019.

PONCE, Branca Jurema; NERI, Juliana F. O currículo escolar em busca da justiça social: a violência doméstica contra a criança e o adolescente. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 13, n.2, p. 331-349, 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/23663>. Acesso em: 21 jun de 2022.

SILVEIRA, Helder Eterno da. MAS, AFINAL: O QUE É INICIAÇÃO À DOCÊNCIA?. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S.l.], v. 10, n. 2, p. 354-368, set. 2015. ISSN 1809-0354. Disponível em: <<https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4704>>. Acesso em: 17 jul. 2022. doi: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2015v10n2p354-368>.

UFMA. **Resolução nº 224** - CONSUN, de 24 de fevereiro de 2015.

MEDICALIZAÇÃO DOS COMPORTAMENTOS “FORA DO PADRÃO”: UMA EXPERIÊNCIA ESCOLAR

Wlisses Figueiredo Matos
Mestrando em Cultura e Sociedade
wlissesfmatos@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Thelma Helena Costa Chahini
Doutora em Educação
thelmachahini@hotmail.com
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

RESUMO: O presente artigo propõe uma breve exposição sobre a medicalização dos comportamentos “fora do padrão” dentro do ambiente escolar. Este segue a ótica das ciências sociais, com preponderância às argumentações dos sociólogos Ivan Illich, Peter Conrad, Pierre Bourdieu, bem como psicólogos, antropólogos, educadores e/ou outros críticos desse processo social. Desta forma, trata-se de uma pesquisa descritiva com uma abordagem qualitativa, partindo de um levantamento bibliográfico entrelaçado com o relato etnográfico de um dos autores, enquanto cuidador escolar (agente de apoio da educação especial na perspectiva inclusiva). A experiência etnográfica no ambiente laboral oportunizou questionamentos sobre a construção social da doença, sobre a medicalização de comportamentos sociais desviantes, interpretados neste contexto como patológicos. Importante ressaltar que, estas situações experienciadas ou notadas pelos discursos/práticas medicalizantes foram provenientes do ambiente escolar de escolas da periferia de São Luís e proferidas por colaboradores, por pais, responsáveis, professores, entre os vários agentes envolvidos no processo escolar. Ressalte-se disto, que por vezes, essas falas foram respaldadas por um arcabouço clínico, legitimado por prescrições medicamentosas, por conseguinte, estigmatizam e hierarquizam os comportamentos dos indivíduos, num processo complexo de normalização e/ou subalternização destes como “despadronizados”. Neste contexto, evidencia-se as imbricações científicas e sociais, em torno da medicalização de pessoas com o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH, problematizações estas teorizadas e iniciadas pelo próprio “pai científico” do transtorno, discussões estas entrelaçadas por um contexto educacional em que a ritalina emerge como prescrição “normatizadora” de comportamentos despadronizados dos discentes, e conhecida, por grande maioria, como “a droga da obediência”. Sendo assim, estas percepções etnográficas induziram a problematizações acadêmicas e a consequente produção deste artigo.

Palavras-chave: Medicalização; Comportamento; Escola; Doença

1 INTRODUÇÃO

Em um dia rotineiro de jornada de trabalho, uma das crianças estava amuada, aquém do normal esperado para ela, uma vez que geralmente apresentava comportamentos dóceis e costumava ser muito comunicativa. Entretanto, neste dia, ela estava um pouco apática dentro do ambiente escolar, e alguns dos colaboradores presentes, rapidamente associaram as suas condutas à ausência de alguma medicação, reportando aos professores isso repetidas vezes. “Ele precisa de medicação! Certamente não tomou o remédio hoje”, falavam os colaboradores pelos

corredores. Entramos em contato com a família e eles confirmaram a regularidade da ingestão do medicamento. Como a criança não estava disposta, a professora pediu-nos que ficássemos com a criança no pátio para ela respirar e tomar um copo de água. Enquanto a mesma bebia a água, a merendeira ofereceu também um copo de suco e um pão, mas revelou o seguinte: “Ouvi o povo falando sobre o menino, eu conheço a família dele.”. E completou: “A família é grande e todos vivem da pensão da avó dele. Provavelmente não deve ter tomado café. Levem isso aqui pra ele”, apontando para o lanche que trazia nas mãos. “Não liguem, este povo aqui é cheio de frescura, para cada coisa agora é um remédio, eu hem!” e se despediu. A criança comeu quase que instantaneamente o lanche, recobrando a motivação, logo em seguida. Por mais que fosse evidente para muitas pessoas daquele ambiente a associação com a ausência de medicação controlada, outros fatores do convívio social do menor precisavam também serem considerados. O sociólogo Pierre Bourdieu (1998) aponta para o desligamento das noções preconcebidas no ambiente de pesquisa científica, desligar do senso comum social e científico também, um processo de conversão do olhar, suspendendo algumas construções e noções e rompendo pensamentos, ainda que pareçam ter certa lógica científica. Ao ouvir outras personagens, tais como a merendeira, nosso olhar se projetava num contexto mais amplo para refletir um pouco acerca do processo de construção social das crianças e os discursos que as circundam, tais como o médico e o educacional. Sobre esta temática a diretora e representante desde 2017 da UNESCO no Brasil, Marlova Jovchelovitch Noleto, em entrevista à revista Valor Econômico, aponta um crescimento de cerca de 70% de crianças em situação de pobreza de aprendizagem no mundo pós-pandemia, pontuando que em países como o Brasil, a escola ainda se apresenta como uma rede de proteção para crianças e adolescentes, como provedora da única alimentação diária, logo, é protetora das diversidades de abusos dos contextos sociais a que elas estão expostas.

Tais inquietações, como a conversa supracitada, deram início a esta pesquisa acerca do processo de medicalização e como este estaria, ou não, entrelaçado ao ambiente escolar, visto que a atuação como cuidador escolar entre os anos de 2017 e 2022, resulta por conferir possibilidades para uma observação participante com frequentes dados etnográficos desta experiência escolar. Assim, com o objetivo de elaborar um ensaio teórico sobre os dados experienciados e a medicalização, realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre sociólogos, médicos, antropólogos, educadores, entre outros cientistas e pesquisadores da educação.

Desta forma, a metodologia utilizada na construção desta pesquisa se projeta como descritiva com uma abordagem qualitativa, partindo do método etnográfico (GIL,2017) através de uma observação participante do ambiente escolar de duas Unidades Básicas de Ensino da

Área Itaqui Bacanga, periferia do município de São Luís, entre os anos de 2017 a 2022. Este método tem origens na Antropologia e permite uma imersão mais completa no que diz respeito à pesquisa, com “o estudo das múltiplas manifestações de uma comunidade ao longo do tempo e do espaço”. (GIL, 2017, p.39), além de que:

[...] os atos de olhar e de ouvir são, a rigor, funções de um gênero de observação muito peculiar – isto é, peculiar à antropologia –, por meio da qual o pesquisador busca interpretar – ou compreender – a sociedade e a cultura do outro “de dentro”, em sua verdadeira interioridade (OLIVEIRA, 1996, p.34).

A escrita etnográfica justifica-se também pelas possibilidades de descrição de cada passo, cada olhar, cada percepção e sensação encontradas no percurso da pesquisa, como afirma Loïc Wacquant, em seu registro etnográfico, o livro *Corpo e Alma: notas etnográficas de um aprendiz de boxe (2002)*:

Para tanto, nada como a imersão iniciática e mesmo a conversão moral e sensual ao cosmo considerado como técnica de observação e de análise que, com a condição expressa de que ela seja teoricamente instrumentada, deve permitir ao sociólogo apropriar-se na e pela prática dos esquemas cognitivos, éticos, estéticos e conativos que põem em operação aqueles que o habitam. Se é verdade, como afirma Pierre Bourdieu, que nós “aprendemos pelo corpo”, e que “a ordem social escreve-se no corpo por meio desse confronto permanente, mais ou menos dramático, mas que sempre abre um grande espaço para a afetividade”, então impõe-se que o sociólogo submeta-se ao fogo da ação in situ, que ele coloque, em toda a medida do possível, seu próprio organismo, sua sensibilidade e sua inteligência encarnadas no cerne do feixe das forças materiais e simbólicas que ele busca dissecar, que ele se arvore a adquirir as apetências e as competências que tornam o agente diligente no universo considerado, para melhor penetrar até o âmago dessa “relação de presença no mundo, de estar no mundo, no sentido de pertencer ao mundo, de ser possuído por ele, na qual nem o agente nem o objeto estão postos como tal” [...]. (WACQUANT, 2002, p. 11-12).

Concomitante a isso fora realizado um levantamento bibliográfico sobre medicalização num contexto social e no ambiente escolar, intentando relacionar as oitavas etnográficas aos contextos e formulações já existentes sobre o assunto. Destarte enlevar os proveitos da pesquisa bibliográfica, recorreremos ao arsenal de instrumentos de dados já desenvolvidos a respeito da temática, visto que “qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto” (FONSECA, 2002, p.32). À vista disso, os instrumentos de coleta de dados utilizados neste processo foram livros, artigos científicos, monografias e dissertações, toda uma gama de “registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.” (SEVERINO, 2007, p.122).

Assim sendo, este artigo se dispõe, inicialmente, explicitando os contextos teóricos e perspectivas em torno do termo medicalização, e suas projeções nos ambientes sociais e

escolares. Em seguida, explicita-se a observação etnográfica enquanto cuidador, sinalizando problematizações acerca dos processos medicalizantes que adentram aos contextos educacionais de UEB's na área Itaqui Bacanga de São Luís/MA. Desta forma, a escrita deste artigo objetiva a problematização de processos clínicos que adentram os ambientes escolares como único caminho possível, finalizando com as considerações finais ante as argumentações dispostas.

2 ENTRE CONTEXTOS: PERSPECTIVAS SOBRE A MEDICALIZAÇÃO.

A perspectiva do médico e especialista em Saúde pública, Ruy Laurenti (1991) sobre o desenvolvimento de algumas doenças a partir de sua inclusão na Classificação Internacional de Doenças - CID, foi fortemente influenciada pelas mudanças nas maneiras de se relacionar socialmente, pelas trocas cotidianas com um mundo globalizado no pós-guerra e por alguns avanços nas áreas médicas, conectando as doenças mentais e as geradas pelas condições ambientais do local de trabalho e/ou pela execução da própria atividade laboral. Tais alterações se evidenciaram na observação do crescente número de nomenclaturas de doenças catalogadas na sexta edição do CID, em 1948, um crescente de 368,9% (de 164 para 769), acréscimo que também se repete em 1989 na atualização do CID para a sua décima edição, a atual, com o aumento registrado de 73,27%, de 909 para 1575, representando em 40 anos um crescimento de 101% de doenças catalogadas e detectadas mediante diagnóstico médico.

Para o autor, o aumento em 1948, se dera devido a centralização dos EUA como potência mundial e a consecutiva responsabilização da Organização Mundial da Saúde (OMS), que se tornou a entidade responsável pelas revisões do CID, alterando, por conseguinte, algumas percepções sobre doenças, anexou novas vertentes circunscritas pelo campo da saúde mental e do trabalho, passando, também, a diagnosticar não apenas as causas de morte, mas também as comorbidades, os fatores que contribuem para o aparecimento ou agravamento de determinada doença.

O autor supracitado ressalta que estas demandas sociais concernentes às doenças mentais e do trabalho foram acentuadas no mundo pós-guerra, dado os impactos avassaladores que a guerra projetava nos indivíduos. Entretanto, o acréscimo da décima revisão do CID em 1989, para ele, se mantém interconectado com a difusão do perfil capitalista americano, arraigado em fortes práticas de consumo atreladas, principalmente, pelas indústrias automobilísticas, farmacêuticas e alimentícias. Com estabelecimento de estilos sociais padronizados pelo consumo, acabaram projetando novas formas de relacionamento entre os

indivíduos na sociedade, tais como o aumento de consumo em *fast food*, da dependência da utilização de veículos automotivos e crescente aumento do consumo de medicamentos para tratamentos de alguns comportamentos sociais, antes entendidos no campo da normalidade.

O termo medicalização surge nestes contextos, referindo-se ao “processo de transformar questões não-médicas, eminentemente de origem social e política, em questões médicas, isto é, tentar encontrar no campo médico as causas e soluções para problemas dessa natureza” (COLLARES & MOYSÉS, 1994, p.25).

No transcorrer dos anos de 1970, o sociólogo Ivan Illich (1975), debateu sobre a construção social de doenças, como comportamentos que foram problematizados pelos médicos desta forma, a este procedimento ele deu a alcunha de “medicalização da vida”. Este processo de expansão do saber e poder médico sobre a sociedade foi amplamente criticado por Ivan Illich. Em sua obra *A expropriação da saúde: Nêmesis da medicina*, de 1975, coloca em debate questionamentos sobre esta ciência ser posta como empresa nos moldes neoliberais, sendo vista por ele, como uma ameaça à própria saúde, alienando a sociedade e impedindo, através do seu monopólio médico, que o conhecimento seja compartilhado. Logo nos primeiros capítulos ele explicita seus posicionamentos ao apontar o histórico de algumas doenças, como a tuberculose e a difteria, cuja queda da mortalidade, especialmente na era moderna, se dera devido a mudança de hábitos nutricionais da sociedade, não necessariamente por uma atuação direta da medicina sobre estas, como fora difundido pela literatura da época.

Sendo assim, a psicóloga Lívia Machado Silva e a doutora Fernanda Canavez (2017) salientam a argumentação de Illich ao colocar em evidência o modo de vida da população como um papel primordial na identificação e redução de certas enfermidades. E como contraponto acabar elaborando uma crítica crucial na legitimação, um tanto que indubitável para a época, dos efeitos da catalogação de enfermidades e criação de diagnósticos como minimizadores dos casos de doenças.

Posteriormente, o sociólogo em questão vai reavaliar algumas posturas sobre a passividade dos indivíduos ante o saber médico, inserindo a sociedade como agente deste processo também. No seu livro Illich cita a *iatrogênese* (*iatros* = médico; *genesis* = origem) como uma patologia oriunda da atuação da medicina sobre a vivência social. Silva e Canavez (2017) elucidam que a *iatrogênese* clínica faz referência às doenças provocadas pela precaução com a saúde num caráter mais generalista, abrangendo desde resultados desfavoráveis decorrentes da utilização descontrolada de medicamentos até a postura negligente dos profissionais de saúde. Para o sociólogo:

A saúde do indivíduo sofre pelo fato de a medicalização produzir uma sociedade mórbida. A iatrogenia social é o efeito social não desejado e danoso do impacto social da medicina, mais do que o da sua ação técnica direta. Na essência a iatrogênese social é uma penosa desarmonia entre o indivíduo situado dentro de seu grupo e o meio social e físico que tende a se organizar sem ele e contra ele. Isso resulta em perda de autonomia na ação e no controle do meio (ILLICH, 1975, p.31).

Além desta crítica à produção de uma certa insalubridade social, o autor estende suas argumentações à dependência das pessoas aos postulados médicos repercutindo certa passividade e perda de autonomia frente à situação de saúde ou doença. Illich (1975) contesta ferrenhamente a associação da medicina com a indústria farmacêutica, com um crescente número de indicações diagnósticas (receituários) inseridas pelos profissionais da medicina. Segundo o autor, este entendimento encontra respaldo na ocultação das pesquisas que apresentam resultados contraditórios, financiadas pela indústria farmacêutica, o que retiraria a possibilidade de os indivíduos avaliarem a necessidade e a eficácia de um determinado medicamento. Ele também analisa a projeção de comportamentos sociais advindos dos ideais de desenvolvimento da indústria, tais como os impactos da modernização na saúde a inserção de tecnologias em grupos sociais específicos. Um dos exemplos comentados foi o caso das mamadeiras sobre o corpo feminino, inculcando novos estilos de comportamento social sensibilizando o olhar sobre a amamentação, o bebê e a saúde da mulher. O sociólogo exemplifica sua abordagem utilizando o sucedido com o Chile, nas décadas de 1960 e 1970, que tinha um percentual de 96% de mulheres que amamentavam nos anos 60 decaindo para 6% nos anos 70, projetando consecutivamente, novas doenças nas crianças que não foram amamentadas pelo método tradicional.

Sobre referido tema Silva e Canavez (2017) ressaltam que a medicalização utilizaria uma metodologia que acentuaria o poder/saber médico sobre a existência dos indivíduos vinculando com distintos mecanismos de execução, particularmente percebidos nos dispositivos clínicos, social e cultural, intencionando autorizar e rotular determinadas experiências com o corpo e sobre o corpo.

É importante salientar que alguns sociólogos do construtivismo social abordam a doença distinguindo-a conceitualmente de enfermidade, tais como o psiquiatra social Léon Eisenberg (1977), citado por Conrad e Barker (2013) no artigo *A construção social da doença*. Conforme eles, Eisenberg define a doença (*disease*) como uma condição biológica, distinguindo de enfermidade (*illness*) que seria o significado social dessa condição. Desta forma, eles argumentam que o discurso médico inculca certa invariabilidade temporal e universalidade das doenças, enquanto na visão dos construtivistas sociais a forma como os sistemas sociais e culturais é que vai determinar a potencialidade, os valores e significados dados à experiência

da enfermidade, uma vez que se refere às percepções que o paciente possui para interpretar seu estado e atribuir seu significado. Ou como afirma a antropóloga Esther Langdon (2009, p.115), “o doente interpreta a sua experiência, é altamente influenciado pelo contexto sociocultural em que o enfermo se encontra; seu estado é identificado socialmente e não necessariamente limitado ao corpo, mas pode incluir as relações sociais e espirituais”.

O sociólogo e médico americano Eliot Freidson (1923-2005), na seção “*A construção social da doença*” parte final do livro *Profissão Médica: um estudo de sociologia do conhecimento aplicado*, publicado em 1970, explicita que:

Quando um médico diagnostica uma condição humana como doença, ele modifica o comportamento do homem por meio do diagnóstico; um estado social é adicionado a um estado biofisiológico, ao atribuir o significado de doença à enfermidade. É nesse sentido que os médicos criam doenças [...] e que a doença é [...] analítica e empiricamente distinta de uma mera enfermidade (FREIDSON, 2013, p.223).

Nesse contexto, é relevante comentar que algumas discussões levantadas por Michel Foucault (1984, 2001, 2015) em várias de suas obras tratam justamente sobre mecanismos de poder, muitas vezes se utilizando da manipulação de um saber para obter tal intento. Sendo assim, nesta conjuntura de proeminência do discurso médico no seio social, saliento um dos argumentos foucaultianos concernentes à construção social do conhecimento especializado em torno da “normalidade” e da “anormalidade” humanas. Algo que, segundo o filósofo, não seria natural ou objetivamente dado pelas circunstâncias da vida, é constituído num mecanismo crucial de manifestação de poder nas sociedades modernas, construindo um conhecimento sobre o corpo e influenciando o comportamento dos indivíduos afetando suas experiências subjetivas de incorporação, delineando suas identidades e ratificando intervenções médicas e/ou farmacológicas. Neste íterim surge umas de suas mais célebres expressões: “saber/poder”.

Assim como Foucault, outros cientistas argumentaram sobre estas questões sociais, dentre eles enfatizamos Peter Conrad, um sociólogo médico estadunidense que tem seu eixo de pesquisa diretamente ligado à área da medicina e também analisa a construção social da doença. Na sua obra “*Types of medical social control*” de 1979, ele destaca três tipos de controle social exercidos pela medicina, não excludentes entre si e interconectados na maioria das vezes: o da tecnologia médica, o da colaboração médica e o da ideologia médica. A primeira seria a categoria mais regular de manutenção do controle social, visto que compreende a produção e comercialização de medicamentos para uma sintomatologia diversificada variantes entre os fármacos receitados para refreamento dos avanços de doenças mentais ou comportamentos “desviantes” da infância. A repetição destes hábitos no transcorrer das dinâmicas sociais, fizera

da tecnologia médica uma categoria extremamente popular, possibilitando a automedicação, dada a facilidade de obtenção e manuseio dos medicamentos, em virtude de estes já serem autorizados pelos profissionais da área médica.

Já a colaboração médica tem ligação direta com as relações existentes entre o saber médico e outras autoridades/saberes, como a Justiça. Por fim, o sociólogo da saúde aponta que a ideologia médica estaria entrelaçada com a obtenção de benefícios sociais e ideológicos dada a compreensão de um comportamento enquanto doença. Segundo ele, a ideologia utilizaria a autoridade médica através da linguagem, legitimando o vocabulário ou imaginário médico no tratamento de um determinado problema. Um dos exemplos citados por Conrad é a situação do grupo AA (Alcoólicos Anônimos), organização não médica, de autoajuda, que emprega um determinado modelo conceitual em relação ao alcoolismo independente da profissão médica.

Considerando as argumentações de Conrad, seria interessante salientar os avanços da farmacologia e posterior impulsionamento da indústria farmacêutica, fortalecendo uma postura social equivocada de autocuidado nos indivíduos, numa relação hesitante que oscila o posicionamento individual entre paciente e consumidor, gerando dependência ou consumo desenfreado de substâncias químicas. Porém este é um debate que não será feito neste texto dado a amplitude de suas conexões, contudo indicamos, sobre o assunto em questão, o artigo do doutor em comunicação e cultura, Paulo Vaz: “*Do Normal ao Consumidor*”⁷⁵.

Todavia, em relação aos perigos da medicalização, Peter Conrad (1992), em seu artigo *Medicalization and social control*, averigua questões conceituais relativas ao tema e entre outros associados, tratando desde o surgimento, contextos existentes, o desenvolvimento na sociedade até o processo de desmedicalização. Uma das observações propostas coloca em evidência algumas hipóteses de abordagem clínica sobre alguns processos naturais da existência humana, tais como: a sexualidade, o nascimento, o desenvolvimento infantil, a tensão pré-menstrual (TPM), a menopausa, o envelhecimento e o processo de morte. O sociólogo também configura algumas abordagens como excessivas ante alguns comportamentos sociais tomados clinicamente como desvios da normalidade social, cita, por exemplo: loucura, alcoolismo, homossexualidade,

⁷⁵ No artigo “*Do normal ao consumidor*” Paulo Vaz elabora uma discussão a respeito da mudança de paradigma que permitiu a transição da figura do “anormal” para a figura de consumidor de medicamentos e de doenças na atualidade. Afirmar que a alteração na definição de doença permitiu que os critérios diagnósticos saíssem do campo estrito do comportamento desviante e se encontrassem, na contemporaneidade, expandidas a um modelo ideal de felicidade, de saúde e de comportamento. Suas demonstrações indicaram um crescimento do número de doenças, principalmente as doenças mentais, sendo necessário estabelecer uma conexão entre distintos fatores, entre eles: “as mudanças nas categorias diagnósticas, estratégias terapêuticas predominantes, funcionamento da economia, e nos valores culturais hegemônicos da sociedade” (VAZ, 2015, p.55).

hiperatividade e dificuldades de aprendizagem, problemas alimentares (obesidade e anorexia), abuso infantil, jogo compulsivo, infertilidade e transexualidade, dentre outros.

Um exemplo contundente, citado por Conrad (1992) é o relacionado à sexualidade feminina, mais especificamente, ao tópico: TPM. Este estágio natural do corpo feminino traz à tona questionamentos recorrentes na sociedade atual, enfatizando a construção social de comportamentos esperados da mulher no seu período hormonal, geralmente associado a um lapso temporal em que ela estaria raivosa e suscetível a descontroles emocionais, recebendo indicações medicamentosas e tratamentos especializados. Os sintomas foram popularizados pela frequente divulgação midiática de remédios que atuariam para a minimização destes no corpo feminino. Um processo natural do desenvolvimento sexual feminino sendo interseccionado pelo discurso médico- farmacológico e naturalizado a seguir numa relação de “autocuidado” dos indivíduos na atualidade. Quando o assunto alcança os ditos desvios comportamentais da normalidade esta medicalização ganha limites elásticos, variáveis de acordo com a movimentação social e/ou relações de poder. Entende-se como comportamento desviante aquele que diverge do que é socialmente desejável e, muitas vezes, vem acompanhando de um diagnóstico clínico. Sobre o desvio é importante citar que:

O desvio é um fenômeno universal, e a noção de que toda sociedade tem normas sociais já pressupõe a existência do desvio. Grupos sociais criam regras e impõem suas definições para os outros membros por meio do julgamento e da aprovação social; por isso, o desvio é contextual, e a definição e a aprovação do desvio envolvem relações de poder (CONRAD, 1992, Apud BRZOZOWSKI; CAPONI, 2013, p.210).

Neste âmbito, evidencia-se que grande parte dos comportamentos tidos como desviantes nos tempos atuais, têm sido percebidos, em relevante visibilidade, no campo das emoções e/ou sentimentos, mais precisamente na alçada científica da saúde mental. No século XX, a sociedade contemporânea manteve constante a padronização de posturas e sentimentos normalizantes, comum nas organizações sociais ao longo dos anos, apesar da pluralidade comportamental humana ser uma constante em eterno desenvolvimento, tornou-se mais nítido uma profusão de ideais atitudinais esperados, assemelhados e de certa forma, reafirmados por uma espécie de linha métrica de sentimentos. Neste meio tempo, ascende ao discurso a opinião, midiaticamente potencializada, do saber médico e suas mais distintas áreas, categorizando tais comportamentos como fora dos padrões de normalidade.

Os psicanalistas Renata Guarido e Rinaldo Voltolini (2009) asseveram alguns pontos sensíveis neste item da medicalização, retomando alguns atos perigosos relacionados à automedicação. Apontam para a existência de certa inclinação social que predispõe a utilização

de fármacos como soluções para suas mais distintas dores, a possibilidade de alívio imediato disponibilizado na ingestão de uma simples pílula é um dos maiores e mais proeminentes *slogans* das publicidades contemporâneas.

Isto posto, ressaltamos a relevância da preocupação com o excessivo consumo destas substâncias químicas e, com a conseqüente supervalorização de uma “solução mágica” no uso de medicamentos. A recorrência da automedicação oportuniza a naturalização da própria, podendo potencializar determinados tratamentos clínicos regulados por um diagnóstico, possibilitando inclusive a ocorrência de comportamentos associados a transtornos mentais ou agravando, caso o indivíduo já esteja em tratamento.

A preocupação despontante disso tudo, seria que esta busca por uma solução imediata, parte também de uma compreensão genérica de que sentimentos como: tristeza, alegria e medo, por exemplo, teriam devida métrica, e que se ultrapassada seriam autoentendidas como sintomatologia específica de alguma patologia. E, não raras vezes, estas pessoas acabam recorrendo à informalidade ou mercado ilegal, em busca de anfetaminas, estimulantes, dentre outras “tarjas pretas”, ocasionando sérios efeitos colaterais, tais como a própria dependência. Estas situações estão cada vez mais frequentes nos lares brasileiros, conforme dados da recente pesquisa CFF/Datafolha (2019) sobre o uso de medicamentos e automedicação no Brasil, indicando que 77% dos brasileiros fazem o uso de medicamentos sem qualquer orientação médica, quase metade da população mantém uma regularidade na automedicação de, pelo menos, uma vez por mês e 25% o utiliza todo dia ou, no mínimo, uma vez por semana.

Este contexto também pôde ser percebido durante a pandemia, visto que a circulação de medicamentos indicados para se combater o SARS-Cov-2 (coronavírus) e suas possíveis variantes, fortaleceu a automedicação. De acordo com o Conselho Federal de Farmácia (CFF), em 2020, fármacos como a hidroxicloroquina (antimalárico), a ivermectina (vermífugo) e a nitazoxanida (antiparasitário) obtiveram altas expressivas nas vendas, em virtude da crença de que sejam fórmulas de prevenção ou cura da Covid-19. Tudo isso provocou um alerta da ONU em 2019, estimando que até 2025 esta prática poderá ocasionar a morte de cerca de 10 milhões de pessoas em todo mundo, como aponta a matéria jornalística do Correio Braziliense (SOARES, 2019).

3 NOTAS ETNOGRÁFICAS DE UMA EXPERIÊNCIA ESCOLAR.

As problematizações das construções das alteridades das crianças atreladas às suas experiências histórico-sociais ganharam evidência nesta pesquisa, e no processo público de

ensino, visto que tais situações existenciais relatadas no convívio diário carregariam consigo conteúdos *sui generis* de análises sociais, consequência direta da multiplicidade de vozes transcritas, atreladas aos comportamentos “prefixados” por laudo médico de certos especialistas que, eventualmente, “davam com os burros n’água” ante à heterogênea capacidade humana de comportamentos.

Na descrição das realidades individuais observadas, restringiremos alguns dados pessoais por se tratarem de menores de idade e cumprindo o disposto no artigo 247 do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA.

Em obediência ao disposto acima, será utilizado um recurso literário, metáfora, como representação de suas vivências (CLIFFORD e MARCUS, 2016). Ao longo do texto alusões metafóricas serão referenciadas aos discentes, utilizando mitologias de origem *yorùbá* – dado que a UEB está circundada de vários terreiros e muitas das crianças serem descendentes do “povo de santo”. Em reverência ao marco identitário da linguagem:

O sistema tonal é marcado por acentos em cima das vogais, que servem para dar um tom certo às palavras: o acento agudo indica uma entonação alta; o grave, uma queda de voz e, sem acento, um tom médio ou a voz natural. Em algumas letras se usa um ponto embaixo. No O e E dão um som aberto; sem ele o som será fechado. S adquire o som de X ou CH, sem ponto terá o som original da letra S (BENISTE, 2006, p.13).

No dia da minha apresentação o diretor me conduziu pela escola para ser apresentado aos corpos administrativo, gestor, docente e técnico da escola, sob a frequente frase: “Os alunos aqui são muito carentes de tudo, professor (alcunha dada pelo gestor a todos os profissionais da UEB)”. Ao passar por uma sala de ensino regular, uma professora me requisitou de antemão: “Preciso de uma forcinha com os meninos hoje, você poderia começar, agora?” Dirigindo o olhar ao pesquisador e ao diretor, simultaneamente. A turma da docente era composta de 38 alunos, sendo 08 atendidos no contraturno na Sala de Recurso Multifuncional, dado necessitarem de Atendimento Educacional Especializado – AEE, em virtude de algum transtorno de aprendizagem, Transtorno do Espectro Autista - TEA, entre outros transtornos comprometedores do funcionamento adaptativo e do desenvolvimento psicossocial na infância (ZAQUEU, 2015).

Neste texto, a atenção será dada aos discentes *Ògún, Yánsàn, Nàná, Èsù, Oşun* e *Şàngó*. Os três primeiros tem 8 anos de idade e apresentam comportamentos similares de hiperatividade, agressividade, dificuldade no aprendizado e falta de concentração, *Èsù* é o mais hiperativo de todos, tem 9 anos de idade, aspecto físico subnutrido, *Oşun*, também 8 anos, foi diagnosticada com Autismo Infantil (com dificuldades características de comportamento e

desenvolvimento psicossocial), e *Şàngó*, o aluno mais velho de Atena com doze anos de idade, diagnosticado no ano de 2017 com TEA pelo neuropediatra de um hospital público especializado nestes atendimentos. Destes, apenas 3 possuem um diagnóstico médico com indicativos de tratamento e medicações, o restante aguarda atendimento, barreiras típicas das cadeias sociais em que estão inseridos: dificuldade de marcação de consulta para encaminhamentos aos médicos especialistas, dificuldades de locomoção, de entendimento dos transtornos e assim por diante.

A presença de uma sintomatologia específica elencada, tanto no CID-10 quanto no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5, para denominar o Autismo Infantil (nomenclatura utilizada pelo CID-10) ou TEA (Utilizada pelo DSM-5 e pelo CID-11, ainda em fase de implantação no Brasil) ainda não se sustenta como um norte preciso para a sua caracterização. Uma vez que a identificação dos sintomas é uma das práticas iniciais e cruciais da medicina, entretanto, quando o critério é análise do comportamento social, a complexidade se torna mais evidente. Apesar de a repetição de comportamentos ser enquadrada como um componente específico da caracterização do TEA, conforme os códigos médicos anteriores e a Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Um exemplo observado, frequentemente, no ambiente escolar das UEB's pesquisadas, é o da "birra", termo popularizado para indicar comportamentos infantis tidos como socialmente inadequados, compreendidos popularmente, como advindos de uma educação familiar que não impõe limites. Partimos geralmente de um padrão comportamental esperado em crianças em uma certa faixa etária. O pequeno *Èşù* é a representação específica neste assunto, costumava evitar periodicamente as atividades escolares em sala de aula, em troca, caminhava pelos corredores e ao ser contrariado, gritava com as mãos nos ouvidos. "Até que ponto é doença ou sem-vergonhice", esta foi a indagação de um agente de portaria da UEB, enquanto a criança se jogava no chão por terem lhe impedido de correr pelos corredores da escola, após o intervalo. "Se tivesse medicado, não estaria dando estes problemas" afirmou a professora da sala regular. Interessante pontuar que nesta UEB, *Oşun* é uma criança com diagnóstico prescrito e indicação medicamentosa, frequentemente apresentando um comportamento letárgico, devido a ingestão cotidiana do remédio no período da manhã. "Olha como ela fica quietinha a aula toda" aponta a docente em comparação aos outros. Por vezes este fora tido, pelos colaboradores das UEB's, como o padrão comportamental dos discentes da educação especial.

A situação em que uma criança é categorizada como um desviante a partir da manifestação de um comportamento que não está de acordo com as regras estipuladas por determinado grupo, coincide com a definição de *outsider*, denominada pelo sociólogo americano Howard Becker (2008). Mas é interessante salientar que a noção de desvio utilizada pelo autor, advém de uma analogia direta com a literatura médica especializada em saúde e doença, conceito este relacionado a algo essencialmente patológico. Segundo Becker (2008) o viés sociológico seria mais relativista, identificando o desvio como falha em obedecer a regras do grupo.

Os contextos das pequenas *Yánsàn* e *Naná* representam problemas referentes à quebra deste ideal de normalidade esperada. A mãe da primeira manifestava frequente reluta em aceitar as indicações de consulta médica da coordenadora da UEB para sua filha: “Minha filha é agitada e meio desatenta, mas doida? Não, não, não!” Já a avó paterna de *Naná*, ao receber a indicação da gestora, passara por um processo de aceitação parecido: “Olha diretora, eu não tenho condições de comprar remédio pra doido, não! Mal tenho dinheiro pra botar comida na mesa. Mas a senhora tá dizendo que tenho direito a auxílio, então vou atrás né?!”, sendo atenuado pelo recebimento do Benefício de Prestação Continuada (BPC), benefício socioassistencial, regulamentado pela Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS (Lei 8.742/93).

Dessa forma, é importante pontuar as discussões acerca das dimensões sociais da doença, dos sociólogos do construtivismo social (BERGER; LUCKMANN, 1985), que analisam as formas como indivíduos e grupos contribuem para a produção da realidade social percebida e do conhecimento. O sociólogo e médico americano Peter Conrad e a socióloga Kristin K. Barker explicam o movimento como:

Um arcabouço conceitual que enfatiza os aspectos culturais e históricos de fenômenos amplamente considerados exclusivamente naturais. A ênfase é dada ao modo como os significados dos fenômenos não estão necessariamente inerentes a esses fenômenos em si, e sim como se desenvolvem através de interações dentro de um contexto social (CONRAD; BARKER, 2013, p.186).

A estigmatização de comportamentos é algo muito comum nas sociedades e também na conjectura escolar observada. Como o discurso medicalizante apresenta uma significativa potência midiática, ele facilmente adentrou os corredores das UEB's também. Crianças apresentando comportamentos que destoam do esperado para o andamento regular do aprendizado em sala, são rapidamente tomadas pelo estigma de algum transtorno.

Em uma conversa informal com a mãe de *Ógún* a indagação continha uma dúvida “Será que meu filho é louco professor?” Comumente, grande parte dos colaboradores presentes na UEB já tinham um entendimento que o garoto era uma criança com TEA, inclusive foi

apresentado à escola como se já tivesse um diagnóstico fechado. Entretanto, no decurso das atividades laborais, aconteceu a descoberta de que o mesmo nunca tinha sido levado a um especialista, dada a dificuldade e burocratização do processo de atendimento pelo SUS, além da escassez de recursos do sistema e da condição socioeconômica dos responsáveis e familiares da criança. A citada conversa, ocorreu justamente porque a coordenadora havia conseguido uma consulta para o garoto e indicado locais especializados no atendimento necessário para o mesmo. O temor da mãe era facilmente percebido através dos seus olhos apreensivos, as comprovações de suspeitas alheias que o resultado do diagnóstico poderia trazer, tudo era motivo para ela apresentar aqueles incômodos. “Meu filho não é louco! Ele é só um pouco agitado” disse incisivamente.

Convém ressaltar, aqui, a importância dos espaços de acolhimento e acessibilidade presentes nas UEB's, com precariedades e às vezes escassos, mas cruciais para o entendimento de certos estigmas que circundam as crianças e suas famílias. A marca proveniente do diagnóstico médico, muitas vezes, é a justificativa que os responsáveis têm para as atitudes desviantes dos menores no ambiente social, como se fosse a explicação indubitável do desvio. “Ela é assim porque tem TDAH ou porque foi diagnosticada com TEA” são frases comuns de se ouvir. Esta questão diagnóstica de comportamentos tem se tornado frequente nos espaços escolares, bem como certa naturalização de reforço ao consumo de medicamentos por crianças, como no caso a seguir.

Caso se indagasse a algumas pessoas sobre o conhecimento da substância química metilfenidato, possivelmente, poucos saberiam responder assertivamente. Contudo, ao se questionar sobre Ritalina®, Ritalina LA® e Concerta®, o resultado seria outro, dado a publicização indireta do fármaco no Brasil, que nos permite a ciência da existência, mesmo sem nunca termos contato. Possivelmente, o reconhecimento esteja ligado aos midiáticos casos de indivíduos, alguns trabalhadores noturnos, estudantes, entre outros, que adquirem para se manterem acordados durante a execução de alguma atividade. Ou pelos recorrentes e crescentes casos de amigos, colegas de trabalhos e redes sociais, diagnosticados com TDAH.

Atualmente o TDAH é categorizado no DSM-5 como uma síndrome cujos sintomas principais são: desatenção, hiperatividade e impulsividade. Sendo classificados em três tipos: os predominantemente desatentos, hiperativo/impulsivos e/ou combinados. Segundo esta classificação, ele também é considerado como um transtorno do neurodesenvolvimento, ou seja, condições neurológicas que aparecem precocemente na infância, regularmente antes da idade escolar, apresentando prejuízos para o desenvolvimento da performance individual, social, acadêmico e/ou profissional.

Segundo os psicólogos Lopes, Nascimento e Bandeira (2005), o acometimento do TDAH em crianças do sexo masculino é duas vezes mais recorrente, embora os índices ainda apresentem variações conforme o tipo manifestado. Embora não tendo uma explicação definitiva, a incidência de casos com predominantes características de hiperatividade/impulsividade é superior em meninos, cerca de 2 a 9 vezes, apesar da desatenção aparecer com frequência similar em ambos os sexos.

Esta sintomatologia circunscrita no DSM-5 foi elaborada em 2013 pelo psiquiatra social americano Leon Eisenberg, considerado por muitos como o pai científico do TDAH e diretor responsável pela gestão da psiquiatria no prestigiado Massachusetts General Hospital em Boston. Entretanto, em 2009 em uma entrevista (MIKKELSON, 2013) para o semanário alemão Der Spiegel (O Espelho), datada sete meses antes de seu próprio falecimento e publicada somente em 02 de fevereiro de 2012, ele traz à tona questionamentos muito importantes sobre a crescente medicalização de crianças e a utilização desenfreada de remédios. Na matéria, o psiquiatra infantil Léon Eisenberg é apresentado como o “pai do TDAH”, dada a sua importância para a categorização do transtorno no DSM-5 e a elaboração de uma sintomatologia que favorecesse um tratamento mais eficaz.

Entre complicações e traduções confusas imputaram a ele a afirmação de que o TDAH seria um excelente exemplo de uma doença fictícia, popularizando esta ideia ainda presente nos dias atuais. Contudo, quando se permite considerar os melindres da tradução do idioma alemão para inglês, a declaração adquire uma conotação contextual mais apropriada à intenção do autor: “O TDAH é um exemplo primordial de uma desordem fabricada”, disse Eisenberg. A referência dada é concernente diretamente à superestimada influência da predisposição genética na elaboração e conclusão de um diagnóstico de TDAH, desconsiderando alguns fatores externos importantíssimos que deveriam ser postos em evidência, tais como as razões psicossociais/ambientais que podem projetar comportamentos fora do padrão esperado. Questionamentos desta ordem de análise psicossocial demandariam tempo e trabalho analítico, mas o imediatismo acaba influenciando para o consumo do medicamento: “Prescreva uma pílula pra isso muito rapidamente”. Segundo a entrevista, o psiquiatra afirma que um em cada dez meninos estadunidenses de 10 anos de idade já tomava diariamente um comprimido específico para o tal tratamento. Do ponto de vista dele, a explosão de prescrições medicamentosas mundiais, se dava pela disponibilidade de um fármaco específico, e a posterior correspondência do diagnóstico elaborado pelo médico, em outras palavras, a facilidade da via medicalizante culminava num acréscimo de consumo pelos indivíduos.

Estas críticas foram reforçadas por um número considerável de especialistas na atualidade, dentre eles o psiquiatra Joseph Knobel Freud (2014), que também se posiciona contrário à supervalorização da ideia de que o TDAH é um transtorno inato na criança, a famosa predisposição genética. Ele refuta esta origem cerebral, ressaltando que as crianças são agitadas, dispersas e impulsivas porque vivemos numa sociedade que se apresenta com as mesmas idênticas características. Vivemos numa sociedade de ritmo intensamente acelerado, na qual as crianças são orientadas numa perspectiva de vida turbulenta, sendo hiperestimuladas por tecnologias como televisão, internet e jogos eletrônicos, e onde grande parte dos responsáveis, não estabelecem regras sociais mínimas aos seus filhos. Segundo o próprio Eisenberg complementa, todo psiquiatra infantil deveria pelo menos tentar circunscrever as motivações psicossociais preambulares ao comportamento apresentado por determinada criança. Esta averiguação da existência de problemas familiares, sociais, escolares, dificuldades de adaptação ou motivação, deveria ser um requisito exordial na elaboração de qualquer diagnóstico. No entanto, a ponderação que sobressai na maioria dos diagnósticos é a identificação da tríade sintomatológica típica, muito conceituada e aclamada na literatura atual: atividade/agitação motora (hiperatividade) e impulsividade.

Paralelamente, a pediatra, pesquisadora e professora da UNICAMP, Maria Aparecida Moyses (2011), em uma entrevista também correlaciona o crescente número de indivíduos diagnosticados, como produto da sociedade. Para ela, a proeminente quantidade de pessoas deprimidas ou desatentas seria resultado do modo de vida que nós próprios vivenciamos. Aponta também o crescente consumo do estimulante metilfenidato no Brasil, “Nunca se tomou tanto remédio e nunca houve tantas pessoas doentes” afirma a pediatra. Ela ainda destaca uma variabilidade de comportamentos distintos e múltiplas potencialidades de aprendizado que a criança pode manifestar. A diversidade e a complexidade seriam características inatas do ser humano, alguns podem ser mais tímidos, focados, desatentos, dispersos, entre outras. Ante isso, não se poderia reduzir o aprendizado à utilização de um medicamento para que a criança consiga atingir certo padrão comportamental, sua heterogeneidade deveria ser priorizada com uma metodologia de ensino que valorizasse a afetividade, o desejo, e as representações que a criança cria, ou como afirma Moyses (2011) “a solução não cabe em um comprimido branco de pouco mais de 1 cm de diâmetro”.

Outro ponto a ser considerado é a figura do docente como profissional incluso no processo de identificação das posturas desviantes dos discentes. Suas observações no ambiente escolar demandam posicionamentos relevantes para o profissional da psiquiatria, responsável pelo diagnóstico clínico. Em vista disso, a sua inclusão no processo escolar oportuniza

equivocos corriqueiros de enquadramento clínico de um perfil contrário ao padrão idealizado de estudante elaborado ao longo dos anos. A existência deste emparelhamento da escola com o discurso medicalizante, possibilitou que a Ritalina (cloridrato de metilfenidato) fosse reconhecida por décadas como a “droga da obediência”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ante as argumentações aludidas anteriormente, consideramos importante ressaltar que este artigo não se propõe a invalidar conhecimentos científicos estabelecidos a respeito da utilização prescrita de medicamentos. A ideia tenta trazer problematizações existentes nas diversas áreas de estudo, sobre a medicalização de comportamentos sociais e como estes discursos adentram o ambiente escolar de forma generalizada e indiscutível. Como alguns pesquisadores já externaram, é necessário pensar outras formas de terapia não medicamentosas, tais como a indicação do psicólogo e especialista em psicologia clínica (FREUD, 2014) que não recomenda a medicalização de crianças diagnosticadas com TDAH, indicando como tratamento, processos de aprendizagem de limites elaborados por um psicólogo clínico ou psicanalista. É interessante ponderar que a estratégia adotada por estes profissionais de estipulação de limites, até a obtenção de certo equilíbrio para as crianças agitadas, é um processo muito complexo, uma vez que a dinâmica social se mantém acelerada e em constante crescimento tecnológico, principalmente em contextos de periferia.

Desta forma, salientamos que o objetivo de expor perspectivas sobre a medicalização foi evidenciado, inclusive nos processos cotidianos, tais como os vivenciados no período pandêmico iniciado em 2019 de indicação e automedicação. Mas também, percebidos no contexto escolar, nos registros etnográficos e nas problematizações em torno do TDAH.

REFERÊNCIAS

BECKER, H. S. Outsiders, tipos de desvio. Um modelo sequencial, A teoria da rotulação reconsiderada In: **Outsiders: estudos de sociologia do desvio**. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 2008. p.15-49 e 179-205.

BERGER, P.; LUCKMAN, T. Introdução: o problema da sociologia do conhecimento. In: **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis: Vozes.1985. p.11-34.

BENISTE, José. **Águas de Oxalá**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

BRZOZOWSKI, F. S.; CAPONI, S. N. C. de. Medicalização dos desvios de comportamento na infância: aspectos positivos e negativos. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 33, n. 1, p. 208-221, 2013.

BOURDIEU, P. Introdução a uma Sociologia Reflexiva. In: **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand. 1998. pag.17-58.

CLIFFORD, J.; MARCUS, G. Prefácio e introdução. In: A escrita da cultura: poética e política da etnografia. Rio de Janeiro: ed. UERJ, **Papéis Selvagens**, 2016. p.27-61.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico: a patologização da educação. **Série ideias**, v. 23, p. 25-31, 1994.

CONRAD, P.; BARKER, K. A construção social da doença: insights-chave e implicações para políticas de saúde. **Ideias**, Campinas, SP, v. 2, n. 2, 2013. p. 183–219. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ideias/article/view/8649322>>. Acesso em: 19 jun. 2022.

CONRAD, P. Types of medical social control. **Sociology of Health and Illness**, 1(1), 1-12. 1976.

_____. Medicalization and social control. *Annual Review of Sociology*, 18, 209-32. 1992

DATAFOLHA. Uso de medicamentos e automedicação no Brasil. Instituto de Pesquisa Datafolha e Conselho Federal de Farmácia, Opinião Pública, dossiês. São Paulo, fev. de 2019. Disponível em: <http://www.cff.org.br/userfiles/file/Uso%20de%20Medicamentos%20-%20Relat%C3%B3rio%20_final.pdf>. Acesso no dia 10 de setembro de 2022.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, Apostila, 2002.

FOUCAULT, M. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes; 2001.

_____. **Microfísica do Poder**. 3ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2015.

_____. **O Nascimento da Clínica**. Rio de Janeiro: Editora Graal; 1984.

FREIDSON, E. **Profissão médica**: um estudo de sociologia do conhecimento aplicado. São Paulo: UNESP; 2009.

FREUD, J. K. Sobre O TDAH: Transtorno ou invenção? *O Cienc. Cult.*, São Paulo, v.66, n.1, p.54-57, 2014. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-6725201400010019&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 04 de jul de 2022. <http://dx.doi.org/10.21800/S0009-67252014000100019>.

GIL, Antonio Carlos, 1946 – **Como elaborar projetos de pesquisa** / Antonio Carlos Gil. – 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2017.

GUARIDO, R.; VOLTOLINI, R. O que não tem remédio, remediado está? **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 239-263, abril. 2009.

ILLICH, I. **A expropriação da saúde**: Nêmesis da medicina. 3º ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1975.

LANGDON, E. J. Comentários sobre "Doença versus Enfermidade na Clínica Geral", de Cecil G. Helman. Campos - **Revista de Antropologia**, [S.l.], v. 10, n. 1, p. 113-117, jun. 2009. ISSN 2317-6830. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/campos/article/view/18581/13028>>. Acesso em: 16 set. 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/cam.v10i1.18581>.

LAURENTI, R. Análise da informação em saúde: 1893-1993, cem anos da Classificação Internacional de Doenças. Novos aspectos da Saúde Pública. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, 25(6), 1991. p. 407-417.

LOPES, R. M. F.; NASCIMENTO, R. F. L. do; BANDEIRA, D. R. Avaliação do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade em adultos (TDAH): uma revisão de literatura. **Aval. psicol.**, Porto Alegre, v.4, n.1, p.65-74, jun. 2005.

MIKKELSON, D. Rumor: Dr. Leon Eisenberg, the ‘father’ of ADHD, said just before his death that ADHD ‘is a prime example of a fictitious disease’. Snopes.com, Fact Check, Work of Fiction, 17 maio 2013. Disponível em: <http://www.snopes.com/politics/quotes/adhd.asp#zXF3PAwvRjxOX7LC.99>. Acesso em: 10 ago. 2022.

MOYSES, M. A. Entrevista à revista TRIP. 2011. Disponível em: <<http://revistatrip.uol.com.br/revista/203/reportagens/geracao-ritalina.html>>. Acesso em: 5 ago. 2022.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do Antropólogo**. São Paulo: Editora UNESP, 1996. P. 17-34.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

SILVA, F. H.; RAHME, M. M. F. A questão da medicalização como um atravessamento à inclusão escolar. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 14, n. 34, p. 66–85, 2022. DOI: 10.28998/2175-6600.2022v14n34p66-85. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/13297>. Acesso em: 20 set. 2022.

SILVA, L. M. e CANAVEZ, F. Medicalização da vida e suas implicações para a clínica psicológica contemporânea. **Rev. Subjetividades**. 2017, vol.17, n.3, pp. 117-129. ISSN 2359-0769. <http://dx.doi.org/10.5020/23590777.rs.v17i3.5813>.

SOARES, I. Até 2025, 10 milhões de pessoas podem morrer por causa da automedicação. **Correio Braziliense**, seção Brasil. 30 de abril de 2019. Disponível em: <<https://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/brasil/2019/04/30/interna->

brasil,752285/ate-2025-milhoes-de-pessoas-podem-morrer-por-causa-da-automedicacao.shtml>. Acesso em 31 ago. 2022.

VALOR ECONÔMICO, 9/8/2022 – “Pós-pandemia expõe riscos ao país e a alunos, alerta Unesco” – Marcos de Moura e Souza. Disponível em: <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2022/08/09/pos-pandemia-expoe-riscos-ao-pais-e-a-alunos-alerta-unesco.ghml>. Acesso em: 20 set. 2022.

VAZ, P. (2015). Do Normal ao consumidor: Conceito de doença e medicamento na contemporaneidade. **Revista Ágora**, 18(1), 51-68. DOI: 10.1590/S1516-14982015000100005.

WACQUANT, Loïc. **Corpo e Alma**: Notas etnográficas de um aprendiz de boxe. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

ZAQUEU, Livia da Conceição Costa; TEIXEIRA, Maria Cristina Triguero Veloz; ALCKMIN-CARVALHO, Felipe e PAULA, Cristiane Silvestre de. Associações entre Sinais Precoces de Autismo, Atenção Compartilhada e Atrasos no Desenvolvimento Infantil. **Psicologia: Teoria e Pesquisa** [online]. Jul-Set 2015, vol.31, n.3, pp. 293-302. ISSN 0102-3772.

ZEPPONE, S. C.; VOLPON, L. C., & DEL CIAMPO, L. A. Monitoramento do desenvolvimento infantil realizado no Brasil. **Revista Paulista de Pediatria**, 30(4), 594-599, 2012.

METODOLOGIA DE APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO JURÍDICAS: UMA PROPOSTA PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DO ESTUDANTE

Nathália do Vale Carvalho de Araújo

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão
nathalia.araujo@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Nyedja Rejane Tavares Lima

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão
nyedja.lima@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Priscilla Monteiro Lima

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão
priscillamontlima@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão

Suelen Cipriano Milhomem Dantas

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão
suelen.dantas@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

João Batista Bottentuit Junior

Doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Minho – UMINHO
joaobbj@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: Na seara jurídica, o processo de ensino-aprendizagem, hodiernamente, encontra-se voltado a um sistema tradicional e deveras legalista. Nesse contexto, não raro, o professor é o detentor do conhecimento e do processo de ensino e o discente, passivamente, apenas um receptor de informações. A fim de estimular transformações nas práticas pedagógicas, mudanças se fazem necessárias. Para tanto, nesta pesquisa, estudar-se-á a metodologia de Aprendizagem Baseada em Problema (PBL ou ABP) e sua aplicação ao ensino jurídico. Essa estratégia, de caráter transdisciplinar, já possui diversos casos de sucesso na educação, e sua aplicação se dá à medida que há resolução de problemas reais e/ou simulados, promovendo a interação do aluno como sujeito autônomo no processo de construção da sua aprendizagem. O presente estudo possui, então, uma metodologia exploratória com abordagem qualitativa e traz como amostra, estudos de casos bem-sucedidos publicados no ano de 2020, tais como: Silva e Rezende (2020), Marcos e Hardman (2020), Pinto et al (2020) e Marcos (2020) e fundamentada em revisão de teóricos como Souza e Dourado (2015), Pereira (2018) e Volpato (2020), entre outros, que analisam e sugerem a prática do aludido método. Dos trabalhos analisados, pôde-se observar que a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL ou ABP) caracteriza-se como uma metodologia eficiente e inovadora. Sua utilização, proporciona uma mudança positiva de perspectiva no ensino do direito, tanto em suas relações com outras ciências, quanto na relação aluno/professor no processo ensino-aprendizagem. Todavia, existem relatos de desafios e limitações da técnica, concernentes às dificuldades de natureza relacional entre os alunos durante sua aplicação e a baixa amostragem dos estudos de caso. Por fim, importa destacar que, apesar dos resultados observados, é necessário esclarecer que o quantitativo de artigos analisados e a busca por publicações de um único ano, são limitações do presente estudo. Para

que as limitações e vantagens do método fiquem mais claras, novos estudos com uma abordagem temporal mais ampla são necessários.

Palavras-chave: Método da Aprendizagem Baseada em Problemas. Bacharelado em Direito. Ensino-Aprendizagem. Metodologia.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi realizada com utilização de revisão bibliográfica integrativa, qualitativa-quantitativa, uma vez que para formar um referencial teórico contundente e atualizado, buscou-se nas plataformas indicadas durante a disciplina de Docência do Ensino Superior, os artigos científicos publicados ao longo do ano de 2020. Ainda, a fim de promover o estudo didático do tema, bem como por exigência da abordagem desta pesquisa, observou-se o trajeto histórico do ensino jurídico, o modelo tradicional e largamente adotado, para então, se propor outro método de aprendizagem, qual seja, o baseado em problemas.

Além disso, na literatura encontrada nas plataformas citadas, optou-se por inclusão neste artigo, de outras produções que avaliaram e compararam a experiência do discente com o método tradicional e o ABP como Silva e Rezende (2020), Marcos e Hardman (2020), Pinto et al (2020), Marcos (2020), mas também as teorias desenvolvidas pelos teóricos do tema, tais como: Souza e Dourado (2015), Pereira (2018) e, Volpato (2020).

Por esse modo, para a elaboração desta pesquisa, tratou-se da evolução do Ensino Jurídico no Brasil; fez-se abordagem de como ocorre a aplicação do método tradicional de aprendizagem; da existência do método mais recente encontrado, qual seja, o de aprendizagem baseado em problema (PBL) e as contribuições deste para o processo de ensino – aprendizagem, cuja ênfase seja no ensino superior (SILVA e REZENDE, 2020).

Uma das constatações do mundo jurídico é que o Direito é fruto do convívio social, logo as mudanças sociais devem ser acompanhadas de atualizações normativas. Assim sendo, a rapidez das alterações na sociedade, das evoluções tecnológicas também interferem no modo de aprendizagem, e se o método tradicional vêm apresentando-se inoperante, a fim de gerar dinamismo, interesse, motivação dos graduandos, nada melhor que tentar-se atualizar também o método.

Ressalte-se que a abordagem tradicional no ensino jurídico tem como prevalência o individualismo do processo educativo, o caráter cumulativo, memorização “decorar” o conteúdo exposto pelo docente, caracterizando o aluno como um mero receptor no processo de aprendizagem, numa postura passiva (SILVA e REZENDE, 2020).

Por isso, surgiu o interesse pela proposição do método de Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP/PBL) como ativo, tendo o uso de problemas como maneira eficiente de ensino-aprendizagem, em que o estudante soluciona casos; é detentor de papel ativo no processo; promove a relação contínua entre teoria e a prática, e, por fim, aproxima o discente de sua realidade profissional.

Ao final, observa-se neste estudo a contribuição favorável de utilização do método de Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) como relevante ao desenvolvimento dos alunos e professores, no ensino jurídico; uma vez que propicia a pesquisa, investigação, fomentando a alocação do aluno como centro do processo de ensino, e assim, esse se apodera de sua própria aprendizagem, como ser autônomo.

2 CONCEITO E PRINCIPAIS ELEMENTOS DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS: SUPERAÇÃO DE UM MODELO TRADICIONAL E INSERÇÃO DE UM MODELO INTERATIVO

Por muitas gerações, não apenas no âmbito acadêmico, houve a prevalência de um modelo em que o professor detinha todo o processo de conhecimento em suas mãos, sem dar possibilidade de interação com o aluno, ou mesmo sem que esse pudesse se inserir na condução de sua própria aprendizagem. Ou seja, nos métodos mais tradicionais a centralidade no professor reduz o aluno a mero receptor, passivos e além de não deixar muita abertura para novas possibilidades. (SOUZA E DOURADO, 2015)

Pensando na universidade enquanto formadora de conhecimento e de profissionais com uma ampla visão de mundo para as transformações inerentes à dinâmica societária, aquilo que se propõe a debater neste artigo é o método da aprendizagem baseada em problemas (ABP) e sua aplicabilidade no ensino do direito. Tal método não se limita apenas ao âmbito da universidade, sendo aplicável também a educação básica e outros espaços educativos, que podem utilizar novas metodologias a fim de ultrapassar os limites do modelo tradicional, conservador e centralizador. (SOUZA E DOURADO, 2015) Mas afinal, o que esse método traz de novo?

Os conceitos encontrados convergem na ideia de que a ABP é um método de aprendizagem que traz inovações no processo de ensino, pois utiliza a análise de problemas como ponto de partida para o desenvolvimento da aprendizagem, tornando o aluno como ponto central e o professor como mediador/facilitador do processo. (BARROWS, 1986). Autores como Leite e Esteves (2005) apresentam o conceito de APB como um caminho que conduz o aluno para a aprendizagem. Nesse caminho, o aluno busca resolver problemas inerentes à sua

área de conhecimento, com o foco na aprendizagem, tendo em vista desempenhar um papel ativo no processo de investigação, na análise e síntese do conhecimento investigado.

Souza e Dourado (2015) apontam que a APB tem sua origem inspirada na pedagogia de John Dewey, que fazia parte de um movimento progressista conhecido como Escola Nova no início do século XX, em conjunto com outros educadores. John Dewey projetou a Pedagogia Ativa ou Pedagogia da ação, a qual propõe que a aprendizagem deve partir de problemas ou situações que ensejam dúvidas ou descontentamento intelectual, pois os problemas surgem das experiências reais que são problematizadas e estimulam a mente em busca de práticas de investigativas com finalidade de resolver criativamente determinado problema. Segundo Delisle (2000) Dewey acreditava que para estimular o pensamento de um aluno, o professor teria de partir de um assunto de natureza não formal, que viesse do seu cotidiano.

A ABP originou-se a partir de uma experiência de um grupo de professores da Universidade McMaster no Canadá em 1960, que a priori se expandiu para diversas faculdades de medicina no mundo. A estratégia formulada nesse contexto apresenta-se como método centrado na aprendizagem, que tem por base a investigação para a resolução de problemas contextualizados e que envolve os conhecimentos prévios dos alunos, facilitando o desenvolvimento das competências necessárias ao trabalho profissional; desenvolve a capacidade crítica na análise dos problemas e na construção das soluções; desenvolve a habilidade de saber avaliar as fontes necessárias utilizadas na investigação, bem como estimula o trabalho cooperativo em grupo (SOUZA E DOURADO *apud* DUCH *et al.*, 2001; LEVIN, 2001; O'GRADY *et al.*, 2012)

Nesse método, é importante ressaltar o papel do professor. Nele, o professor se transforma em professor tutor, ou seja, passa a ser um mediador, devendo ter domínio do conteúdo estudado, mantendo constantemente atualizado os conhecimentos científicos. Este conhecimento inclina-se a dar resposta às exigências da evolução dos saberes e às demandas da sociedade (SILVA E REZENDE, 2020). Com esta intenção, situamos o presente método no âmbito do ensino do direito.

2.1 O Método de Aprendizado Baseado em Problema na Graduação de Bacharelado em Direito

A sociedade, de modo estereotipado, ao visualizar um profissional da área jurídica, tem como expectativa uma postura robusta, firme, segura na defesa de seus direitos perante a parte contrária na lide; todavia, também almejam por cidadãos humanizados, capazes de auferir soluções rápidas e efetivas nas aludidas demandas. Nesse aspecto, ele não será apenas um

sujeito detentor de conhecimento teórico, doutrinário e memorizador do mesmo conhecimento. É nessa perspectiva, que o ensino jurídico precisa viabilizar a indissociabilidade de teoria e prática, a fim de proximidade com a realidade profissional. Logo, o acadêmico, em sua inserção no mercado de trabalho, terá convivido com as circunstâncias já problematizadas, discutidas e palpáveis em sala de aula (VOLPATO, 2020).

O método APB é o concretizador desse tipo de ensino-aprendizagem, uma vez que a teorização em conjunto à prática desde que promotora do enaltecimento do aluno, do protagonismo de seu próprio aprendizado, utilizando-se de pesquisas e soluções de casos reais é a proposta metodológica que efetiva tal abordagem. No campo jurídico com o APB, tem-se a busca por soluções diversas de modo frequente, com utilização de certo dinamismo, prescindindo da memorização de artigos de leis que não têm relação prática alguma com os casos propostos. O referido método propicia um conhecimento cuja vivência não é mais uma memorização destoante no mundo jurídico (VOLPATO, 2020).

Um exemplo de utilização do método ABP no Direito pode ser assim apontado. Na Faculdade de Direito da USP, o Prof. Dr, Wagner Menezes, recorrentemente, propõe e efetiva atividades de extensão na sua disciplina de Direito Internacional Público, a fim de propiciar aos discentes que assumam o papel de alunos-pesquisadores. Desse modo, no decorrer da disciplina, os alunos já são motivados a assistirem as aulas e escolherem um dos temas da ementa para futura elaboração de artigo científico, orientado pelo professor, e que, caso aprovado, será publicado na “Mostra de Estudos em Direito Internacional” da Academia Brasileira de Direito Internacional (ABDI) (MARCOS e HARDMAN, 2020).

A técnica didática utilizada pelo Prof. Menezes é uma metodologia ativa que tem o condão de incentivar educacionalmente o aluno e fomentar seu desenvolvimento quanto ao “espírito científico”. Logo, ao tratar do tema de métodos fora da disciplina específica de metodologia de pesquisa, vê-se que a práxis pedagógica do Prof. Menezes afasta o modelo tradicional de divisão sistemática das disciplinas; por isso diz-se que, com este tipo de prática, estimula-se a contextualização do conhecimento do discente (MARCOS e HARDMAN, 2020).

Portanto, constata-se que o caso mencionado enfatiza a total possibilidade de adotar esse tipo de técnica didática alternativa no ensino da metodologia de pesquisa em Direito (seja na Graduação ou Pós). Assim, o método em comento é favorável e contribui de modo a despertar a consciência crítica, autonomia, passividade do aluno em sua futura prática profissional, auxiliando-o, certamente, na resolução de diversos fatores no processo de aprendizagem não só como discente, mas no cotidiano enquanto cidadão e ser humano.

No contexto do ensino jurídico brasileiro, um dos pilares fundamentais é o de formar profissionais com estímulo à sua consciência crítica, nas tomadas de decisão, propiciando assim o bem-estar social; resolução de problemas e *cases* a partir de seu entendimento participativo; busca por soluções diversas, com dinamicidade; inviabilizando a contraproducente memorização de artigos de leis que se distanciam da relação prática com os casos apresentados. É nesse ínterim que surge a possibilidade de aplicação do método de aprendizagem por problemas no ensino jurídico, cujo intuito é proporcionar um conhecimento vivenciado (MARCOS e HARDMAN, 2020). Passa-se assim à análise da produção científica sobre o tema, publicada no ano de 2020.

3 ANÁLISE DOS RESULTADOS ENCONTRADOS

Através pesquisa realizada com os termos “‘aprendizagem baseada em problemas’ E ‘ensino do direito’” no sítio <https://scholar.google.com.br/>, no ano de 2020, encontrou-se aproximadamente 17 resultados. A primeira triagem dos artigos, verificando-se quais deles articulavam ambas as temáticas, limitou o objeto de análise em quatro artigos, quais sejam: A aplicação do método PBL (aprendizagem baseada em problemas) no ensino jurídico em oposição ao modelo tradicional, de autoria de Gisele Silva Lira de Resende e Luana Gomes da Silva; Didática, ensino e pesquisa jurídicodogmática em direito internacional, escrito por Henrique Jerônimo Bezerra Marcos; Práticas exitosas e ensino jurídico: relatos de experiências didáticas, de Francisco Ricardo Miranda Pinto *et al*; e Propostas didático-metodológicas para o ensino efetivo de metodologia de pesquisa no curso de direito: relato da experiência “mentoria de pesquisa em direito”, de autoria de Henrique Marcos e Antônio Ítalo Hardman. Nas próximas seções passaremos a analisá-los e descrevê-los.

3.1 “Mentoria de Pesquisa” (MDP): iniciativa no intuito de preparar candidatos (as) para seleções de Programas de Pós-Graduação em Direito

O primeiro exemplo a se trazer, analisa a iniciativa particular e informal chamada “Mentoria de Pesquisa” (MPD) que auxilia candidatos na preparação de seus projetos de pesquisa e concorrer na seleção de Mestrado num Programa de Pós-Graduação em Direito. O trabalho parte do questionamento sobre “quais técnicas didático-metodológicas alternativas às aulas expositivas podem ser incorporadas para o ensino efetivo de metodologia de pesquisa?” para avaliar como a aplicação da técnica de *mentoring* com Aprendizagem Baseada em Problemas auxilia no ensino de metodologia de pesquisa em direito (MARCOS e HARDMAN, 2020).

Conforme relatam os autores, o curso diferencia-se das práticas pedagógicas usuais pois objetiva ensinar metodologia de pesquisa por meio de fundamentos teóricos e expositivos; da técnica didático-metodológica de *mentoring* (“mentoria”) junto a uma abordagem de procedimento de ensino-aprendizagem conhecida como “problem-based learning” (PBL, “aprendizagem baseada em problemas” ou “método de solução de problemas”), cuja ênfase é

“[...]o desenvolvimento (pelo próprio aluno) de um projeto de pesquisa. A própria estrutura do curso é organizada com base nas etapas sequenciais para a elaboração de um projeto de pesquisa (formulação de problemas de pesquisa; identificação de temas; determinação dos objetivos; indicação de hipóteses; elaboração de justificativa; revisão bibliográfica; definição de referencial teórico; e planejamento dos procedimentos metodológicos). Exigindo do aluno que correlacione o aprendido em cada etapa com o que deve ser implementado em seu projeto de pesquisa (MARCOS e HARDMAN, 2020, p. 04).

Os autores, então analisam os seguintes casos escolhidos de modo intencional por julgamento.

Num primeiro caso, a candidata (BFL⁷⁶) ao Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Direito, ingressa na MPD com o intuito de desenvolver pesquisa junto ao PPG em Direito, numa instituição de ensino superior avaliada com nota “quatro” pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). BFL concluiu a Graduação de Bacharelado em Direito no ano de 2006 e reconhece não possuir conhecimentos para aprimorar seu projeto de pesquisa de modo adequado à seleção. BFL tem interesse em pesquisar sobre a correlação das condições médicas de seu filho, criança que apresenta intolerância a certos alimentos em virtude de sua condição de saúde, e o impede de consumir a merenda fornecida por sua escola, fato este que tem originado certo constrangimento à família.

Assim, BFL gostaria de pesquisar sobre Direito à Saúde, Direito das Crianças e Adolescentes, todavia, o objeto jurídico permanecia confuso, pois a natureza de nutrição pediátrica permanecia evidente, contudo não o aspecto “jurídico”. Dessa maneira, adequações foram necessárias. De início, BFL fez leituras com objetivo de formular problematizações de pesquisa e compreender o propósito de uma pesquisa em Direito. A partir de discussões e leituras de referenciais, BFL conseguiu definir um problema com matéria jurídica (reflexão sobre a constitucionalidade da Lei “X” que denega a venda de alimentos ricos em sódio em escolas de nível fundamental no município “Y”) e com este foi aprovada no processo seletivo em 2018 (MARCOS e HARDMAN, 2020).

⁷⁶ A identificação dos discentes foi preservada e as siglas de abreviação dos nomes completos são fictícias.

Por este modo, se fez relevante que os mentores utilizassem referenciais teóricos filosóficos da epistemologia a fim de orientar a mentoreia na reflexão acerca dos limites da atividade científica, mas tal digressão deveria ser concluída pela própria aluna, levando esta a buscar uma problematização adequada. (MARCOS e HARDMAN, 2020).

Outro caso foi o de FAA⁷⁷, servidor público federal com grande experiência técnica, já pós-graduado em diversos cursos *lato sensu*, com constante participação em congressos, grupos de pesquisas com a temática aludida; entretanto, encontra dificuldade para ser aprovado em processo seletivo (programa de Mestrado em instituição avaliada com nota “seis” pela CAPES). No ano de 2019, buscou a mesma instituição (MPD) para auxiliá-lo na elaboração do projeto de pesquisa para concorrer no próximo seletivo (MARCOS e HARDMAN, 2020).

O objeto de estudo escolhido por ele tratava da regulamentação da proteção de recursos naturais em corpos hídricos, segundo seu relato, um dos principais imbrólios era a delimitação temática. Esse caso foi interessante pois, em virtude de residir em cidade diferente do local presencial do curso, o processo de mentoria se deu à distância em todas as suas fases e foi satisfatório, FAA foi aprovado em 2019 em seu primeiro processo seletivo.

Pode-se dizer que as limitações deste estudo foram as aplicações relatadas apenas em seleções para Programas de Pós-Graduação, não utilizadas ainda na Graduação, nas pesquisas (e propostas metodológicas) a serem desenvolvidas. Ainda, outros pontos limitadores se devem:

[...] ao isolamento histórico do Direito (como área de conhecimento), também referenciam determinadas adversidades quanto a identidade do pesquisador em Direito perante a comunidade científica nacional e, notadamente, destacam complicações relativas à confusão entre prática e pesquisa em Direito (MARCOS E HARDMAN, 2020, p. 03).

Ainda assim, destaca-se que há experiências exitosas no curso isolado para preparação para os seletivos de Programas de Pós-Graduação em Direito (com intuito de aprendizagem teórico-metodológica na submissão de ante-projetos de pesquisa), não trazendo exemplos na área de graduação (MARCOS e HARDMAN, 2020).

3.2 Didática, ensino e pesquisa jurídico-dogmática em direito internacional, o trabalho de Henrique Jerônimo Bezerra Marcos.

O trabalho de Marcos (2020, p. 3) possui como objetivo central “propor a educação em Direito Internacional através da pesquisa jurídico-dogmática por meio da técnica de aprendizagem baseada em problemas”. Através de uma pesquisa bibliográfica e documental, o

⁷⁷ A identificação dos discentes foi preservada e as siglas de abreviação dos nomes completos são fictícias.

autor buscou traçar considerações sobre a relação entre pesquisa e educação, examinar a experiência “Mostra de Estudos em Direito Internacional” como exemplo de viabilidade do método de aprendizagem, e definir e analisar a pesquisa jurídico-dogmática no Direito Internacional.

Partindo da premissa que as atividades de ensino e pesquisa estão intrinsecamente relacionadas, Henrique Jerônimo Bezerra Marcos (2020), esclarece que um dos métodos mais efetivos para educar envolve a pesquisa como metodologia ativa de aprendizado. O autor defende, ainda, que a produção de pesquisa integra a aprendizagem baseada em problemas, uma vez que através da apresentação de uma situação-problema, será demandado que o aluno proponha-lhe uma solução científica, desenvolvendo seu raciocínio e reflexão.

A seguir, Marcos (2020) passa a discorrer que a disciplina de Direito Internacional, integrante da formação técnico-jurídica essencial em nível de graduação em Direito conforme Artigo 5º da Resolução n.º 5 de 2018 do MEC, campo no qual conflitos e crises interestatais suscitam a curiosidade global, possuiria uma facilidade de adaptação da pesquisa como vetor de ensino. Todavia, adverte para dois riscos: o primeiro de ordem ética, evitando “transmutar o estudante de Direito em mão-de-obra qualificada à serviço de quem, a bem da verdade, deveria estar atuando para sua educação” e o segundo na aproximação do rigor científico, separando “elementos ideológicos que afetam o cientista da análise objetiva de sua pesquisa” (MARCOS, 2020, p. 9).

No que tange à descrição específica da “Mostra de Estudos em Direito Internacional”, Henrique Jerônimo Bezerra Marcos (2020) aduz que esta foi “idealizada e coordenada cientificamente pelo Prof. Dr. Wagner Menezes e coordenada executivamente pelo Me. Alex Oliveira”. Os trabalhos lá apresentados são fruto da disciplina de Direito Internacional Público da Universidade de São Paulo. Nas palavras do autor:

(...) a referida Mostra é apontada como exemplo salutar de aplicação da metodologia ativa de educação através da pesquisa por cumprir dois requisitos: (i) efetivamente convoca o estudante a assumir papel ativo na própria educação, envolvendo-o na elaboração de pesquisa científica autoral nos termos da didática da metodologia ativa; (ii) não é uma produção circunspecta e nem dissimulada; elaborados na medida da capacidade de formação individual de seus autores, os trabalhos analisam temas relevantes do Direito Internacional e, através de sua publicação acessível, cumprem com o papel de contribuição científica ao trazer os resultados de suas análises ao público. (MARCOS, 2020, p. 13)

O autor conclui, então que a pesquisa, enquanto metodologia ativa, pode atuar como motriz para a mudança de perspectiva no ensino do direito, tanto “alargando o foco do ensino jurídico para suas inter-relações com as demais Ciências”, quanto imbuindo os alunos de

protagonismo junto ao professor no processo ensino-aprendizagem, impactando na pesquisa jurídica produzida no país (MARCOS, 2020, p. 21).

3.3 Práticas exitosas e ensino jurídico: relatos de experiências didáticas, de Francisco Ricardo Miranda Pinto *et al*

De autoria de Francisco Ricardo Miranda Pinto, Marcus Pinto Aguiar, Maria Vânia Abreu Pontes e Maria Valéria Abreu Pontes, o artigo Práticas exitosas e ensino jurídico: relatos de experiências didáticas foi publicado no livro “Educação jurídica e didática no ensino do direito: estudos em homenagem à professora Cecilia Caballero Lois”, organizado por Maria Vital da Rocha e Felipe dos Reis Barroso. Seu escopo principal é o de “despertar para a necessidade do constante aperfeiçoamento da prática docente com a utilização de metodologias ativas que visam a qualificação do ensino jurídico” (PINTO *et al*, 2020, p. 154), através da exposição das experiências vividas pelos docentes do Curso de Bacharelado em Direito da Faculdade Alencarina de Sobral (FAL).

O artigo narra, então, as seguintes experiências de ensino jurídico: A busca por uma educação jurídica libertadora com a ABP, a aprendizagem de direito com a produção de histórias em quadrinhos, o projeto “um autor, um semestre, uma obra” relacionando direito e literatura, a análise crítica dos direitos previstos constitucionalmente com a realidade observada pelos alunos e o curso de nivelamento em português instrumental. Em razão do objeto de estudo do presente artigo, somente será analisada a aplicação da ABP.

Dividida em três momentos, a aplicação da aprendizagem baseada em problemas se desenvolveu na disciplina de Economia Política e Desenvolvimento Social, no Curso de Direito da FAL. O primeiro momento pautou-se em uma práxis pedagógica freireana, o segundo representou-se pela acolhida dos alunos com o poema A Idade de Ser Feliz, de Mário Quintana, e o terceiro concretizou-se com a aplicação da aprendizagem baseada em problemas através da divisão da turma em grupos de trabalho. A proposta era de que estes grupos escolhessem, analisassem e socializassem um fato econômico através de métodos indutivos e dedutivos (PINTO *et al*, 2020).

Os autores esclarecem que os discentes precisaram seguir os sete passos dessa metodologia, quais sejam: escolha e análise de um contexto específico, identificação de um problema, levantamento de ideias e possíveis soluções, estruturação de mapa mental, aprofundamento da temática, estudo individual após a discussão em grupo e, por fim, debate em sala de aula. Foram relatados durante a exposição a existência tanto de consequências positivas tais quais “troca de ideias, de informação, gera aprendizagem e permite o

desenvolvimento de uma boa comunicação”, quanto negativas concernentes em problemas de natureza relacional que inviabilizaram a atividade, exemplificados por o descontrole emocional e ausência de conclusão da atividade proposta (PINTO *et al*, 2020).

Nesse ponto, Pinto *et al* (2020) preleciona que o papel do professor diante das dificuldades na concretização das atividades propostas é de acolher e problematizar, bem como aplicar ferramentas de intervenção, como técnicas de inteligência emocional e programação neurolinguística aplicadas à educação. Os pesquisadores observam que as metodologias ativas, então convidam ao pensamento de uma educação holística. Como conclusão, os docentes esclarecem que foi possível observar após a prática da experiência “mudança na postura, vestimentas, na escuta qualificada do outro e uma melhor convivência nos trabalhos em equipe, assim como nas notas dos educandos”, pelo que caracterizam a experiência como inovadora (PINTO *et al*, 2020, p. 162).

3.4 A aplicação do Método PBL (Aprendizagem Baseada em Problemas) no ensino jurídico em oposição ao modelo tradicional, de Luana Gomes Silva e Gisele Silva Lira Rezende (2020)

Neste artigo, as aludidas autoras realizaram uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa para investigar como a utilização do “método de Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL ou ABP) pode ser significativa no curso de direito em oposição a utilização do modelo tradicional?” Deve-se destacar que nesse caso, não há exemplos específicos como nos três artigos anteriores, baseando-se em pesquisa bibliográfica, exploratória, com objetivo de reunir ideias, aprimorá-las e contribuir com um novo método para o processo de ensino-aprendizagem voltado ao curso de direito.

Segundo já mencionado ao longo desta pesquisa, o método PBL preza pela superação de casos complexos apresentados nas mais diversas situações do cotidiano. Por isso, diz-se da importância do estudo jurídico com fundamento na resolução de problemas, somente assim, “o docente irá conseguir preparar o aluno para a vida profissional” (SILVA e REZENDE, 2020, p. 07). Defendem as autoras que o método de Aprendizagem Baseada em Problemas tem o condão de contribuir para que o aluno enfrentar as adversidades na vida prática, tornando-o mais competente na reflexão, dinamicidade dos acontecimentos, com conhecimento interdisciplinar, e, simultaneamente, construtor de habilidades para resolução dos conflitos humanos. Outro ponto positivo é que o método ABP efetiva a máxima de que o Direito acompanha as mudanças realizadas pela (e na) sociedade contemporânea, sendo tal espaço também para a introdução de novos métodos.

Para Silva e Rezende (2020), a ABP não pretende retirar a autonomia do docente em seu método de lecionar, ao contrário, é uma alternativa ao modelo tradicional, pois a metodologia em tela tem como um de seus pilares, a prática da relação entre professor x aluno x conteúdo. Entretanto, a partir do uso da ABP, o professor é um mediador, aquele que “[...] estimula os alunos a descobrir, a interpretar e a aprender, o que torna o professor tutor um criador de situações de aprendizagem”. (SILVA e REZENDE, 2020 *apud* CRISTINO, 2015, p. 7).

Assim sendo, com essa técnica de ensino, há, por parte do professor, a delimitação do problema e a gestão da aprendizagem, possibilitando ao aluno a busca do conhecimento para solucionar o que lhe foi apresentado. Ato contínuo, Silva e Rezende (2020) tratam que esta metodologia se constitui como um conjunto da devida interferência do professor (no intuito de motivar e gerar reflexão sobre o caso) e dos aspectos importantes do estudo, pertinente a proporcionar aos alunos a autonomia para desenvolver o problema proposto.

Um exemplo listado é como numa mesa redonda em que todos irão analisar o tema, com observância de cada opinião sobre o problema posto. Após registra-se tudo o que foi discutido, elencam-se as possíveis hipóteses (com o orientador/professor no papel de supervisor e examinador das que podem ser classificadas como descabíveis e inúteis); a partir disso, os graduandos passam a fase de identificar os pontos principais para sua resolução (SILVA e REZENDE, 2020).

Por fim, percebe-se que, essa metodologia referida tem como pilar os ideais do educador Paulo Freire, autor e docente com linha de pensamento que visualizava a necessidade de a educação se atualizar, pois o método tradicional de ensino não possibilitava explicitar novos conceitos de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento contínuo do intelecto humano.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme se verifica, têm-se notado mudanças relevantes na sociedade contemporânea e, obviamente, isso refletiria na seara da práxis educativa, logo pode-se constatar um processo de ressignificação das didáticas também a ser utilizadas no Ensino Superior (MARCOS E HARDMAN, 2020). Partindo-se da hipótese de que o cotidiano da docência universitária, por seu pragmático, traz a exigência para o docente de habilidades ao lecionar, na busca pela intelectualização das pessoas, o presente trabalho analisou a produção científica sobre a aplicação da aprendizagem baseada em problemas no ensino do direito, publicada no ano de 2020 e encontrada no *Google Scholar*.

Primeiramente, o trabalho refletiu sobre as mudanças ocorridas no âmbito educacional para esclarecer o surgimento e a aplicação do método de Aprendizagem Baseada em Problemas.

Observou-se que a mais importante relação no contexto do ensino se dá no desenvolvimento das capacidades cognitivas, na troca de saberes entre o professor e o aluno e, principalmente, no que for pertinente à didática metodológica do educador, uma vez que esta poderia beneficiar ou não a aprendizagem e autonomia do educando, bem como promover a curiosidade, o estímulo na tomada de decisões que reverberem na prática social do aluno.

Por isso diz-se que a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL ou ABP) caracteriza-se como uma metodologia eficiente e inovadora, na qual os discentes objetivam resolver um problema verídico ou fictício num contexto exposto em sala de aula, ou seja é uma técnica de aprendizagem estritamente focada no aluno, assumindo este seu papel de protagonista do seu próprio conhecimento por meio da investigação. No ensino jurídico, as metodologias, de forma prevalente, foram aquelas provenientes do sistema jurídico europeu, caracterizado por costume legalista, expositivo; pela precariedade de participação do educando e pelo enaltecimento da memorização do que fosse exposto pelo docente. Todavia este paradigma vem se modificando.

Nesse cotejo, através da busca pelos termos “‘aprendizagem baseada em problemas’ E ‘ensino do direito’” no sítio <https://scholar.google.com.br/>, no ano de 2020, encontrou-se aproximadamente 17 resultados. Feita a triagem inicial, excluindo-se aqueles que não tratavam de ambas as temáticas, chegou-se a 4 artigos que foram analisados no presente trabalho, quais sejam: A aplicação do método PBL (aprendizagem baseada em problemas) no ensino jurídico em oposição ao modelo tradicional, de autoria de Gisele Silva Lira de Resende e Luana Gomes da Silva; Didática, ensino e pesquisa jurídicodogmática em direito internacional, escrito por Henrique Jerônimo Bezerra Marcos; Práticas exitosas e ensino jurídico: relatos de experiências didáticas, de Francisco Ricardo Miranda Pinto *et al*; e Propostas didático-metodológicas para o ensino efetivo de metodologia de pesquisa no curso de direito: relato da experiência “mentoria de pesquisa em direito”, de autoria de Henrique Marcos e Antônio Ítalo Hardman.

Apesar dos resultados observados, é necessário esclarecer que o quantitativo de artigos analisados e a busca por publicações de um único ano, são limitações do presente estudo. Da análise dos referidos artigos foi possível observar que a aplicação da ABP ao ensino do direito proporciona uma mudança positiva de perspectiva no ensino do direito, tanto em suas relações com outras ciências, quanto na relação aluno/professor no processo ensino-aprendizagem.

Todavia, destaca-se que, também, especificamente, relatam desafios e limitações da técnica, concernentes às dificuldades de natureza relacional entre os alunos durante sua aplicação e a baixa amostragem dos estudos de caso. Para que as limitações e vantagens do método fiquem mais claras, novos estudos com uma abordagem temporal mais ampla são necessários.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. Metodologia de Ensino na Universidade Brasileira: **elementos de uma trajetória**. Campinas: Papyrus, 2001. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/213902/mod_resource/content/1/cap_anastasiou_elementos_de_uma_trajetoria.pdf. Acesso em 10 ago. 2021.

ARANTES, Artur Cristiano; MUSSI, Amali de Angelis. **Aplicação do PBL no ensino do Direito (uma experiência)**. *Vox Forensis*, Espírito Santo do Pinhal, v. 3, n. 2, abr./jun. 2010.

CARVALHO, Carla Joana. **O Ensino e a Aprendizagem das Ciências Naturais através da Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas**: um estudo com alunos de 9º ano, centrado no tema Sistema Digestivo. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, 2009. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/9792>. Acesso em: 03 de ago de 2021.

DELISLE, Robert. **Como Realizar a Aprendizagem Baseada em Problemas**. Porto: ASA, 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/icse/v2n2/08>. Acesso em: 10 ago. de 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2012.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do Trabalho Científico**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1992.

LEITE, Laurinda; ESTEVES, Esmeralda. Ensino orientado para a Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas na Licenciatura em Ensino da Física e Química. In: Bento Silva e Leandro Almeida (Eds.). **Comunicação apresentada no VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia**. Braga: CIED - Universidade do Minho, p. 1751-1768, 2005. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/5537>. Acesso em 15 ago. 2021.

MARCOS, Henrique, HARDMAN, Antonio Italo. Propostas Didático-Metodológicas para o Ensino Efetivo de Metodologia de Pesquisa no Curso de Direito: Relato da Experiência “Mentoria de Pesquisa em Direito”. **REVISTA DA FACULDADE DE DIREITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU)** – ISSN 2178-0498. Disponível em: https://privpapers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3680234. Acesso em 23 ago. 2021.

MARCOS, Henrique Jerônimo Bezerra. Didática, Ensino e Pesquisa Jurídico-Dogmática em Direito Internacional. MENEZES, Wagner (Org.). **Direito Internacional em Expansão – Volume XIX**. 1ª ed. Belo Horizonte: Arraes Editores, 2020. Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3682209. Acesso em: 29 de ago. de 2021.

PEREIRA, Paulo Roberto Barbosa e SANTANA, Alcione Vasconcelos. Metodologias Ativas: um estudo quantitativo - descritivo com estudantes de Pedagogia de um Centro Universitário em Jaboatão dos Guararapes-PE. **Revista Olhar Científico** – Faculdades Associadas de Ariquemes – V. 04, n.1, Jan./Jul. 2018 p. 693-728. Disponível em: <http://olharcientifico.kinghost.net/index.php/olhar/artic le/view/133>. Acesso em: 10 de ago. 2021.

PINTO, Francisco Ricardo Miranda et al. Práticas exitosas e ensino jurídico: relatos de experiências didáticas. ROCHA, Maria Vital da; BARROSO, Felipe dos Reis. **Educação jurídica e didática no ensino do direito: estudos em homenagem à professora Cecilia Caballero Lois**. 1ª ed. Florianópolis: Habitus, 2020. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/63922347/2020_ABEDi_Rocha-Barroso_EducacaoJuridicaEDidaticaNoEnsinoDoDireito20200714-18427-16v8r11.pdf?1594775413=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DNovas_Diretrizes_Curriculares_Nacionais.pdf&Expires=1629152533&Signature=DDWmggm8XZ8toIU525IxJ5wZE93Xia0ldrjANUJR21WcGX8hWxbupIQwI0tFs0w1A-dpOdY1ak3jDfcqQdy3AaQu4FrPLHbOJitUrb3IbqVemeVsbgSll~zJiFJwflAW3uw7ekqZKHkUly-jfmlmKHZEIZaBuKOiQIRI5BTHr8xFujgTgdISr8GMV~kz9LVt5Cy24rAvyXsUUbjJ1tOQRupwKENfjiALJFiZdL~8sJWTEtFSKuuyJfszEHa6~V9LG2G4sROWxMvHzdOEwSfchAFYLlveOAZj3aJY8FvAy6b-z1C0W~zg1NgpuJradZRICjWPbiyQ-JtQIvsqTXbfQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA#page=96. Acesso em: 29 de ago. de 2021.

SILVA, Luana Gomes da, REZENDE, Gisele Silva Lira de. A aplicação do Método PBL (Aprendizagem Baseada em Problemas) no ensino jurídico em oposição ao modelo tradicional. PERSPECTIVAS EM DIÁLOGO: **Revista de Educação e Sociedade** – ISSN 358-1840. Disponível em <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/index>. Acesso em 05 de ago. de 2021.

SOUZA, Samir Cristino de, DOURADO, Luis. Aprendizagem baseada em problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. **Revista Holos**, Ano 31, vol 05, 2015. p 182-200. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2880>. Acesso em 15 ago. 2021.

VOLPATO, Elaine Cristina Francisco. Metodologia da Pesquisa *versus* Pesquisa da Metodologia: interfaces da dogmática jurídica na pós-graduação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 14, 2017. Disponível em <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/1413>. Acesso em 15 ago. 2021.

MONITORIA EM SAÚDE PÚBLICA: PROCESSOS LIBERTADORES QUE APRENDI SOBRE ENSINO E SAÚDE

Mateus Santos Brandão
Graduando em Odontologia
msbrandao@academico.ufs.br
Universidade Federal de Sergipe

Helmir Oliveira Rodrigues
helmirpsi@gmail.com
Orientador, Doutorado em Psicologia. Docente da Universidade Federal de Sergipe

RESUMO: A Monitoria Acadêmica é uma atividade pedagógica aos acadêmicos interessados no aprofundamento dos conteúdos vinculados à disciplina de interesse e estimulados ao convívio ainda enquanto discente com a docência. No contexto da Universidade Federal de Sergipe (UFS) a monitoria é contemplada pelo edital da Pró-Reitoria De Graduação (PROGRAD), junto aos departamentos, desenvolvida em 1 ano letivo, com carga horária de 12 horas semanais de atividades práticas e teóricas. A atividade permite solidez no aprendizado, autonomia e auxiliar os demais discentes. Este relato de experiência é vinculado ao programa de monitoria remunerada do Departamento de Educação em Saúde de Lagarto (DESL), disciplina Prática de Ensino na Comunidade (PEC), realizada entre os anos letivos de 2018 e 2019 na Universidade Federal de Sergipe, bolsa ofertada pelo PNAES, município de Lagarto – SE. Na ocasião, era discente do segundo ciclo do curso de Odontologia. A principal característica da PEC enquanto disciplina teórico-prática, compreende a teoria e a prática como campos inseparáveis, que por meio de uma práxis autêntica permite aos sujeitos uma reflexão sobre a ação, uma ação destes sobre o mundo para transforma-lo é a ida ao território. Viver a PEC é ao menos se permitir enquanto futuro profissional de saúde o primeiro contato com as práticas de saúde. Ficar atento ao ocorrido, sensibilizar o olhar ao que nos cerca e traduzir isso no diário é uma chance dele já nos primeiros meses de cursada da graduação ganhar algum preparo ao que encontrará em sua futura jornada trabalhista no serviço público de saúde.

Palavras-chave: Monitoria; Saúde Pública; Educação em Saúde; Território.

1 METODOLOGIAS ATIVAS, GRADUAÇÃO EM SAÚDE E MONITORIA ACADÊMICA

A formação profissional em saúde, historicamente, tem sido baseada em métodos de ensino tradicionais, fundamentados numa formação conteudista e tecnicista (COLARES; DE OLIVEIRA, 2018). Num caminho totalmente diferente ao ensino conteudista à Universidade Federal de Sergipe, Campus Prof. Antônio Garcia Filho (UFS-LAG) no município de Lagarto/SE, tem como um dos pilares de sua metodologia de ensino as metodologias ativas.

As metodologias ativas de ensino diferem da abordagem tradicional por, principalmente, situar os estudantes como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, abrindo mão de práticas históricas de transmissão de conceitos (SANTOS; COSTA et al. 2019). A UFS-LAG apresenta um aspecto inovador: todos os oitos cursos de graduação da área da

saúde adotaram metodologias ativas para o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem (DIPE-UFS).

Segundo Roman et al. (2017), a formação dos profissionais de saúde, bem como a metodologia envolvida nesse processo, tornou-se um ponto importante a ser discutido, pois influencia na resolução dos problemas de saúde da população em geral.

(...) Com a intenção de contribuir para a consolidação do SUS no Brasil, o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério da Saúde (MS) instituíram as DCNs⁷⁸ para 14 profissões da Saúde⁷⁹, com o objetivo de oferecer uma formação que possibilite a qualificação do cuidado da assistência à saúde, contemplando os princípios do SUS. As DCNs foram resultado de um processo que envolveu aspectos políticos, institucionais, culturais e educacionais (...). De modo geral, as DCNs se alinham às teorias pós-críticas, no sentido de que os currículos devem responder às necessidades sociais, enquanto a educação deve-se responsabilizar pela formação de profissionais capazes de pensar e agir de modo crítico, propositivo e transformador nas sociedades (COSTA et al. 2018, p.1184).

Considerando o perfil dos profissionais de saúde, delineado pelas DCN's faz se necessário refletir sobre o processo de formação destes profissionais, bem como, as metodologias envolvidas nesse processo, discutindo a utilização de novas técnicas de ensino aprendizagem (COLARES; DE OLIVEIRA, 2018, p.302).

As Metodologias Ativas (MA) constituem uma estratégia de ensino-aprendizagem baseada na problematização com o objetivo de alcançar e motivar o discente e têm uma concepção de educação crítico-reflexiva (COLARES; DE OLIVEIRA, 2018; MACEDO et al. 2018). Ao vivenciar a MA na graduação, o discente constrói uma visão problematizadora e desdobra-se em buscar resolutividade.

Quanto mais as pessoas participarem do processo de sua própria educação, maior será sua participação no processo de definir que tipo de produção produzir, e para que e porque, e maior será também sua participação no seu próprio desenvolvimento. Quanto mais as pessoas se tornarem elas mesmas, melhor será a democracia. Quanto menos perguntarmos às pessoas o que desejam e a respeito de suas expectativas, menor será a democracia (HORTON; FREIRE, 2003, p. 149).

A Monitoria Acadêmica é um serviço de apoio pedagógico aos acadêmicos com interesse em aprofundar conteúdos, além de estimular o gosto pela docência (MENEZES et al. 2018; FERNADES et al. 2015). No contexto da UFS-LAG a monitoria é contemplada pelo

⁷⁸ Entende-se que as novas diretrizes curriculares devem contemplar elementos de fundamentação essencial em cada área do conhecimento, campo do saber ou profissão, visando pro mover no estudante a capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente (BRASIL, 1997).

⁷⁹ 14 categorias profissionais de saúde de nível superior relacionadas na Resolução CNS nº 287/1998, quais sejam, Biomedicina, Biologia, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Psicologia, Serviço Social e Terapia Ocupacional, acrescidas dos profissionais da graduação em Saúde Coletiva (BRASIL, 2017).

editais da Pró-Reitoria De Graduação⁸⁰ (PROGRAD) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), junto aos departamentos, desenvolvida em 1 ano letivo, com carga horária de 12 horas semanais de atividades práticas e teóricas. A monitoria permite ao discente monitor a construção e solidez em seu aprendizado, solucionar dificuldades em relação ao conteúdo trabalhado em sala de aula e auxiliar os outros discentes (DE SOUZA et al. 2020; FERNANDES et al. 2015)

O ensino-aprendizagem é descrito como processo no qual deve haver diálogo e troca, onde docente e discente aprendem enquanto ensinam, rompendo paradigmas tradicionais de repasse unilateral e vertical de conteúdos, sendo a monitoria acadêmica majoritariamente destacada como propulsora e fortalecedora desse processo (ANDRADE et al. 2018).

O presente estudo é um relato de experiência na monitoria da disciplina Prática de Ensino na Comunidade (PEC)⁸¹. Projeto responsável por parte significativa do meu desempenho acadêmico, uma vez que possibilitou uma maior relação com discentes/docentes e em exercer a atividade prática em campo no território.

2 EDUCAÇÃO LIBERTADORA: RELATO DA MONITORIA EM PRÁTICA DE ENSINO NA COMUNIDADE – PEC

Este relato de experiência é vinculado ao programa de monitoria remunerada do Departamento de Educação em Saúde de Lagarto (DESL), disciplina Prática de Ensino na Comunidade (PEC), realizada entre os anos letivos de 2018 e 2019 na Universidade Federal de Sergipe, bolsa ofertada pelo PNAES⁸², município de Lagarto – SE.

Na ocasião, era discente do segundo ciclo do curso de Odontologia. E já no decorrer do meu primeiro ano de graduação (2017) pude conhecer, aprofundar e vivenciar os eixos da disciplina PEC.

⁸⁰ A Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) é o órgão responsável pela coordenação geral dos cursos de graduação da UFS. Ela planeja, coordena e supervisiona as atividades didático-pedagógicas e científicas relacionadas ao ensino da graduação (UFS).

⁸¹ Prática de ensino na Comunidade – As práticas de ensino na comunidade acontecem desde o primeiro ano dos cursos e tem por objetivo inserir os estudantes no contexto sociocultural da realidade onde a Universidade se localiza. Desse modo, ao participar da realidade da assistência em saúde do município de Lagarto e região, os estudantes têm a oportunidade de compreender e auxiliar na prática dos serviços em saúde da comunidade.

⁸² O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) é uma política do Ministério da Educação que visa auxiliar a permanência de jovens de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior. O PNAES compreende ações que objetivam viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão (UNIFEI).

Possibilitar ao discente compreender as necessidades, os problemas de saúde e as ações e serviços no âmbito da APS, com vistas a uma prática profissional que promova o cuidado integral e a participação popular (UFS, 2016).

Enquanto calouro, aproximei-me da temática da matéria. Sobretudo, por toda a gama de possibilidades de atuação que este projeto de monitoria me ofertaria enquanto alguém que em sua formação almeja um futuro profissional pautados numa concepção sanitarista.

Após finalizar o primeiro ciclo e sair aprovado da PEC, no ano seguinte, ocupei o cargo de monitor remunerado, assumindo responsabilidades da atribuição⁸³. Imediatamente, era preciso ter a percepção ao que me era requerido: auxílio do docente e interação com alunos/comunidade.

A questão “Quais são as tarefas de um monitor?” possibilitou o reconhecimento de três grandes centralidades: “Foco no trabalho com/e para os estudantes (pares)”, “Foco no trabalho com o professor” e “Foco na comunidade acadêmica”

A centralidade “Foco no trabalho com/e para os estudantes (pares)” revela uma multiplicidade de papéis desempenhados pelos monitores com relação aos alunos, sendo os principais:

- facilitar a compreensão da matéria por meio de ferramentas;
- otimizar/facilitar a comunicação entre os pares;
- organizar plantões de dúvidas/encontros para o estudo coletivo;
- aprofundar-se em temas que serão importantes para os alunos;
- orientar alunos quanto ao material de estudo a ser utilizado;
- despertar no aluno interesse pelo módulo/eixo.

Nessa centralidade, os monitores expressaram que facilitar a compreensão da matéria por meio de ferramentas diversas envolve: organização de grupos, elaboração de roteiros [...].

A centralidade “Foco no trabalho com o professor” abrangeu:

- ajudar docentes em suas tarefas específicas;
- ter disponibilidade para atender às demandas de docentes/ discentes;
- participar de reuniões para discutir/organizar/planejar/montar a monitoria e o módulo em questão;
- acompanhar as aulas referentes ao módulo;
- preparação de atividades para os alunos;
- ter disponibilidade para atender às demandas de docentes/ discentes;
- participar de reuniões para discutir/organizar/planejar/montar a monitoria e o módulo em questão;
- acompanhar as aulas referentes aos módulos;
- ajudar docentes em suas tarefas específicas

A terceira centralidade, “Promover atividades relacionadas à Monitoria para a comunidade acadêmica”, [...] levando em consideração a compreensão de que a “função” do monitor encontra-se diretamente relacionada aos alunos e docentes, a inclusão da comunidade nas atividades faz parte de uma mudança no modo de fazer e exercer a monitoria, ampliando, assim, a visão da mesma (SANTOS; BATISTA, 2015).

⁸³ São atribuições dos alunos monitores: Auxiliar o professor na preparação de material didático, interagir com os alunos na resolução de questões abordadas em sala de aula e realizar outras atribuições previstas em plano de atividades; Interagir com o professor orientador e o público assistido pela atividade de Monitoria, visando ao desenvolvimento da relação ensino-aprendizagem; Apresentar a experiência de monitoria em fóruns de avaliação do Programa de Monitoria da UFS; Cumprir a carga horária semanal de 12 horas do programa de monitoria; Registrar no SIGAA os relatórios mensais de atividade, o relatório de desligamento, caso deixe o programa antes do término da proposta, e o relatório final, somente ao término do prazo de execução do projeto (UFS, 2022).

Ser monitor de PEC na prática era ser um eixo entre DESL, professores, alunos e território (tal ordem pode ser trocada a qualquer momento. Há a todo momento uma relação horizontalizada entre os atores citados). Em suma, era a oportunidade de aprimorar a recém autonomia conquistada/descoberta ao longo de minha chegada na UFS-LAG.

Tem-se o monitor como referência estudantil, dada a postura ética e respeitosa que ele deve assumir, além de se esperar dele maturidade acadêmica e atitudes exemplares na busca e compartilhamento do saber, as quais podem inspirar aqueles sob sua orientação a manter ou adotar postura semelhante (ANDRADE et al. 2018).

A principal característica da PEC é seu trabalho a partir de uma proposta metodológica chamada Metodologia da Problematização, tomando o Arco de Magueréz como estratégia para inserção, como também para pensar nas ações a serem desenvolvidas no campo, juntamente com a comunidade. Ao mesmo tempo, essa ação com a comunidade é pensada sempre num viés participativo, a partir de estratégias metodológicas que estimulem a participação da comunidade, a exemplo do Método Bambu⁸⁴.

A partir da Metodologia da Problematização (BERBEL, 1995), que consiste em uma estratégia de ensino-aprendizagem, que proporciona aos estudantes a sedimentação teórico-prática dos conteúdos, através do processo ativo de construção do conhecimento. Ela estimula a construção coletiva do conhecimento, partindo de situações-problema identificadas no território. A partir da problematização da realidade objetiva-se contribuir para a formação de um profissional de saúde comprometido com o fortalecimento da Saúde Coletiva, capaz de intervir de maneira crítica e humanizada na atenção à saúde.

Essa metodologia foi proposta por Charlez Magueréz e foi denominada por este como Método do Arco, que se configura como um esquema de pesquisa que partindo de uma dada realidade, proporciona aos estudantes observarem problemas existentes na localidade; diante disso elencam pontos-chave; teoriza-se sobre os problemas; hipóteses de solução dos problemas são elaboradas; e por fim retornam à mesma realidade, com vias a propor uma ação de intervenção, em conjunto com a comunidade, para buscar sanar os problemas observados.

Enquanto disciplina teórico-prática, que não enxerga esses dois campos do pensamento de forma dicotômica, mas sob inspiração Freireana, compreende a teoria e a prática como campos inseparáveis, que por meio de uma práxis autêntica permite aos sujeitos uma reflexão

⁸⁴ O Método Bambu é um meio para impulsionar as potencialidades de uma comunidade, visando o seu fortalecimento e transformação. Consiste em se imaginar e buscar a plenitude da vida, fazendo de todo lugar um lar. Tudo começa a partir de experiências que já tiveram êxito nas ações de uma comunidade, para reforçar e ampliar o poder do coletivo, através da criatividade e do talento de cada indivíduo, fazendo florescer a vida no dia-a-dia; une o sentimento de pertencimento a um território e a cidadania, a convivência amorosa do grupo e a autonomia de cada pessoa (SÁ et al. 2007, p. 7).

sobre a ação, uma ação destes sobre o mundo para transforma-lo (FREIRE, 2019) é a ida ao território^{85,86}. Contudo, isso não ocorre sem organização e muito menos é uma ida turística, ou imposição de intervenções academicistas à comunidade. Existe um planejamento prévio por parte dos docentes da PEC; se faz necessário o estabelecimento um pensar crítico-reflexivo sobre as questões que envolvem a proposta da atividade curricular, tomando como base disparadora as experiências no território e uma referência bibliográfica que engloba os aspectos sócio-histórico-políticos do processo saúde-doença. Tais momentos proporcionam, amplas discussões em sala com voz ativa dos discentes, leituras do referencial teórico ofertado pelos professores e complementado pelos alunos com suas pesquisas e referências e somente assim – com o olhar apurado e não nada enrijecido – ter o primeiro contato com a comunidade⁸⁷.

As viagens aos povoados no ônibus escolar da UFS (amarelão) são os momentos de sentimentos complementares/opostos/exitosos/infelizes: na ida há uma expectativa quanto a correta execução do planejado a se executar naquele dia, um pouco de incertezas do que encontraremos no território, medos e muita vontade de acertar. No regresso, nunca há uma unanimidade quanto ao que se sentiu naquele dia. Cada um carrega em si um estranhamento ao que viveu.

Como monitor, a experiência que mais me chamou atenção foi: acompanhar, durante o ano letivo, a elaboração e execução de uma estratégia de Planejamento Participativo em Saúde, executado pelas turmas da PEC com membro das comunidades que visitávamos. A aplicabilidade do programa planejado aconteceu justamente num dia nada típico. Como estabelecido, saímos da UFS às 13h da tarde de uma quinta-feira bastante quente, na cidade de Lagarto.

Partimos em direção ao povoado Quirino⁸⁸. Lá, a agricultura é a principal fonte de renda dos moradores (há uma expressiva produção e comercialização de acerola, macaxeira e fubá de milho orgânico). Ao chegarmos nos deparamos com a primeira surpresa; uma forte chuva no povoado. Porém, PEC não se amedronta com imprevistos, essa disciplina ao longo do ciclo letivo nos prepara para as múltiplas possibilidades de estratégias ao que possa ser encontrado no território. Seguimos por uma estrada de barro – encharcado pela forte chuva – que a cada

⁸⁵ O reconhecimento desse território é um passo básico para a caracterização da população e de seus problemas de saúde, bem como para a avaliação do impacto dos serviços sobre os níveis de saúde dessa população (MONKEN et al. 2005).

⁸⁶ A construção do espaço geográfico é uma contingência histórica do processo de reprodução social, geradora da necessidade de organização econômica e social e de um determinado ordenamento espacial. No processo de construção do espaço geográfico, a vivência e a percepção são dimensões essenciais e complementares, como fenômenos que consolidam os aspectos subjetivos associados a este. A percepção do espaço é marcada por afetividade e referências de identidades socioculturais (MONKEN et al. 2008)

⁸⁷ A primeira ida a campo tem como intuito um primeiro contato com espaço de experiências, daquilo que será alvo constante de problematização da atividade Práticas de Ensino na Comunidade: o território (PEC, 2017).

⁸⁸ Povoado do município de Lagarto-SE.

passo grudava ainda mais aos nossos pés e dificultava nosso caminhar. Ainda assim, o dia era de festividade, iríamos aplicar, sobretudo, com a participação comunitária o pouco do que escutamos, falamos, fomos apresentados, observamos e problematizamos naquele território. Pouco caminhamos, e justamente nesse dia houve a primeira surpresa: A casa de farinha de mandioca estava em atividade naquele momento. Fomos convidados pelo Agente Comunitário de Saúde⁸⁹ (ACS) a fazer uma visita.

Deixamos as cadeiras plásticas, fantoches e demais objetos para a ação do dia, dentro do ônibus. Na casa de farinha tivemos uma experiência ao qual cada um teve sua identificação, houve aquelas que nunca estiveram num local como aquele (inclusive eu). Como também houve os que trabalharam quando criança, ou assistiram seus pais e demais familiares naquela lida. Sem muita prosa, fomos convidados a também ajudar aqueles trabalhadores (em sua maioria mulheres e algumas crianças), participando da produção da farinha de mandioca. Ficamos em torno de quarenta e cinco minutos. Logo tivemos que nos retirar, reforçamos nosso convite a cada um dos que estavam ali, a participarem de nossa ação e explicamos aos que ainda não conhecíamos o que era PEC, o que representava a UFS para a região e, principalmente, mostramo-nos abertos a recebê-los em nossa comunidade acadêmica, na Mostra de Experiência da PEC e nos nossos futuros espaços de atuação profissional.

E em que consistia nosso projeto de planejamento participativo? Consistia justamente numa atividade simples, mas que se orquestrou naquele momento da necessidade recorrente em falas de alguns moradores: “saber sobre os matos pra tratar doenças”. Sendo assim, decidimos convidar uma preceptora e referência no estado em fitoterapia para ministrar uma aula popular sobre ervas medicinais, manejo, reconhecimento das plantas tóxicas e etc. O mais válido dessa escolha foi o fato dela ser de Lagarto (povoado Brejo), saber a linguagem popular, conhecer aquele território e ser reconhecida como uma guardiã da sabedoria das ervas para aqueles moradores. Então, embaixo de um pé de goiaba branca, nós (alunos, professores, ACSs, a preceptora e alguns moradores) formamos uma roda, ao qual todos tinham o respeito à fala proposta. Nisso, ao longo da tarde, recebemos uma grande variedade de ensinamentos populares sobre ervas medicinais, saberes tradicionais dos moradores mais antigos e por fim, regressamos à UFS com uma sensação de que faríamos tudo aquilo novamente.

Pessoalmente, nos três consecutivos anos nessa jornada (o primeiro como discente e os demais como monitor) me permitiu a conexão com o que a disciplina mais preconiza: sentir o

⁸⁹ O agente comunitário de saúde – ACS é um personagem muito importante na implementação do Sistema Único de Saúde, fortalecendo a integração entre os serviços de saúde da Atenção Primária à Saúde e a comunidade (BRASIL, 2009).

território. Pude deambular por povoados e saber de histórias de pessoas fascinantes, trajetos novos e que me causavam estranhamentos, montar ações a serem desenvolvidas em específico para cada localidade em que minha turma atuou. Friso, a matéria possibilitou-me conhecer partes de Lagarto além do perímetro do cercado da Universidade Federal de Sergipe: Brejo, Quirino, Jenipapo e Brasília⁹⁰.

Nesses dois anos letivos como monitor além das atividades curriculares, contribuir como membro organizador da VIII Mostra de Experiências de Prática de Ensino em Comunidade⁹¹ e da Mostra de Experiências em Saúde⁹². Ambos projetos que ao fim do primeiro ciclo estimulava aos discentes expor suas ações na comunidade. Era o momento da evidenciar para os demais alunos, professores, servidores e comunidade o alcance da PEC durante sua permanência naquele território.

Por fim, aprendi a olhar o território⁹³ como um ator. E assim aprender e compreender com tantos ensinamentos atrelados a tal localidade. A cada viagem rumo ao povoado pude presencial o amadurecimento, autonomia e capacidade dos discentes monitorados. Pessoalmente, eu mergulhei nessa vivência como uma das mais válidas em minha passagem pela UFS-LAG. E Isto, reflete-se certamente em quem eu sou e pretendo ser como profissional.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

⁹⁰No tocante a zona rural, Lagarto possui inúmeros povoados; destacando-se: Colônia Treze, Jenipapo, Brasília, Brejo, Pururuca, Santo Antônio, Tanque, Campo do Crioulo, Oiteiros, Olhos d'Água, Pindoba e Barro Vermelho, entre outros (Prefeitura de Lagarto).

⁹¹ O campus Lagarto realiza a Mostra da PEC (Prática de Ensino na Comunidade) no próximo dia 25, das 9h às 15h, na Praça da Caixa d'Água, no centro. O evento, que exhibe trabalhos realizados em cerca de 30 diferentes localidades de Lagarto, também oferta gratuitamente ao público os serviços de reiki, auriculoterapia (técnica realizada com agulhas na parte externa do ouvido) e massagem. A mostra conta com participação de 360 alunos. O evento também conta com apresentações culturais, nas áreas de música, dança, teatro e literatura de cordel, realizada pelos acadêmicos do primeiro ciclo de todos os cursos. A ação também mostra aos estudantes de ensino fundamental/médio o dia a dia dos cursos universitários do campus Lagarto. A mostra também conta com produtos da feira orgânica da Colônia 13 e peças do artesanato lagartense (UFS, 2019).

⁹² O campus de Lagarto está chegando ao fim do ano com um evento que reúne as experiências realizadas com a comunidade de Lagarto e região: a Mostra de Experiências em Saúde. O evento será realizado no dia 17 de dezembro, das 9h às 16h, na Praça da Caixa d'água. O evento conta com cerca de 40 docentes e 400 estudantes de oito cursos de saúde. As ações incluem dois eixos de atividades: promoção e serviços de saúde, focando também na autonomia e empoderamento da população em relação à saúde.

Para isso, os moradores de Lagarto vão receber orientações sobre hábitos de vida saudável, prevenção de quedas entre os idosos. Tudo isso é resultado do trabalho de todo um ano letivo realizado nas comunidades de Lagarto, na disciplina Prática de Ensino à Comunidade (PEC). O evento também abrange os serviços de aferição de pressão arterial e teste de glicemia, primeiros socorros, dentre outros, que anteriormente eram ofertados na Feira da Saúde (UFS, 2019).

⁹³ Esse espaço apresenta, portanto, além de uma extensão geométrica, um perfil demográfico, epidemiológico, administrativo, tecnológico, político, social e cultural, que o caracteriza como um território em permanente construção (MONKEN et al. 2005).

A monitoria acadêmica e seu reconhecimento no âmbito da formação em/para a saúde amplia os cenários possíveis de aprendizagem (SANTOS; BATISTA, 2015). Tal proposta de auxiliar o docente nas atividades do processo pedagógico possibilita ao discente monitor ampliar o conhecimento (GONÇALVES et al. 2021). O monitor é alguém que circula entre os docentes, e estes, sejam da área onde atua o monitor ou de outras, o reconhecem como peça vital no curso, como o “braço direito” do docente (ANDRADE et al. 2018).

Este projeto contribuiu gradativamente em minha formação acadêmica. Ser graduando em Odontologia e ter cursado o programa de monitoria da UFS-LAG em PEC evidenciou, além do contexto clínico, outros cenários de atuação tais como: saúde pública, reconhecimento dos atores sociais ativos ao território, valorizar as problematizações inerente ao território, possibilitar resolutividade aos meus futuros pacientes de acordo com suas especificidades e valorar em minha trajetória acadêmica o tripé universitário: ensino, pesquisa e extensão.

REFERÊNCIAS

BERBEL, Neusi Aparecida N. Metodologia da problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior. *Semina (Londrina)*, v.16, n. 2, p. 19-50, 1995. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/viewFile/9458/8240>>. Acesso em: 25 setembro 2022.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Orientação Para As Diretrizes Curriculares Dos Cursos De Graduação. Parecer CNE/CES nº 776/97, aprovado em 3 de dezembro de 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=154121-pces776-97&category_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192> Acesso em 06 de setembro de 2022.

_____. O TRABALHO DO AGENTE COMUNITÁRIO DE SAÚDE. Disponível em: <http://189.28.128.100/dab/docs/publicacoes/geral/manual_acs.pdf> Acesso em 30 de setembro de 2022.

_____. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece As Diretrizes E Bases Da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em 05 de setembro de 2022.

ANDRADE, Erlon Gabriel Rego de et al. Contribuição da monitoria acadêmica para o processo ensino-aprendizagem na graduação em enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 71, p. 1596-1603, 2018.

COLARES, Karla Taísa Pereira; DE OLIVEIRA, Wellington. Metodologias Ativas na formação profissional em saúde: uma revisão. *Revista Sustinere*, v. 6, n. 2, p. 300-320, 2018.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (CNS). RESOLUÇÃO Nº 569 DE 8 DE DEZEMBRO DE 2017. Disponível em:< <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2017/Reso569.pdf>> Acesso em 05 de setembro de 2022.

COSTA, Dayane Aparecida Silva et al. Diretrizes curriculares nacionais das profissões da Saúde 2001-2004: análise à luz das teorias de desenvolvimento curricular. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, 2018.

DE SOUZA, Gabrielle Maria et al. Contribuições da monitoria acadêmica de anatomia humana aos estudantes, professores e monitores. *Arquivos do Mudi*, v. 24, n. 1, p. 81-95, 2020.

DIVISÃO PEDAGÓGICA – DIPE. Espaço Discente. Portal UFS. Disponível em: <<https://lagarto.ufs.br/pagina/20813-espaco-discente>> Acesso em 06 de setembro de 2022.

LAGARTO, Geografia. Disponível em:< <https://lagarto.se.gov.br/geografia/#:~:text=No%20tocante%20a%20zona%20rural,e%20Barro%20Vermelho%2C%20entre%20outros.>> Acesso em 06 de setembro de 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **História**. Disponível em:< <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/se/lagarto/historico>> Acesso em 06 de setembro de 2022.

MACEDO, Kelly Dandara da Silva et al. Metodologias ativas de aprendizagem: caminhos possíveis para inovação no ensino em saúde. **Escola Anna Nery**, v. 22, 2018.

FERNANDES, Nayara Cavalcante et al. Monitoria acadêmica e o cuidado da pessoa com estomia: relato de experiência. **Revista mineira de enfermagem**, v. 19, n. 2, p. 238-245, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 81ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GONÇALVES, Mariana Fiuza et al. A importância da monitoria acadêmica no ensino superior. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, v. 3, n. 1, p. e313757-e313757, 2021.

HORTON, M.; FREIRE, P. O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social. Tradução de Vera Lúcia M. Josceline. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003

MENEZES, Jones Baroni Ferreira; MOTA, Francisca Daniela Lira. O uso das tecnologias educacionais durante o exercício da monitoria acadêmica em um curso de ciências biológicas. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, v. 6, n. 1, p. 96-108, 2018.

MONKEN, Maurício; BARCELLOS, Christovam. Vigilância em saúde e território utilizado: possibilidades teóricas e metodológicas. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 21, p. 898-906, 2005.

MONKEN, Maurício et al. O território na saúde: construindo referências para análises em saúde e ambiente. **Território, ambiente e saúde**, p. 23-42, 2008.

Práticas de Ensino na Comunidade: Conceitos, Contextos E Dialogicidade / Organizadores: Luiz Ricardo Oliveira Santos e Jailton de Jesus Costa. – Aracaju: Criação Editora, 2019

PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL – PNAES. UNIFEI. Disponível em: <<https://unifei.edu.br/social/diretoria-de-assuntos-estudantis/assistencia-estudantil/pnaes/#:~:text=O%20Programa%20Nacional%20de%20Assist%C3%Aancia,institui%C3%A7%C3%B5es%20federais%20de%20ensino%20superior.>> Acesso em 06 de setembro de 2022.

ROMAN, Cassiela et al. Metodologias Ativas De Ensino-Aprendizagem No Processo De Ensino Em Saúde No Brasil: Uma Revisão Narrativa. **Clinical and biomedical research. Porto Alegre. Vol. 37, n. 4 (2017), p. 349-357, 2017.**

SÁ, Ronice Franco de et al. Manual Do Método Bambu: Construindo Municípios Saudáveis. In: **Manual do método bambu: construindo municípios saudáveis.** 2007. p. 44-44.

SANTOS, Geovannia Mendonça; DA SILVA BATISTA, Sylvia Helena Souza. Monitoria acadêmica na formação em/para a saúde: desafios e possibilidades no âmbito de um currículo interprofissional em saúde. **ABCS Health Sciences**, v. 40, n. 3, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Monitoria: Sobre.** Disponível em: <<https://www.ufjf.br/anatomia/files/2012/04/Monitoria-sobre1.pdf>> Acesso em 04 de setembro de 2022;

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. Campus Professor Antônio Garcia Filho. **Prática de Ensino na Comunidade (PEC). Ementa.** Sergipe, SE, 2016;

_____. CAMPUS REALIZA MOSTRA DE EXPERIÊNCIAS EM DEZEMBRO. Disponível em: <<https://lagarto.ufs.br/conteudo/64479-campus-realiza-mostra-de-experiencias-em-dezembro>> Acesso em 05 de setembro de 2022.

_____. MOSTRA ABORDA PRINCIPAIS ATIVIDADES DA UNIVERSIDADE COM A COMUNIDADE DE LAGARTO. Disponível em: <<https://lagarto.ufs.br/conteudo/62946-mostra-aborda-principais-atividades-da-universidade-com-a-comunidade-de-lagarto>> Acesso em 05 de setembro de 2022.

_____. PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL. Disponível em: <https://prograd.ufs.br/uploads/page_attach/path/14529/PPI_UFS.pdf> Acesso em 04 de setembro de 2022;

_____. PRÁTICA DE ENSINO NA COMUNIDADE (PEC). Departamento De Educação e Saúde (DESL). **1ª Aula – Ida à Campo.** Sergipe, SE, 2017;

_____. PUBLICADOS EDITAIS DE MONITORIA VOLUNTÁRIA E REMUNERADA PARA O ANO DE 2022 PARA OS DIVERSOS CAMPI DA UFS. Disponível em: <<https://prograd.ufs.br/conteudo/69382>> Acesso em 04 de setembro de 2022;

_____. SOBRE A PROGRAD. Disponível em: <<https://prograd.ufs.br/pagina/26-sobre-a-prograd#:~:text=A%20Pr%C3%B3-Reitoria%20de%20Gradua%C3%A7%C3%A3o,relacionadas%20ao%20ensino%20da%20gradua%C3%A7%C3%A3o.>> Acesso em 06 de setembro de 2022.

_____.RESOLUÇÃO N° 26/2020/CONEPE. Disponível em:<
https://www.ufs.br/uploads/page_attach/path/12061/RESOLUC_807_A_771_O_N_26-2020_CONEPE_1.pdf> Acesso em 30 de setembro de 2022.

MULHERES NO PODER: O EFEITO DO ENSINO EAD PARA MULHERES SOBRECARREGADAS

Mirella Fernanda Nascimento
Psicóloga, pedagoga e graduanda em Filosofia. Especialista em Docência e performance da educação à distância.
mirellafernanda@gmail.com
Instituição de Vínculo: UFMA

RESUMO: As meninas e mulheres foram subjugadas ao longo de toda a história, esses reflexos apareceram em áreas importantes até os dias de hoje, tais como educação e trabalho. Nem sempre as mulheres tiveram direito sequer à educação básica, precisou de um movimento forte para que hoje meninos e meninas possam ir à escola e à faculdade quando se tornam homens e mulheres, sem distinção de gênero. Embora perceba-se que há algum nível de diferenciação entre as áreas dos cursos que cada gênero frequenta mais, é possível ver a cada dia mais um movimento devagar rumo à equidade. Entende-se que a mulher hoje é muito sobrecarregada e por vezes não possui ajuda ou divisão de tarefas em casa, cabendo a ela trabalhar fora e em casa. O ensino EaD pode vir a ser uma saída de empoderamento, para que elas consigam fazer um Ensino Superior de forma mais flexível e em seu tempo, assim podem alçar melhores empregos no mercado de trabalho e melhorar sua qualidade de vida após a formatura. Objetivou-se encontrar os benefícios do ensino EaD para mulheres sobrecarregadas em seu dia a dia. Para tanto, utilizou-se uma pesquisa bibliográfica, qualitativa e descritiva. Os principais resultados encontrados foram que a mulher é a maioria numérica em todos os níveis de ensino no Brasil nos dias de hoje e que cada vez mais ela tem se empoderado e buscado os benefícios que a EaD pode trazer para sua vida. Embora ainda haja bastante desigualdade no mercado de trabalho (como por exemplo, menos mulheres em áreas de chefia), vamos percebendo que ao longo da história, a mulher foi conquistando espaço e que se projeta um momento no futuro no qual não seja preciso lutar tanto, mas estar em pé de igualdade com todos os gêneros.

Palavras-chave: EaD; Educação para Mulheres; Ensino Superior; Empoderamento Feminino.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo do tempo, as mulheres vêm sendo oprimidas e vêm lutando para ter seu espaço equitativo na sociedade, educação é apenas uma parte dessa luta. Antes do século XIX mulheres sequer tinham acesso à alfabetização, aos homens era possível esse direito desde o início dos tempos. A partir desse momento histórico, mulheres vêm ganhando espaço dia a dia, estudando, se empoderando, avançando em suas carreiras e trazendo melhor qualidade de vida para si e sua família.

Percebe-se que a EaD trouxe uma força especial para a mulher contemporânea, pois essa mulher está sempre sobrecarregada e jamais teria tempo de fazer uma graduação ou pós-graduação presencial. A EaD traz o poder de fazer as atividades a qualquer hora, a qualquer

momentinho de folga que essa mulher possa ter entre uma obrigação e outra do dia a dia. Sabemos que a mulher de hoje trabalha dentro e fora de casa, às vezes tem um cônjuge e até filhos. Dessa forma, objetiva-se encontrar os benefícios do ensino EaD para mulheres sobrecarregadas em seu dia a dia.

A mulher com formação superior pode alçar trabalhos melhores para ela, crescer enquanto pessoa, enquanto mulher, além de dar mais qualidade de vida para sua família. É possível que essa mulher possa ficar menos sobrecarregada no futuro com essas melhoras significativas. O mercado de trabalho cada vez mais vem abraçando a força das mulheres e agregando oportunidades. A Ciência vem se beneficiando com cada dia mais pesquisadoras mulheres, assim outras demandas mais inclusivas podem ser pesquisadas de outros prismas, trazendo benefícios para toda a sociedade.

Desta forma, decidiu-se buscar em artigos e livros dos últimos 20 anos sobre a problemática das mulheres na educação e as novas perspectivas de EaD. A pesquisa se trata de uma análise bibliográfica, qualitativa, descritiva.

Sendo assim, propôs-se compreender um pouco sobre a expansão da EaD no país, sua regulamentação, benefícios e dificuldades; bem como sobre como se deu a educação para as mulheres ao longo do tempo, em que ponto elas puderam ingressar no Ensino Superior, quais marcos relevantes levaram a isso e como a sociedade lidou com isso. Outro ponto relevante foi pensar sobre o empoderamento feminino diante da graduação e pós-graduação dessas mulheres que precisam realizar diversas atividades ao longo do dia em suas múltiplas jornadas de trabalho em casa e fora de casa, chefiando lares e em busca de sua felicidade.

2 A EXPANSÃO DO ENSINO EAD NO BRASIL

Segundo Hernida e Bonfim (2006), a educação em EaD chegou para ser complementar à educação presencial e não antagônica, podendo atingir locais que o ensino presencial não consegue chegar ou mesmo chega com dificuldades. Existem cidades no país em que há um transporte complicado para que alunos e professores possam se encontrar, dando à EaD um caminho sem dificuldades, isso democratiza o ensino, dá a oportunidade a uma maior gama de alunos de chegarem até o professor e os conteúdos.

EaD é uma importante modalidade educacional, mediada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), que ajuda a democratizar o ensino, pois tem a capacidade de alcançar um grande número de pessoas nas mais variadas distâncias espaciais, proporcionando formação acadêmica de qualidade até mesmo para aqueles que não dispõem de tanto tempo e/ou dinheiro, pois geralmente os cursos ofertados têm valor inferior aos cursos da modalidade presencial (CARRARE; ROSA, 2019, p. 136).

A oferta da EaD também pode contribuir com outras demandas urgentes como a capacitação de professores do ensino básico, bem como a formação continuada de diversos outros tipos de profissionais, cursos de extensão e até pós-graduação (HERNIDA E BONFIM, 2006).

A EaD possui vantagens significativas como a interatividade, flexibilidade de horários e autonomia dos alunos. Outros ganhos significativos se dão na economia financeira com transporte e energia elétrica da instituição de ensino (HERNIDA E BONFIM, 2006).

O aluno precisa ser disciplinado, embora haja a flexibilização de horários, ele precisa se dedicar ao curso e realizar as atividades no prazo certo estipulado pelo sistema. Outras habilidades necessárias são a da responsabilidade e autonomia, em que o aluno precisa aprender a estudar sem um apoio presencial, mas se caso haja dúvidas o tutor sempre estará para esclarecimentos (GARCIA E CARVALHO JUNIOR, 2015).

Inicialmente a EaD se difundiu de maneira desorganizada, com o intuito de fornecer rapidez na expansão desta modalidade de ensino. Sendo assim, a qualidade do ensino era baixa em decorrência dessa rapidez desestruturada e da quantidade exorbitante de alunos que aderiram, a falta de suporte era visível, a infraestrutura era ruim e os recursos humanos não atendiam às demandas, resultando no abandono significativo dos cursos (ALONSO, 2010).

Foi a partir do Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005 é que a educação à distância passou a ser bem regida, trazendo melhor suporte, regulamentação do Ministério da Educação e qualidade de ensino, bem como melhor treinamento dos recursos humanos (ALONSO, 2010).

Desta forma é importante reconhecer as particularidades dessa modalidade de ensino e formar projetos e programas que acompanhem esse formato. Por isso que a expansão da EaD precisa vir com um cuidadoso diagnóstico, capaz de observar pontos fortes e fracos, a fim de produzir alicerces mais solidificados.

3 MULHERES NO ENSINO SUPERIOR

Nem sempre as mulheres tiveram acesso à educação básica, sendo colocadas apenas no espaço dedicado ao lar. Quando as meninas começaram a ter acesso à educação básica isso aconteceu de maneira bastante gradual: Apenas coube às meninas brancas e de classes mais abastadas o ensino de leitura, escrita e matemática. Essa educação tinha um cunho cristão e acompanhava aulas de piano e se serviços domésticos (BARROS; MOURÃO, 2018).

Na sociedade brasileira do século XIX, como em muitas outras pelo mundo, considerava-se que a mulher deveria ser mais educada do que instruída – sendo a educação entendida como a formação a partir de determinados princípios e valores

morais, enquanto a instrução supunha o domínio de informações, habilidades e técnicas (BARROS; MOURÃO, 2018, p. 4).

Desta forma, não era interessante para a sociedade que mulheres ingressassem no Ensino Superior no século XIX, a elas cabiam apenas ser corpos dóceis e adestrados (FOUCAULT, 2009). A essas mulheres caberia apenas aprender a ser uma boa esposa, cuidar do lar e seguir os “bons princípios” que a sociedade impunha.

A sociedade é composta por micro relações de poder que chegam a todos os domínios. O poder sempre esteve em fábricas, escolas, hospitais, presídios, etc. Na educação essas micro relações de poder atuam de duas formas: Através da punição dos que não seguem as regras e através da realocação dos desejos, os direcionando para objetos que fossem moralmente aceitos. Assim os corpos se tornam adestrados, pois são levados ao poder tanto pela punição quanto pelo uso dos desejos. A própria sociedade leva o homem a desejar o que se pede, através de inúmeros mecanismos de dominação. Os corpos ficam dóceis, fáceis de serem controlados, há disciplina, controle do tempo e bastante vigilância (FOUCAULT, 2010).

No final do século XIX houve a introdução de mulheres na Escola Normal, local em que recebiam formação para serem professoras na educação básica, única profissão aceita para ser exercida por mulheres na época, pois se tratava de uma profissão ligada ao cuidado e a crianças (PEREIRA; FAVARO, 2018).

Inicialmente, o ensino misto não era permitido, por isso, as salas de aulas femininas eram compostas apenas por moças, acompanhadas por professoras mulheres. O ensino público, obrigatório e gratuito só era concedido a homens (CARRARE; ROSA, 2019, p. 139)

Em 1837 surgiu o Women’s College nos Estados Unidos, um espaço universitário destinado apenas a mulheres. No Brasil a primeira mulher a ingressar no Ensino Superior ocorreu apenas nos anos 1880, mas eram bem poucas que conseguiam esse feito, pois sua formação básica era inferior a dos homens, as deixando para trás nos vestibulares (PEREIRA; FAVARO, 2018).

Nesse cenário de ampliação da educação feminina, algumas mulheres começaram a produzir saberes e algumas iniciaram o exercício de funções como professoras, com direito a remuneração. Foi o início da entrada da mulher no mercado de trabalho. No entanto, é importante destacar que aqui se fala sobre a mulher europeia e norte americana de classe média e alta, pois mulheres pobres sempre participaram do mundo do trabalho, em funções muito inferiores à de homens e com salários miseráveis (CARRARE; ROSA, 2019, p. 140).

Em 1961 foi instituída a Lei nº 4.024/61 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), lei esta que deixou a educação básica mais igualitária entre homens e mulheres, dando assim mais acesso feminino ao Ensino Superior. Na década de 1980, com a

redemocratização, houve um aumento considerável de universidades privadas, em que as mulheres foram muito favorecidas (PEREIRA; FAVARO, 2018).

Hoje em dia contamos com a maioria feminina na educação brasileira em todos os níveis. Hoje mulheres são a maior parte da população de estudantes, tanto na educação básica, quanto profissionalizante e Ensino Superior. Mulheres possuem também um menor nível de evasão das universidades, se formando muito mais do que os homens (BARROS; MOURÃO, 2018).

4 O EMPODERAMENTO DAS MULHERES GRADUADAS

Para Scott (1989, p. 7), ser mulher é "uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado". Os papéis de gênero impõe as mulheres a serem dóceis, cuidadoras, assistentes e nunca uma líder, alguém que comanda ou que toma as rédeas de sua própria vida.

Para Guedes (1995), pontua que a mulher em sua posição social, na linguagem e no simbólico é vista ou como mãe ou como meretriz. Aos poucos se tem mudado essa visão após muita luta das mulheres. A graduação é uma forte aliada para tornar a mulher o que ela deseja ser.

A palavra *empowerment* dentro do empoderamento feminino tem a ver com dar poder as mulheres, para que elas se conheçam melhor individualmente e conquistar seu papel na sociedade, já que há anos as mulheres eram direcionadas e educadas a fazerem os serviços como, dona de casa, a ser mãe e esperar o marido chegar em casa para o sustento, enquanto os homens tinham as atividades voltadas para o espaço público. Por isso, o comportamento esperado pelo homem é o de provedor financeiro da família, quanto à que a mulher desenvolve atividades de cuidadora (SILVA; SOUSA JÚNIOR, 2019, p. 3).

Embora as mulheres estejam mais bem preparadas para o mercado de trabalho há uma exclusão vertical, onde os cargos de melhor prestígio são ocupados majoritariamente por homens. Quando uma mulher alcança um cargo de liderança, normalmente o salário é inferior ao de um homem na mesma posição (BARROS; MOURÃO, 2018).

Isto ainda é visto constantemente no mercado quando se trata de teto salarial as mulheres dependente da ocasião, ainda atuam no setor empresarial com salários mais baratos que os homens, pois algumas organizações acham que por serem chamadas de sexo frágil pode exercer a atividade por um menor custo benefício. A resistência ao empoderamento feminino e estar com cargos abaixo das mulheres ainda é frequente em nosso mercado nacional, sendo que na maioria das vezes as 5 mulheres são mais sensatas na tomada de decisão (SILVA; SOUSA JÚNIOR, 2019, pp. 4-5).

As autoras Barros e Mourão (2018) trazem uma explicação para esse fenômeno o chamando de "teto de vidro" ou "*glass ceiling*", em que há uma analogia sobre algo que pode ser transparente, mas que a sua presença produz efeitos. Essa é uma barreira para grupos minoritários, dando uma dificuldade no avanço da carreira.

Outro dado importante a ser discutido é a escolha dos cursos entre homens e mulheres. Se mulheres sofrem machismo no mercado de trabalho de forma geral, já em cursos vistos pela sociedade como masculinos mulheres sofrem mais ainda. Os cursos em que a sociedade vê como femininos há um alto índice de mulheres matriculadas, que são os cursos ligados ao cuidado e assistência, ou seja, esse ideal do século XIX já citado aqui perpetua mesmo dois séculos depois (BARROS; MOURÃO, 2018).

Mulheres têm dificuldade em ingressar em cursos vistos como masculinos e precisam focar duas vezes mais para mostrar competência, esses cursos são os cursos ligados a finanças, negócios e computação, bem como engenharias, produção e construção. Esses construtos sociais encontramos desde cedo nas brincadeiras vistas para meninas e meninos, em que cabe às meninas o cuidado e aos meninos a lógica e a ação (BARROS; MOURÃO, 2018).

Conforme o IPEA (2010), mulheres que chefiam suas famílias são sempre associadas a pobreza, pois normalmente criam seus filhos sozinhas sem um cônjuge para adicionar renda. Essas mulheres precisam trabalhar dentro e fora de casa para que suas famílias possam ter um sustento. Esse modelo familiar aumentou substancialmente e a EaD vem aparecendo como uma boa saída para essas mulheres.

Há também os casos de mulheres com cônjuge homem que vêm se empoderando e chefiando a casa. Nesses casos o IPEA (2010) elencou três principais causas dessa situação: a mulher que ganha mais que o homem, a mulher com mais escolaridade que o homem e a mulher que está em um trabalho mais estável.

Vale ressaltar também que mulheres sem cônjuge e com filhos que chefiam suas casas, ficam bem mais sobrecarregadas. Cabe a elas cuidar dos afazeres domésticos, das crianças e ainda trabalhar fora de casa. A graduação e pós à distância dá a ela mais autonomia para realizar suas atividades acadêmicas entre um afazer e outro, visto que os horários não são rígidos como o curso presencial.

É importante observar que essas mulheres são diversas, possuem marcadores sociais:

É na segunda onda feminista que outros marcadores sociais, como cor/raça e classe passam a fazer parte das discussões teóricas, saindo de uma universalidade e unicidade da categoria mulher, para uma pluralidade de possibilidades de análises, constituindo estudos que articulam diferentes marcadores sociais, indicando a interseccionalidade como marca das desigualdades (ARTES, 2017, pp. 1-2).

O ensino superior à distância traz à mulher a força e o empoderamento que a educação traz a qualquer ser humano, mas também traz autonomia, melhora posterior à qualidade de vida,

crescimento de carreira e financeiro, poderá trabalhar menos tempo futuramente e ganhar mais, tendo mais tempo de qualidade para o lazer.

5 CONCLUSÃO

A educação à distância chegou para complementar o ensino presencial e não vir como antagonista. Entretanto no início da explosão da EaD no Brasil, as coisas eram um pouco desordenadas, mas desde 2005 há uma regulamentação que coloca essa modalidade de ensino tão importante quanto a presencial.

Nem sempre as mulheres tiveram acesso à educação de forma geral, a elas cabia servir ao lar. Com o tempo as meninas brancas de famílias mais bem abastadas já podiam ter aulas de piano, leitura, escrita, matemática e serviços domésticos. Aos meninos cabia uma educação mais completa. Mas no final do século XIX as mulheres começaram a conquistar o espaço de educadoras na Escola Normal e a já era possível se formar professora para educar outras crianças menores. Nessa época só os homens habitavam o espaço universitário e todas as outras profissões fora de casa.

A partir de 1961 a educação trouxe uma certa paridade de gênero no Brasil, cabendo a meninos e meninas estudarem os conteúdos da educação básica livremente. Essa possibilidade trouxe para mulheres uma base para que pudessem concorrer nos vestibulares e entrarem no nível superior mais tarde. Com a redemocratização do país na década de 1980 houve uma expansão de faculdades particulares, dando mais espaço para as mulheres poderem frequentar.

Hoje o país conta com a maioria feminina em todos os níveis da educação, o que mostra que as mulheres vêm tentando cada vez mais se formar e se especializar em busca de um empoderamento e futuro melhor na carreira. Entretanto há ainda muitos entraves que precisam ser trabalhados, pois existem cursos em que as mulheres ainda não são bem vistas, como engenharias, e cabe a luta e o diálogo para enfrentar essa situação.

A EaD tem se tornado um espaço em que mulheres ocupadas podem cursar graduação e pós-graduação, esse dado relevante precisa ser mais bem estudado nos próximos anos. Essas mulheres que trabalham dentro e fora de casa jamais teriam tempo e energia para a aula presencial, dando mais oportunidades para elas ingressando na EaD.

Sendo assim, objetivou-se encontrar os benefícios do ensino EaD para mulheres sobrecarregadas em seu dia a dia. Percebemos que muitas das mulheres não podem acessar a aula todo dia no mesmo horário como no presencial e nem sair de casa enquanto os afazeres estão para ser feitos. Com a EaD, a mulher pode ir vendo os conteúdos no tempo dela, quando

ela consegue algum intervalo em suas obrigações do dia a dia. A EaD entra como uma poderosa aliada do empoderamento, pois depois de formada, essa mulher pode alçar empregos melhores e ficar menos sobrecarregada. A EaD pode funcionar como um degrau rumo ao empoderamento e melhora de qualidade de vida.

A EaD vem acompanhando as mudanças na sociedade, não tão somente a respeito de avanço de TICs, mas também de avanços sociais e com isso vêm ocorrendo mudanças dia após dia, avanços, novas formas de ver a educação, bem como o mercado de trabalho. A cada dia o ensino vem se tornando mais inclusivo e abraçando mais e mais pessoas.

A discussão sobre o espaço feminino na educação e mercado de trabalho tem se ampliado, dando margem e abrindo muitas oportunidades para as mulheres, mesmo ainda tendo que conviver com machismo e misoginia.

Conclui-se propondo mais estudos nesta área, quem sabe mais estudos estatísticos, para que consigamos observar quantas mulheres sobrecarregadas se beneficiaram da EaD, quantas obtiveram uma melhora de vida depois de formadas, dentre outros questionamentos. Pensa-se que a luta ainda é constante por espaço, reconhecimento e equidade de gênero na educação e no mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Kátia Morosov. A Expansão do Ensino Superior no Brasil e a EaD: Dinâmicas e Lugares. **Educ. Soc.** Campinas, v. 31, n. 113, pp. 1319-1335, out.-dez., 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TgSHBsj9L6Rv38CGWcnq7Kn/?format=pdf>. Acesso em 16 nov. 2021.

ARTES, Amélia. A presença de mulheres no ensino superior brasileiro: uma maioria sem prestígio. **Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress**, Florianópolis, 2017. Disponível em: http://wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1496748817_ARQUIVO_fazendogenero_final.pdf#:~:text=Considerando%20que%20a%20paridade%20%C3%A9%201%2C0%2C%20as%20mulheres,nas%20p%C3%ABlicas%20e%2085%20nas%20privadas%2C%20em%202015. Acesso em: 30 set. 2022.

BARROS, Suzane Carvalho da Vitória; MOURÃO, Luciana. Panorama da participação feminina na educação Superior, no mercado de trabalho e na sociedade. **Psicologia & Sociedade**, Recife, 30, e174090, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/v6X4NdsLGPx7fmpJBCWxsdB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 23 ago. 2021.

CARRARE, Ana Paula Galvão Damasceno; ROSA, Nathalie Cristina Gularte. A Importância do Ensino à Distância na Educação das Mulheres: Mundo Acadêmico e Inserção no Mercado De Trabalho. **Pluri. Educação: Jogos e Gamificação - Dossiê**, São Paulo, n. 2, p. 135-146, jul./dez. 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/345330090_A_Importancia_do_Ensino_a_Distancia

_na_Educacao_das_Mulheres_Mundo_Academico_e_Insercao_no_Mercado_De_Trabalho.
Acesso em: 30 set. 2022.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.

GARCIA, Vera L.; CARVALHO JUNIOR, Paulo Marcondes. Educação à distância (EAD), conceitos e reflexões. **Medicina Ribeirão Preto**. v. 48. Ribeirão Preto, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/104295>. Acesso em 16 nov. 2021.

GUEDES, Maria Eunice Figueiredo. Gênero, o que é isso? **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 15, 1995. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931995000100002. Acesso em: 13 fev. 2021.

HERNIDA, Jorge Fernando; BONFIM, Cláudia Ramos de Sousa. A Educação à Distância: História, Concepções e Perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**. n°. especial. Campinas, 2006. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4919/art11_22e.pdf. Acesso em 16 nov. 2021.

IPEA. **PNAD 2009: primeiras análises: investigando a chefia feminina de família**. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/5286/1/Comunicados_n65_PNAD2009.pdf. Acesso em 16 nov. 2021.

PEREIRA, Ana Cristina Furtado; FAVARO, Neide de Almeida Lança Galvão. História da mulher no ensino superior e suas condições atuais de acesso e permanência. **XIII Congresso Nacional de Educação**, Curitiba, 2018. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26207_12709.pdf. Acesso em 23 ago. 2021.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica**. Nova Iorque: Columbia University Press, 1989.

SILVA, Jaqueline Santos; SOUZA JUNIOR, Martinho Luthero de. **Empoderamento feminino: um estudo de campo com mulheres em diversos espaços da sociedade local**. Trabalho de Conclusão de Curso, Faculdade Unificadas Doctum, Graduação em Administração, Leopoldina, 2019. Disponível em: <https://dspace.doctum.edu.br/bitstream/123456789/2354/1/EMPODERAMENTO%20FEMININO.pdf>. Acesso em: 27 set. 2022.

MUSEU: UMA OLHAR SOBRE CULTURA, GESTÃO E TECNOLOGIAS DE UM EQUIPAMENTO PÚBLICO E PRIVADO

Claudiane Diniz da Silva

Administradora

claudiane.diniz@discente.ufma.br

Mestranda do PGCult pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Kláutenys Dellene Guedes Cutrim

Dra. Linguística e Língua Portuguesa

klautenys.guedes@ufma.br

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

RESUMO: Museus, enquanto refúgios culturais, se apresentam como espaços importantes que vão desde às práticas educativas até o entretenimento. O objetivo deste trabalho é analisar os museus enquanto espaço de diálogo entre cultura, gestão e tecnologias de modo a diagnosticar elementos essenciais para seu funcionamento. Por ainda estar em processo de construção, o trabalho tem por metodologia pesquisa bibliográfica, mas já apresenta reflexões relevantes sobre a modernização, interatividade e atratividade da experiência museológica. O mundo digital ou cibernético, através de seus vários recursos de comunicação vem proporcionando um novo modelo conceitual de utilização entre os ditos “museus tradicionais” e os atuais “museus virtuais”, oportunizando um espaço de conexão, em escala mundial, entre pessoas e suas localidades através da internet, vídeos, fotos, visita virtual e textos interativos. É pensando nesse cenário que nasceu o desejo de pesquisar os questionamentos que surgem fruto da cultura digital levando em consideração o processo de sistematização do equipamento museológico, o entendimento sobre o modelo de gestão de um museu público e privado de acordo com seus mecanismos de atuação e tecnologias utilizadas em cada tipologia estudada.

Palavras-chave: Museu; Tecnologia; Cultura; Gestão.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos dez anos foram percebidas mudanças nos cenários políticos, econômicos, sociais e tecnológicos em todo o mundo, tais como o barramento de bens industriais, movimentos sociais, aumento de crédito, geração de emprego aliados as políticas de inclusão social, a melhoria no padrão de consumo dos brasileiros, advento tecnológico, acesso à internet, dentre outros. Levando em consideração os últimos dois anos mais especificamente, em tempos de pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2, mais conhecido como o novo Coronavírus, as organizações demandaram práticas diferenciadas de interação entre seus usuários. A popularização da ferramenta internet culminou na reflexão sobre como a cultura digital vem impactando no processo de formação humana, não se limitando somente às escolas e/ou ambientes familiares.

Partindo desse entendimento, as organizações começaram a desenvolver estratégias para a condução de seus negócios baseados em gestão da informação, onde também instituições

culturais, não imunes à esse processo de transição, passaram a aderir gradativamente à um formato diferenciado de obtenção de recursos no sentido de atender as exigências do público em detrimento as novas tecnologias vigentes e a necessidade de distanciamento social que vem a ser uma das medidas mais eficazes para reduzir o avanço da pandemia de COVID-19.

Museus, enquanto refúgios culturais, se apresentam como espaços importantes que vão desde às práticas educativas até o entretenimento, haja vista a necessidade de cumprir seu papel social. Coelho (1997) diz que os museus são instituições de ampla abrangência e diversificação que acumulam experiências agrupadas de forma simbólica material ou natural, tal como sua difusão cultural.

Ressignificar seu formato de atuação diante da pandemia tornou-se um grande desafio para a gestão dos museus. Dutra e Faria (2017), atualizando o contexto do “mundo de telas” citado por Roger Chartier (1999), diz que, atualmente, podemos reconhecer que vivemos em um mundo onde a informatização dos processos e do próprio cotidiano humano se encontra cada vez maior. Ampliar acesso ao público contudo não garante que os usuários tenham conhecimento ou requisitos técnicos necessários para tal experimentação, o que remete em mais uma reflexão acerca de como essas tecnologias influenciam as experiências museais.

A justificativa desta pesquisa se dá em consideração aos desafios para a sustentabilidade financeira deste campo, já eram expressivos antes da pandemia. O processo de virtualização o sofreu uma agressiva aceleração em detrimento ao Coronavírus, o que tornou a captação de investimentos uma das etapas mais desafiadoras para a sustentabilidade econômica dos museus. É pensando nesse cenário que nasceu o desejo de pesquisar os questionamentos que surgem da incompreensão deste fenômeno tecnológico contemporâneo em museus, fruto da cultura digital.

Coloca-se como questão de investigação desta pesquisa: quais as características diferenciais de um museu público e um museu privado da localidade no que tange ao seu formato de gestão e inserção tecnológica?

Os objetivos foram traçados no sentido de analisar o campo museal e traçar uma resposta para o questionamento supracitado. Desta forma, como objetivo geral entende-se que é necessário analisar os museus enquanto espaço de diálogo entre cultura, gestão e tecnologias de modo a diagnosticar elementos essenciais para seu funcionamento. Para tanto, os objetivos específicos tratam de compreender a política de gestão e tecnologia das atividades inerentes à sistematização da operação museológica; entender o modelo de gestão do museu público e privado de acordo com seus mecanismos de atuação; apresentar um comparativo sobre o modelo de gestão e tecnologias nas tipologias público e privado, abordando as especificidades de cada equipamento.

O campo museal sofreu um processo de ressignificação em função da pandemia e passou a investir na virtualização de suas atividades. As mudanças se fizeram presentes através do uso de podcasts, digitalização de acervos, passeios virtuais, exposições online dentre outros (ANAIS DO MUSEU PAULISTA, 2021). A experiência museal, conforme (KÖPTCKE 2003), se estabelece por meio da complexa relação estabelecida entre o visitante do museu e o espaço museológico, momento em que os processos de construção de sentido e de reflexão se dão por meio da articulação entre aquele e o espaço expográfico.

2 MUSEU: INSTITUIÇÃO CULTURAL

Os museus são caracterizados como instituições culturais a serviço da sociedade dedicados à guarda e preservação de bens e documentos que proporcionam um espaço de comunicação, educação e divulgação dos patrimônios materiais e imateriais do ser humano. O museu já foi compreendido como templo, palácio, cemitério de objetos, escola, centro cultural, entre muitos outros, sendo que todas essas imagens e outras mais sobrevivem na atualidade sem que uma elimine definitivamente a outra, e sem que nenhuma delas também abarque na sua totalidade a complexidade que é esta instituição (Chagas,2009).

Nos dias atuais, a definição mais conhecida de museu é a do Conselho Internacional de Museus (ICOM), que desde 2007 define que “um museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, conserva, pesquisa, comunica e expõe o patrimônio tangível e intangível da humanidade e seu meio ambiente para fins de educação, estudo e diversão”. (Desvallés; Mairesse, 2013, p.64).

O equipamento museu conhecido como espaço de guarda da memória de um povo, levanta a necessidade de reflexão sobre a memória de uma sociedade. Santo Agostinho em seu livro X Confissões descreve a ideia de guarda de memória da seguinte forma: [...] planície e os vastos palácios da memória, onde estão tesouros de inumeráveis imagens veiculadas por toda a espécie de coisas que se sentiram. Aí está escondido também tudo aquilo que se sentiram. (SANTO AGOSTINHO, 2010, p. 53).

Dando continuidade à ênfase de memória, BERGSON (2010, p. 2010) diz que: “A verdade é que a memória não consiste, em absoluto, numa regressão do presente ao passado, mas, pelo contrário, numa progressão do passado ao presente.”.

Nessa perspectiva, os museus são instituições de caráter cultural, normalmente sem fins lucrativos a serviço da sociedade podendo ser conceituado em sua completude da seguinte forma e segundo (IBRAM, 2011, p.11), “Os museus são espaços de tradução, da fusão de horizontes,

de encontro entre os diferentes olhares. Essas casas da memória são realização humana do desejo de encontro. Desejo esse de construir os fatores que nos fazem pertencer, existir, ou seja, são locais da sensibilidade, das emoções que os suportes de memória possibilitam”.

3 TECNOLOGIAS NOS MUSEUS

O desafio contemporâneo da museologia e tecnologia é:

Assegurar a função tradicional dos museus de preservar e estudar um patrimônio, material e imaterial, ao mesmo tempo que enfrenta questões e relações criadas na atualidade pela ciência e tecnologia, que transformam em ritmo acelerado o ambiente da sociedade (VALENTE, 2001, p.267).

Para PINHO (2007), as visitas presenciais são insubstituíveis na medida em que a experiência estética do contato direto com o bem cultural não se pode reproduzir, nem num ambiente digital. Cabe a cada instituição verificar a coerência e pertinência da virtualização em conjunto com as tecnologias digitais existentes fomentando processos eficientes de comunicação em espaços museológicos.

De acordo com (CURY, 2005), A comunicação museológica só é efetivada quando o visitante incorpora o discurso expositivo, o integra a seu cotidiano, (re) elabora-o na forma de um novo discurso do qual o museu se apropria, adapta e difunde novamente.

A pandemia acelerou o processo de inserção tecnológica no equipamento cultural trazendo para os museus palavras-chave como tecnologia digital, conectividade, interatividade e virtualidade (ROCHA, 2009). É válido dizer que foi a partir do estreitamento da relação entre museus e tecnologias que se desenvolveram propostas museais com novas linguagens, mídias e processos digitais como por exemplo os museus virtuais e as coleções digitais (Rocha, 2009).

Sendo assim, destaca-se que “tradicionalmente, os museus comunicavam suas coleções e informações associadas através de uma variedade de meios, mas o advento de novas tecnologias apresentou a oportunidade de desenvolver novas formas de comunicação que permitem ao visitante explorar a riqueza e diversidade das coleções ao seu próprio ritmo e às suas próprias necessidades” (FAHY, 1995, p. 82).

Já existem vários exemplos de museus que absorveram tecnologias e usufruem de metodologias de virtualização. O Museu do Louvre em Paris gera longas filas, uma vez que a maioria de seus visitantes tem por objetivo observar o quando da Mona Lisa. No sentido de evitar tal espera, o museu oferece uma experiência virtual para que o usuário possa observar detalhes das obras de arte (muitas delas com um grande requinte de detalhes) e corredores sem as dezenas de pessoas, além de vídeos com tour e explicações sobre as principais obras de arte.

No que diz respeito ao Metropolitan de Nova York, a visita é feita pela página do Google Arts & Culture que oportuniza uma experiência virtual em formato 360°, como se fosse um Google Street View de arte, em inglês.

THE MET 150

Buy Tickets | Become a Member | Make a Donation

Visit Exhibitions Events Art Learn Join and Give Shop Search

Art / Online Features / The Met 360° Project

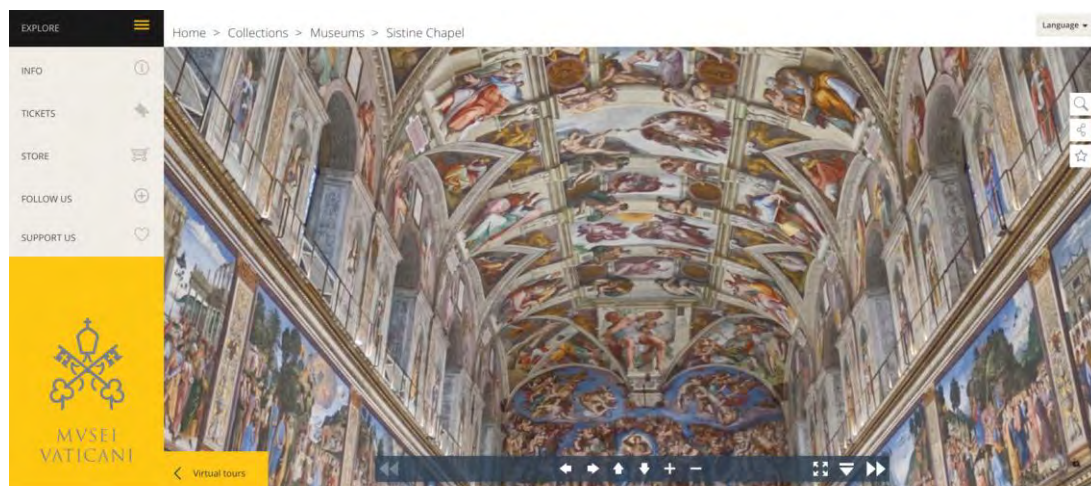
The Met 360° Project

This award-winning series of six short videos invites viewers around the world to virtually visit The Met's art and architecture in a fresh, immersive way. Created using spherical 360° technology, it allows viewers to explore some of the Museum's iconic spaces as never before.

Viewed more than 11 million times, this series affords an access and a perspective typically unavailable to the public. Viewers can experience the magic of standing in an empty gallery after-hours, witnessing a bustling space in time-lapse, or floating high above The Met Cloisters for a bird's-eye view. We strung cables, removed protective covers from works of art, and rigged cameras up high, all to allow viewers to explore The Met as never before.

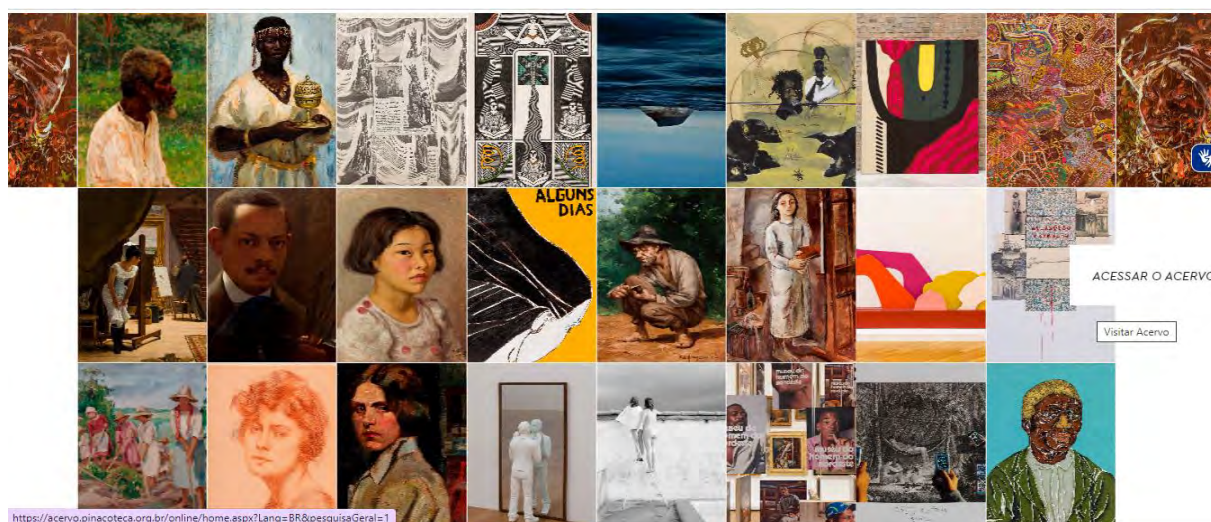
Reprodução do site oficial do MET com as imagens em 360°

O Museu do Vaticano tem sua visita virtual em inglês, francês, italiano, alemão e espanhol, onde o usuário pode observar os detalhes da Capela Sistina feita por Michelangelo, além de artistas como Rafael, Leonardo Da Vinci, Caravaggio, dentre outros. As obras podem ser vistas por vídeos e fotos em formato 360°.



Reprodução do site oficial com a imagem 360° da Capela Sistina

No Brasil, a Pinacoteca, em São Paulo, oferece um tour virtual em português, inglês e espanhol via Google Arts & Culture, com ênfase para a obra *Mestiço*, de Candido Portinari. A Pinacoteca fica no antigo prédio Liceu de Artes e Ofícios, projetado no final do século XIX e apresenta mais de 9000 obras no seu acervo atualmente, mesmo tendo-o iniciado com somente 26 quadros. Os artistas nacionais são o maior destaque da Pinacoteca, sendo dos séculos XIX e XX, onde pode-se observar obras de Anita Malfatti, Benedito Calixto, Victor Meirelles, Eliseu Visconti, Pedro Alexandrino e José Ferraz de Almeida Junior.



Reprodução do site oficial da Pinacoteca

Assim, é importante lembrar que a relação entre museus e tecnologia existe há bastante tempo. Segundo CHRISTENSEN (2011), pode-se estabelecer paralelos de aproximação entre esses dois campos desde acontecimentos como o desenvolvimento das técnicas de reprodução

gráfica trazidos pela imprensa, a invenção da fotografia, e a ampliação do uso de áudio-guias nas exposições.

4 METODOLOGIA

Para elaboração de tal estudo, será realizada pesquisa de caráter bibliográfico, por recorrer ao uso de materiais didáticos como livros, revistas e sites especializados, artigos científicos e teses de mestrado e doutorado. Portanto, será realizada pesquisa de caráter empírico, já que é dedicada a codificar a face mensurável da realidade social.

A pesquisa sendo de abordagem qualitativa e objetivo exploratório, que é um tipo de pesquisa muito específica (GIL, 2008, p.07), pois, segundo Santos (s.a, p.01) “ao final de uma pesquisa exploratória, você conhecerá mais sobre aquele assunto e estará apto a construir hipóteses”.

A pesquisa será realizada nas instituições em museus com características diferenciais na cidade de São Luís do Maranhão, levando em consideração um museu público e privado local. Assim sendo, objetiva-se como produto da pesquisa a elaboração de uma proposta de Compilado Museológico oportunizando um “olhar” para a implementação de diretrizes e tecnologias de gestão museológica, necessárias ao desenvolvimento de preservação do patrimônio cultural.

Serão elaborados questionários com perguntas pré-determinadas, fechadas e mistas, a serem aplicadas junto às instituições participantes da pesquisa. A análise de conteúdo se dará através do método empírico que depende do tipo de pesquisa a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende alcançar, assim, não existe uma regra absoluta para a análise de conteúdo. (BARDIN, 1977).

5 RESULTADOS ESPERADOS

Muito além do que somente exposições, os museus oferecem um espaço para despertar a curiosidade, estimular a reflexão e o debate, promover a socialização e os princípios da cidadania, e colaborar para a sustentabilidade das transformações culturais. Os museus continuam vivos e fundamentais para a sociedade. (MUNIZ, 2018)

Também segundo (MUNIZ, 2018), a constante busca pela inovação e o desenvolvimento tecnológico da sociedade contemporânea, vem reformulando o comportamento da sociedade e suas organizações. Diante deste contexto, as instituições culturais e demais espaços de promoção do patrimônio cultural vem buscando alternativas para

acompanhar esse fenômeno social. Os museus, como espaços culturais, têm também se preocupado em ajustar sua rotina à essa realidade trazida pelo uso das novas tecnologias.

Por ainda estar em processo de construção, o trabalho tem por metodologia pesquisa bibliográfica, mas já apresenta reflexões relevantes sobre a modernização, interatividade e atratividade da experiência museológica. Espera-se traçar uma análise sobre a gestão e uso de tecnologias em dois equipamentos museais, mais especificamente público e privado.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Santo. **Confissões**, Livro X. Tradução de J. Oliveira Santos, S.J., e A. Ambrósio de Pina, S.J. São Paulo: Nova Cultural, 2010.

ANAIS DO MUSEU PAULISTA São Paulo, Nova Série, vol. 29, 2021, p. 1-27. e54

BERGSON, Henri. **Matéria e Memória**. Ensaio Sobre a Relação do Corpo Com 123 o Espírito. 4. ed. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

CASIMIRO, Giovanna (2015). “**A multi-temporalidade do Museu: Meio Expositivo e Realidade Mista**”, em *Revista Museologia & Interdisciplinaridade*, v. 3, nº6.

CHAGAS, Mario (2009), **A imaginação museal: museu, memória e poder** em Gustavo Barroso, Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro. Rio de Janeiro, Ibraim-MinC.

CHRISTENSEN, Jørgen Riber (2011), “**Four steps in the history of museum technologies and visitors’ digital participation**”, *Journal of media and communication research*, nº 50.

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

CURY, Marília Xavier. **Comunicação Museológica: Uma Perspectiva Teórica e Metodológica de Recepção**. 2005. 366 F. Tese (Doutorado) - Curso de Ciências da Comunicação, Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

DESVALLÉS, André e François Mairesse (2013), **Conceitos-chave de Museologia**, São Paulo, Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus: Pinacoteca do Estado de São Paulo: Secretaria de Estado da Cultura.

DUTRA, Larissa Fernandes; FARIA, Diomira Maria Cicci Pinto Faria. “Sociedades Contemporâneas e o ‘mundo de telas’: Um estudo acerca do museu virtual do Circuito Liberdade”. **Fórum ABRATUR**. Pernambuco: UFPE, 2017.

EQUIPE EDITORIAL DE CONCEITO.de. (17 de junho de 2013). **Conceito de museu**. Conceito.de. <https://conceito.de/museu>

FAHY, Anne (1995), “**New Technologies for museum communication**”, em Eilean Hooper-Greenhill (org.), *Museum, Media, Message*, Londres, Routledge.

FALK, John H. e Lynn D. Dierking (2013), *The Museum Experience Revisited*, Walnut Creek, Left Coast Press.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. Ministério do Turismo. Instituto Brasileiro de Museus. **Guia dos museus brasileiros**. Brasília, DF: Instituto Brasileiro de Museus, 2011.

MONTEIRO, Luiz. **A internet como meio de comunicação: possibilidades e limitações**. Disponível em: <<http://www.portal-rp.com.br/bibliotecavirtual/comunicacaovirtual/0158.pdf>>. Acessado em 02 dez. 2009. 2 LIMA, 2007, 2008, 2009; PINHEIRO, 1998, 2000, 2003, 2006, 2008; SOARES, 2007, 2010; SCHEINER, 2002, 2004, 2007, 2010 - entre outros.

MUNIZ, R. **A importância dos museus para a preservação da cultura**. Disponível em: <https://www.hojeemdia.com.br/opiniao/raquel-muniz/importancia-dos-museus-para-a-preservacao-da-cultura-1.625767>. >. Acessado em 30 mai. 2018

KÖPTCKE, Luciana Sepúlveda. **Observar a experiência museal: uma prática dialógica?** Caderno do Museu da Vida, Rio de Janeiro, p. 5-21, 2003.

OLIVEIRA, José (2012), “**O Museu e a sua arquitetura no mundo globalizado: entre informação e virtualidade**”, *Revista Museologia & Interdisciplinaridade*, n°. 1.

PINHO, Joana Maria Balsa Carvalho de. **Museus e Internet. Recursos online nos sítios web dos museus nacionais portugueses**. *Revista Textos de la CiberSociedad, La Rioja*, n. 8, 2007.

ROCHA, Carla (2009), **Templo das Mídias: o museu sob o signo da informação e da comunicação**, Dissertação de mestrado da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

VALENTE, M.E.; CAZELLI, S.; ALVES, F. **Museus, ciência e educação: novos desafios. Histórias, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, V. 12, p. 183-267. 2001. Suplemento.

O CONCEITO DE FORMAÇÃO COMO EXPERIÊNCIA HERMENÊUTICA FILOSÓFICA

Joice Regina Leite Pinto
Mestranda do Programa de Pós -Graduação em Filosofia
Pesquisadora Capes
Email: joice.leite@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão-UFMA

Almir Ferreira da Silva Junior
Professor Permanente do PPGFIL/UFMA
Email: almir.silva@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão-UFMA

RESUMO: A presente comunicação oral tem como propósito uma discussão hermenêutico-filosófica sobre o conceito de formação (*Bildung*) apresentado pela filosofia hermenêutica do pensador alemão Hans-Georg Gadamer. Considerando a estrutura do desenvolvimento argumentativo presente em sua obra nuclear *Verdade e Método (Wahrheit und methode)* qual a importância do conceito de “formação” para uma discussão filosófica sobre a relação entre verdade e método? Além disso, quais as implicações dessa abordagem para uma hermenêutica da educação baseada no rigor conceitual da noção de experiência hermenêutica? Se do ponto de vista histórico, o termo “formação” remonta à idade média com desdobramentos muito específicos no idealismo alemão relacionando essa expressão ao processo civilizatório e à formação cultural e educacional do ser humano. Ressalte-se que a riqueza e pluralidade dos seus significados e sentidos confere à essa expressão, sobretudo a partir do séc. XVII, um caráter essencialmente pedagógico aproximando-o, também, da ideia de cultura. Se em geral, no pensamento filosófico contemporâneo, a concepção de formação possui uma grande relevância de especulação, sua análise também foi determinante para o desenvolvimento das ciências humanas (*Geisteswissenschaften*). Sob a fundamentação hermenêutico-filosófica, discute-se o conceito de formação a partir do argumento de reabilitação dos conceitos humanistas como condição de possibilidade de repensar o processo de legitimação científica das ciências humanas. A principal referência buscada para uma hermenêutica da formação é identificada no idealismo hegeliano, na medida em que pensa esse conceito como a capacidade de “elevar-se da particularidade à universalidade” tendo em vista o processo de familiaridade e estranheza ao qual estamos submetidos em nosso desenvolvimento espiritual; eis o que demarca o caráter histórico-dialético da nossa experiência de formação. A formação humana se constitui, portanto, um processo de confronto e de negatividade; o que por sua vez corresponde à própria noção de experiência hermenêutica como experiência de abertura e de finitude humana. Discute-se a importância do significado hermenêutico de formação para o desenvolvimento de uma hermenêutica da educação baseada na reconsideração daquilo que somos enquanto seres de compreensão, submetidos à uma tradição histórica e abertos a diálogos interculturais.

Palavras-chave: Formação; Bildung; Hermenêutica Filosófica; Experiência.

1 INTRODUÇÃO

A concepção de formação possui um desdobramento histórico muito importante para o desenvolvimento das ciências humanas, e ganhou profundas análises de filósofos que estavam desenvolvendo suas investigações nos séculos XVIII e XIX. Pensar a ideia de formação

significa, portanto, contemplar amplitude do desenvolvimento espiritual humano na pluralidade de suas dimensões dentre elas a ética, a estética, a política e a educacional. Privilegiando como fundamentação teórica a hermenêutica filosófica, a pretensão aqui é apresentar uma discussão acerca do conceito de formação, o que nos reporta à sua abordagem conceitual junto ao conceito de *Bildung* alemã, indicando um processo civilizatório do humano que se expressa na pedagogia e, de modo geral, envolve o conjunto de objetivações do processo cultural. Assim, do ponto de vista etimológico, a morfologia da palavra *Bildung* não expressa uma nitidez semântica na medida em que *Bild* indica a ideia de contorno, forma ou imagem, bem como *ung* designa o processo, a dinâmica de obtenção dessa forma. Além disso, vale destacar que a expressão alemã *Bildung* advém do verbo *bilden*, cujo significado nos remete tanto à ideia de dar forma (*Gestalt*) quanto à ideia de essência (*Wesen*). Isso torna o vocábulo *Bildung* vinculado ao sentido de criação, fabricação, bem como associado à formação da imagem exterior, da imagem interior, ou mesmo da inter-relação entre ambas. Daí a importância de uma hermenêutica da formação como investigação filosófica sobre o fenômeno humano em seu exercício de compreensão, atribuição de sentidos à realidade, e intersubjetividade.

A abordagem ser desenvolvida apresenta como delimitação uma reflexão sobre a concepção de formação enquanto um conceito humanista reabilitado pela hermenêutica filosófica no propósito de refletir o processo de auto evidência das ciências humanas (*Geisteswissenschaften*) em suas investigações acerca do fenômeno humano; acrescentando, posteriormente sua relação direta com a experiência educacional.

A metodologia utilizada na presente pesquisa é de caráter bibliográfico realizando uma contextualização, análise crítica da argumentação e delimitação dos conceitos fundamentais da hermenêutica filosófica. Os principais referenciais teóricos da pesquisa são: *Verdade e Método I: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*, *Verdade método II: Complementos e índices*, *O problema da Consciência histórica* e o pequeno escrito *La educación es educarse*.

2 HERMENÊUTICA E FORMAÇÃO

A hermenêutica do autor alemão Hans-Georg Gadamer (1900-2002), foi formulada a partir da crítica dirigida à ciência moderna, ou de modo mais específico, ao paradigma da ciência moderna como única possibilidade de construção de um conhecimento verdadeiro. É sabido que a hermenêutica está vinculada à interpretação e à compreensão, portanto ela já pressupõe em si uma experiência de formação, uma vez que ao interpretar situações, fatos, objetos estamos, enquanto seres de linguagem que somos, atribuindo sentidos e significações e

compartilhando com os outros de modo dialógico. A hermenêutica filosófica, por sua vez, está centrada em seu propósito de problematizar o fenômeno da compreensão ultrapassando sua dimensão epistemológica com vistas a alcançar outros domínios inerentes à experiência humana. Assim se justifica seu propósito de atualizar uma discussão filosófica acerca da relação verdade e método considerando uma retomada do problema das ciências do espírito em sua busca de autonomia metodológica para as investigações específicas do seu objeto de estudo: o humano em seu contexto histórico-cultural

O hermeneuta alemão, já na primeira parte de *Verdade e Método*, ao tratar sobre o processo de autonomia das ciências humanas (*Geisteswissenschaften*) adverte quanto a necessidade da reabilitação dos conceitos fundamentais do humanismo como condição de possibilidade para melhor compreender a particularidade do seu objeto de investigação. Isso significa que para a compreensão da realidade humana faz-se necessário o recurso da tradição. O universo hermenêutico não é um problema de método e um ponto que distancia as ciências humanas das ciências da natureza (*Naturwissenschaften*) é que a primeira não se adequa às diretrizes da metodologia científica aplicadas às investigações da natureza física. Dessa forma, para Gadamer, é necessário um retorno aos conceitos que sustentaram o humanismo moderno. E dentre esses conceitos, o primeiro a ser é apresentado é o conceito de formação em uma considerável interlocução com a filosofia alemã;

Desse modo, Gadamer realiza uma análise histórica do termo *Bildung*, sistema educacional que ganhou destaque na Alemanha no século XVIII. Inicialmente o termo formação se referia à aparência externa, ou seja, à configuração produzida pela natureza, no entanto, Kant não se utiliza do termo formação, mas sim cultura, e fala de uma “aptidão natural”, pois para ele seria a competência ou aptidão do homem para a realização de toda a espécie de fins, significando “um ato de liberdade do sujeito atuante” (GADAMER, 2015, p.45). Já Hegel, sua influência decisiva, aborda o conceito de formação vinculando-o a questões ético-políticas e às experiências da arte, religião e filosofia, ou seja, associando às questões universais do humano. Na compreensão gadameriana, esse conceito é ligado à ideia de cultura, uma vez que para ele esse termo se tornou associado ao aperfeiçoamento do homem, todavia com o passar do tempo a distinção desses conceitos foi percebida; e mesmo não ocorrendo um maior distanciamento entre eles, porém ao conceito de formação foi atribuído maior elevação. A citação a seguir ratifica tal afirmação:

Hoje, a formação está estreitamente ligada ao conceito de cultura e designa, antes de tudo, a maneira especificamente humana de aperfeiçoar suas aptidões e faculdades. Entre Kant e Hegel completa-se o cunho que Herder deu ao nosso conceito. Kant ainda não utiliza a palavra “formação” nesse contexto. Fala da “cultura” da faculdade OU da “aptidão natural” (GADAMER, 2015, p. 45).

Nesse sentido, a formação como elevação à universalidade é uma tarefa humana, e a formação não pode ser entendida apenas como um processo que realiza a elevação histórica do espírito no sentido universal, mas é também “o elemento onde se move aquele que se formou” (GADAMER, 2015, p.50), pois “cada indivíduo já está sempre a caminho da formação e da superação de sua naturalidade, na medida em que o mundo em que está crescendo é formado humanamente em linguagem e costumes” (GADAMER, 2015, p.50).

Para o hermeneuta alemão o conceito de formação é essencial para as ciências humanas, e concorda com Herder quando o mesmo afirma que formação é uma elevação da humanidade. Portanto, percebemos aqui que esse conceito abrange muito mais questões do que o de cultura. Segundo Humbolt quando falamos formação estamos fazendo referência a algo mais elevado e mais interior, estando relacionado com um conjunto de temas espirituais e morais. Acerca do que foi exposto Nadja Hermann em *Hermenêutica e Educação* ao analisar o pensamento gadameriano pondera:

Nosso horizonte está sempre em formação, na medida em que é necessário submeter à prova nossos preconceitos. Parte dessa prova consiste em se confrontar com o passado, com a tradição a que pertencemos. Assim compreender é sempre um processo de fusão de horizontes. O conceito de compreender como fusão de horizontes evidencia a influência de Hegel, especificamente a ideia de cada nova aquisição de conhecimento é uma mediação, ou reajustamento do passado no interior do novo, sem com isso se estabelecer uma síntese final. (HERMANN, 2002, p. 50).

Ao discorrer sobre formação para investigar esse conceito como experiência do compreender, Gadamer recorre às definições de Hegel, acreditando que o autor da *Fenomenologia do Espírito* foi quem elaborou da maneira mais acessível o que seria formação. Em virtude do que foi mencionado até aqui, podemos perceber que o processo de compreensão compõe a constituição histórica do homem, e faz parte da sua formação já que o mesmo está em uma constante evolução e aperfeiçoamento. Assim, “a hermenêutica possibilita que a formação opere com a estranheza e familiaridade necessárias à constituição do sentido” (HERMANN, 2002, 30 p.101). Nesse contexto, a hermenêutica possibilita também que a educação como processo formativo possua abertura para certa alteridade, ou seja, abertura para o reconhecimento do outro, e para o saber cultural constituído nos efeitos da história.

2.1 FORMAÇÃO SEGUNDO O PENSAMENTO HEGELIANO

Enquanto Kant ao falar de formação não se utiliza do termo, mas sim de cultura de uma aptidão natural, ainda na Modernidade, Hegel faz associação a um “forma-se”, pois para ele a

essência do humano seria uma transformação do ser espiritual no sentido universal. De modo enfático ressalta Gadamer:

De fato, foi Hegel quem elaborou da maneira mais nítida o que é formação, e nós seguimos sua definição. E ele também viu que a filosofia tem sua condição de “existência” na formação e nós acrescentamos: com ela, também as ciências do espírito, pois o ser do espírito está essencialmente vinculado com a ideia de formação. (GADAMER, 2015, p.47).

Em Hegel, o aperfeiçoamento do sujeito é vinculado à progressão do espírito absoluto, pois é no decorrer da história e a partir do seu autodesenvolvimento que o mesmo começa a interpretar a natureza e a si mesmo. Nesse seguimento ao analisar o conceito de formação sob um viés hermenêutico, teremos como aproximações o conceito de *Bildung* e o sistema hegeliano. No século XVIII devido aos conflitos políticos da Alemanha, se fez necessário a construção de uma educação voltada para o sentido do humano, por isso o conceito *Bildung* possui relação com a educação e a cultura, e refere-se ao sistema de ensino da Alemanha desenvolvido no século supracitado e que se tornou uma grande referência educacional.

Um conceito de alta complexidade, com extensa aplicação nos campos da pedagogia, da educação e da cultura, além de indispensável nas reflexões sobre o homem e a humanidade, sobre a sociedade e o Estado. É até hoje um dos conceitos centrais da língua alemã, que foi revestido de uma carga filosófica, estética, pedagógica e ideológica sem igual, o que só é possível entender a partir do contexto da evolução político-social da Alemanha (BOLLE, 1997, p. 15).

Pensar a *Bildung* é pensar o momento em que o homem busca ir além das suas limitações. Mas como é desenvolvido o conceito de *Bildung* em Hegel? Na obra *Fenomenologia do Espírito*, o filósofo atribui à formação o propósito de formar a consciência humana, levando em consideração o fato do espírito ser consciente de si no processo da sua formação, onde “ cada momento no indivíduo universal se apresenta segundo o modo com que consegue alcançar a forma concreta e sua própria configuração” (HEGEL, 1988, p.21). O homem vive em um constante aprimoramento o que suscita o desenvolvimento das suas capacidades e elevação espiritual. Nesse sentido, a característica geral da formação é a abertura para o diferente e para outros pontos de vistas mais universais como nos deixa claro as discussões supracitadas que Gadamer realiza em *Verdade e Método*. Quanto a análise hegeliana acerca da questão, Pereira destaca:

Hegel afirmava que: ao formar a coisa, forma-se a si mesmo, e com isso estava afirmando que ao mesmo tempo em que se adquire uma habilidade, o homem desenvolve um sentimento de si, podendo afirmar assim, que o trabalho forma (...) Sobre a universalização, Hegel afirma este mundo nos é suficientemente estranho para produzir a separação necessária que nos aparte de nós mesmo, porém, ao mesmo tempo que nosso mundo se apresenta desta maneira, ele possui todos os pontos de partida e também possui todos os fios de retorno a si mesmo, da familiarização com

ele e do reencontro de si mesmo, ou seja do reencontro com a essência verdadeiramente universal do espírito. (PEREIRA, 2014, p.49).

É fundamental que o espírito faça o movimento de retorno a si mesmo a partir do outro. A *dialética hegeliana* está associada à razão enquanto movimento de auto desdobramento, pois ela não é fechada, possibilitando assim o movimento do em si para si, ou seja, do Eu para o Outro. No pensamento de Hegel o conceito de formação é associado a questões relacionadas à esfera do humano, como a ética, política e a estética, assim sendo o processo de formação se dá ao longo do caminho que o espírito realiza consigo e estabelece relação com o outro. Portanto “o conceito hegeliano de Formação impõe a educação uma finalidade: desenvolver os âmbitos intelectual, cultural, ético, estético e político dos indivíduos. (NICOLAU, 2013, p.42).

A discussão acontecida na Alemanha do século XVIII sobre a *Bildung* carrega, como o humanismo, a questão da autonomia do sujeito, de sua liberdade e de seu pensamento ético. É importante pensar esse conceito (*Bildung*), por que ele pode ajudar a resistir a uma tendência no âmbito educacional preocupante, que é o instrumentalismo da linguagem pedagógica. Esse pensamento instrumental, concebe a formação e os saberes como algo voltado para outros fins que não se relacionam como uma formação cidadã. (SOUZA, 2022, p.72)

2.2 EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO: uma discussão hermenêutico-filosófica

Utilizamos com frequência até aqui os termos Educação e Formação, o que torna necessário esclarecimentos acerca dos sentidos desses dois termos tão próximos e ao mesmo tempo distantes, uma vez que essas expressões não possuem o mesmo significado, muito pelo contrário são conceitos diferenciados, no entanto, é possível o estabelecimento de um diálogo entre eles. A educação geralmente é relacionada com a aplicação de uma técnica ou até mesmo uma espécie de preparatório para o indivíduo exercer suas atividades enquanto ser social, e a formação como já vimos é um conceito bem mais profundo que vai além da prática pedagógica. Dito isto, nesse momento da pesquisa abriremos um espaço para a reflexão dessa questão.

Sabemos que a educação é o princípio de conservação de uma sociedade. Sendo assim, se voltarmos nossos olhos para a tradição, a *Paidéia grega* foi uma revolução na história da educação humana, nesse cenário, os gregos foram os criadores de uma ideia de cultura, desenvolvendo uma nova concepção do lugar do homem na sociedade, conciliando com uma formação ética, tornando inquestionável a relevância do povo grego como educadores. “Aprendemos muito dos gregos: aprendemos a estabilidade férrea das formas do pensamento, da oratória e do estilo, que ainda hoje para nós são válidas” (JAEGER, W. 1989, p.8). O sentido da *Bildung* alemã tem por essência o legado da educação grega, pois “o princípio espiritual dos

gregos não é o individualismo, mas o humanismo (...) significou a educação do homem de acordo com a verdadeira forma humana, com seu autêntico ser” (JAERGER, W.1989, p.10).

No entanto, no que diz respeito aos sistemas das instituições de ensino contemporâneo, podemos identificar que o sistema escolar tem reproduzido o ensino de acordo com fatores sociais e econômicos da sociedade, a saber existe uma certa priorização do encaminhamento do corpo discente para o mercado de trabalho, e como consequência não é levado em consideração a formação do humano, além de ser colocado de uma forma implícita uma hierarquização de ensino, tendo em vista uma priorização de disciplinas- domínios de conhecimento – em detrimento de outra.

No topo das prioridades estão matemáticas, os idiomas e as ciências; em seguida, aparecem as ciências humanas (história, geografia, estudos sociais) e a educação física; por fim, está o ensino de artes (...) Nenhum sistema escolar do planeta inclui o ensino diário da dança como disciplina obrigatória, como ocorre com a matemática, por exemplo. A hierarquia fica clara com o tempo dedicado ao ensino de cada matéria; se são opcionais ou obrigatórias para quem; se são ministradas no horário principal ou fora da grade; se estão sujeitas a avaliações padrão e o quanto integram as discussões sobre elevação do nível educacional. (ROBINSON, 2012, p. 69).

De modo mais específico e ilustrativo, os processos de ensinar e aprender filosofia são uma abertura para a transformação do que pensamos, possibilitando um novo olhar sobre o mundo. Enfatizamos que a tarefa do filósofo educador é ampliar os horizontes para que o próprio educando desenvolva seu senso crítico e se projete em busca da autonomia da sua ação, tornando-se um sujeito autônomo e consciente. Mas como desenvolver uma educação voltada para o sentido do humano sem priorizar disciplinas que possam contribuir para o desenvolvimento do senso crítico e para uma conduta ética? Aqui fica claro que teremos um retorno negativo, e esse fenômeno infelizmente é frequente nas instituições de ensino.

Dessa maneira, em virtude da prática pedagógica ser um espaço privilegiado que oportuniza a formação humana no seu sentido espiritual e universal (GADAMER, 2015)

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa proposta foi apresentar uma análise do conceito de formação sob o viés hermenêutico do filósofo alemão Hans Georg Gadamer, e buscamos refletir novos espaços para discutirmos a formação do humano e também antigos entraves que permeiam o processo de ensino-aprendizagem na contemporaneidade.

Percebemos o quanto o paradigma hermenêutico na experiência formativa possibilita uma caracterização fundamental de todo o processo educacional, uma vez que contempla o núcleo central de ambas, a saber, o ser humano como ser hermenêutico. Em outras palavras, privilegia a

importância de considerarmos a educação como experiência de interpretação e atribuição de sentidos no horizonte de suas possibilidades e limites. Na perspectiva hermenêutico-filosófica uma discussão sobre a educação está radicalmente vinculada a uma ressignificação da finitude humana enquanto experiência de abertura que dialoga com a tradição, e está submetida aos efeitos da história e, só assim, constrói o seu processo de compreensão e formação.

Nesse sentido, uma hermenêutica da formação não pode desconsiderar a própria concepção hermenêutica do ser humano enquanto experiência de abertura sempre dirigida ao outro (Eu-tu). Em seu compromisso com o próprio desenvolvimento espiritual humano a nossa formação precisa ser reconsiderada para além da aquisição de conhecimentos e principalmente pela nossa capacidade e disposição em ultrapassar as nossas particularidades - opiniões, concepções, atribuição de sentidos – em busca do universal que, por sua vez só é conquistado na interação com o outro, quando compartilhamos com sua diferença. Por isso que a ideia de formação é bem traduzida como um “estar a caminho”, cujo percurso está sempre enriquecido pela dinâmica entre estranheza e familiaridade.

A ideia de educar como educar-se pressupõe a primazia de um processo formativo fundamentado na experiência do diálogo como abertura à diferença do que outro tem a nos dizer e contribuir com a nossa formação; assim construímos a nossa morada educacional em seu caráter ético e avançamos na atribuição dos novos sentidos demandados pela existência histórico-cultural.

REFERÊNCIAS

BOLLE, W. **A ideia de formação na modernidade**. In: *GHIRALDELLI JR, P. (Org.)* Infância, escola e modernidade. São Paulo: Cortez e Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.

FLICKINGER, Hans Georg. **Gadamer & a Educação**/Hans Georg Flickinger-Belo Horizonte: Autêntica Editora 2014 – (Coleção Pensadores & Educação).

GADAMER, Hans-Georg. **O problema da consciência histórica**. Trad. Paulo César Duque Estrada. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

_____. **Verdade e Método I: Traços Fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Trad. Flávio P. Meurer. 15. Ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

_____. **Verdade e Método II: Complementos e Índice**. Trad. Ênio P. Giachini. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **La educación es educarse**. Barcelona: Ediciones Paidós, 2000.

GRONDIN, Jean. **Hermenêutica** / Jean Grondin. trad. de Marcos Marcionilo. - São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

HEGEL, G.W.F. **A Fenomenologia do Espírito**. *In*: Coleção Os Pensadores Georg Wilhelm Friedrich Hegel. .4. ed. São Paulo, 1988

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

JAEGER, Werner. **Paidéia: a formação do homem grego**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

KANT, Immanuel. “Resposta a pergunta: **O que é esclarecimento (Aufklärung)?**”. *In*: A paz perpétua e outros opúsculos. Trad. Arthur Mourão. Edições 70, Lisboa, 1995.

LAWN, Chris. **Compreender Gadamer**. Trad. Hélio Magri Filho. Petrópolis: Vozes, 2007 (Série Compreender).

NICOLAU, Marcos F.A. **O Conceito de Formação Cultural (Bildung) em Hegel** / Marcos Fábio Alexandre Nicolau. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Brasileira, Fortaleza, 2013.

NÓBREGA, Francisco Pereira. **Compreender Hegel** / Francisco Pereira Nóbrega. 7.ed-Petrópolis, RJ: Vozes,2011.

SILVA, André. **Hegel & a Educação**/ André Gustavo Ferreira da Silva. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013 (Coleção Pensadores e Educação).

SOUZA,Rui Guilherme Mangas de. **Hermenêutica e Formação (Bildung): a perspectiva de Gadamer** /Rui Guilherme Mangas de Souza. – São Paulo: Editora Dialética, 2022.

O ENSINO UNIVERSITÁRIO EM TEMPOS DE PANDEMIA

William Cordeiro Costa

Mestrando em Engenharia e Gestão do Conhecimento na área Mídia do Conhecimento

E-mail: william.cordeiro14@gmail.com

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

RESUMO: A temática descrita neste texto trata da transição das atividades pedagógico-universitárias, regulares e presenciais, para o regime excepcional de ensino remoto com mídia digital. Isso porque a pandemia de COVID-19 no biênio 2020/2021 obrigou as várias instituições e os setores de ensino presencial a se adaptarem ao ensino remoto emergencial. Portanto, em meio às dificuldades sanitárias, a reorganização dos processos didáticos de comunicação foi decisiva para a continuidade das atividades. As universidades brasileiras também necessitaram adaptar suas atividades para o ensino remoto com a mídia digital. O objetivo deste estudo foi identificar e selecionar informações sobre o processo de transição e mediação na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Isso foi realizado com o desenvolvimento de uma pesquisa descritiva, bibliográfica e documental. Como parte das fontes documentais, considerou-se a legislação federal e outras normativas, e dentre as referências bibliográficas estão Arruda (2020), Behar (2020) e outros autores que abordam o tema. No geral, as informações foram acessadas *online*, em plataformas e repositórios digitais institucionais, incluindo as fontes digitais UFSC de informação institucional. Como síntese dos resultados, descreve-se que a reorganização digital da comunicação institucional foi amplamente discutida e reconsiderada, de acordo com a legislação vigente. Os recursos digitais de produção de informações e de comunicação *online* permitiram a continuidade das atividades e, principalmente, o ensino remoto emergencial, em meio à crise sanitária. Assim, com a gestão eficiente dos acessos e do uso de recursos da mídia digital, a comunidade universitária manteve-se atuante, com docentes e discentes desenvolvendo remotamente os processos didático-pedagógicos de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Universidade; Educação *Online*; Ensino Remoto; COVID-19.

1 INTRODUÇÃO

A pandemia causada pela doença respiratório-infecciosa COVID-19 trouxe novas configurações ao cotidiano humano. Vive-se agora uma nova realidade, incluindo variações nas dinâmicas pedagógicas, as quais repercutem principalmente nas maneiras de se ensinar e aprender. Primeiramente, foram necessárias mudanças na legislação com proposições e adaptações de normas. Assim, houve a reorganização, os decretos e as normativas de implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE), como requisitos fundamentais para as atividades pedagógicas continuarem a ocorrer de maneira segura. Isso atingiu todos os setores e níveis educacionais, incluindo parte dos cursos universitários que, regularmente, eram realizados com atividades coletivas e presenciais.

Com relação ao ensino presencial, os dados da publicados pela instituição UNESCO informaram que 91% dos estudantes no mundo tiveram as aulas presenciais interrompidas.

Inicialmente, houve o fechamento generalizado de instituições de ensino em 150 países (GUSSO *et al.* 2020). No Brasil, o Ministério da Educação (MEC) disponibilizou uma plataforma digital com contínua atualização de informações sobre a situação de funcionamento das Instituições Federais de Ensino (IFEs). Com relação ao ensino remoto, as informações sobre o mês de abril de 2021 indicam que, aproximadamente, 1,1 milhão de discentes e 95 mil docentes estavam com as aulas remotas em 69 IFEs (BRASIL, 2021).

No mês de abril de 2021, cerca de um milhão e duzentas mil pessoas no território brasileiro utilizavam a mídia digital como suporte, veículo e canal de comunicação em rede *online*, para o exercício acadêmico-universitário de ensino remoto, com atividades e processos de ensino e aprendizagem. Por isso, é interessante considerar como universidades e outras instituições de educação superior adaptaram suas práticas e comunicações para atuarem a distância e realizarem o ensino remoto emergencial.

No recorte deste estudo, destaca-se o ensino remoto emergencial na educação superior da instituição Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Isso é particularmente justificado, porque se trata do ambiente de atividades dos autores, tendo sido observado que, pelo menos, há três aspectos básicos que são aqui considerados:

1. Os aspectos legais porque, além de promover a construção de conhecimentos, as atividades de universidades e outras instituições de ensino superior devem ser devidamente legalizadas, para garantir socialmente suas certificações e, em especial, os atributos legais dos diplomas emitidos;
2. Os aspectos sociopolíticos porque, além de estudantes e professores/as, os ambientes institucional-universitários reúnem diversos tipos de pessoas e categorias profissionais, cujas atividades, necessidades e interesses são específicos e, portanto, diferenciados dos demais;
3. Os aspectos prático-processuais, administrativos, metodológicos, técnicos e tecnológicos, primeiramente, considerando-se as condições de acesso da coletividade aos recursos mediadores digitais interligados ao ambiente virtual, em seguida, o planejamento, a organização e a realização das atividades administrativas e didáticas não presenciais.

Considerando-se a problemática em estudo, discute-se neste artigo a implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O objetivo foi identificar e selecionar informações sobre o processo de transição e mediação das atividades pedagógicas, principalmente, como ensino remoto emergencial. A pesquisa realizada para subsidiar o estudo apresentado neste artigo foi qualitativo-descritiva, com duas etapas

básicas, exploratória e documental. As fontes documentais foram identificadas na etapa exploratória, com buscas na Internet, considerou-se documentos sobre a legislação federal e outras normativas. No geral, as informações foram acessadas em plataformas digitais e, principalmente, nos repositórios UFSC.

2 A ESTRUTURA E A COMUNIDADE INSTITUCIONAL DA UFSC

A partir do pequeno conjunto de faculdades existentes, a institucionalização da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) foi proposta na Lei nº 3.849 de 18 de dezembro de 1960. Oficialmente, sua instalação ocorreu no mês de março de 1962. A partir de então, as faculdades foram extintas e a atual configuração da universidade foi definida no Decreto nº 64.824, de 15 de julho de 1969. Desde o início, as atividades UFSC não ficaram restritas aos cursos presenciais, porque desde os anos 1970 já havia a modalidade de educação a distância (EaD). Primeiramente, os materiais eram enviados por correio, havendo ainda transmissões de conteúdo em programas de rádio e televisão. Todavia, em 1995, foi inaugurado o Laboratório de Ensino a Distância (LED), para oferecer os primeiros cursos por sistema de videoconferência. No geral, a educação a distância foi beneficiada com a criação do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) e com o reconhecimento legal de sua equivalência com a educação presencial.

O Conselho Universitário (CUUn) é a instância máxima na estrutura institucional, cumprindo as funções deliberativa e normativa para definir as diretrizes político-pedagógicas da Universidade. A reitoria, cujos cargos principais são de reitor ou reitora e vice-reitor ou vice-reitora, é o centro administrativo-universitário. Os dados coletados no *website* institucional UFSC informaram que, no ano de 2020, a instituição UFSC dispunha de 57 departamentos e 2 coordenadorias especiais, distribuídos em 11 unidades universitárias, com cinco campi estaduais nas cidades de Araranguá, Blumenau, Florianópolis, Curitiba e Joinville, com 120 cursos de graduação, presenciais ou a distância, e 90 programas de pós-graduação.

Em 2020, a comunidade universitária era composta por cerca de 70 mil pessoas, entre servidores docentes ou técnicos e estudantes de cursos presenciais ou a distância em diferentes níveis: graduação, pós-graduação, ensino médio, fundamental e básico. Eram considerados mais de 5.600 servidores com cerca de 2.650 docentes, havia 30 mil estudantes matriculados nos 120 cursos de graduação, sendo 107 presenciais e 13 a distância. Em nível de pós-graduação, considerava-se 7, 5 mil inscritos em 65 cursos de mestrado acadêmico, 21 de mestrado profissional e 56 de doutorado, havia ainda 2,5 estudantes em cursos de

especialização. Além disso, havia inscritos em estágios de pós-doutorado, crianças das creches do Núcleo de Desenvolvido Infantil (NDI), estudantes do Colégio de Aplicação e pessoas estudando ou sendo atendidas em projetos de extensão, nos laboratórios acadêmicos e no Hospital Universitário (HU).

2.1 As atividades e o ensino da UFSC na pandemia

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) veio a público declarar oficialmente que a amplitude da doença COVID-19, causada pelo coronavírus Sars-Cov-2, tornara-se pandêmica. O distanciamento social foi uma das recomendações para conter a disseminação do vírus. Por isso, ocorreu a suspensão das aulas presenciais nas escolas públicas e privadas de educação básica e nas instituições brasileiras de ensino superior.

Poucos dias após a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarar o estado de pandemia, no dia 17 de março de 2020. Em âmbito nacional, foi publicada a Portaria nº 343 do Ministério da Educação (MEC) que “dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia”. Com a portaria MEC, as instituições brasileiras de ensino foram, excepcionalmente, autorizadas a substituir as atividades presenciais, incluindo as aulas, por ações mediadas com recursos digitais em comunicação *online*. Inicialmente, o período de excepcionalidade seria de 30 dias, a partir da publicação da portaria.

No contexto UFSC, contudo, as atividades de ensino foram paralisadas durante cinco meses e meio, entre o dia 16 de março e o dia 31 de agosto de 2020. Depois disso, o regime pedagógico de excepcionalidade, com o ensino remoto, foi prolongado até o mês de março de 2022, finalizando o segundo semestre letivo de 2021. Durante o período de ensino remoto, assim como outras instituições de ensino e profissionais de educação básica ou ensino superior, o corpo docente UFSC teve que adaptar e realizar suas atividades com comunicação *online*, principalmente as aulas do ensino remoto, que passaram a ser suportadas por mídia digital e realizadas remotamente.

Sobre as necessárias adaptações, ainda no mês de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu uma nota de esclarecimento liberando as instituições e os sistemas ou redes de ensino para reorganizarem suas atividades de ensino, por causa das limitações decorrentes da pandemia. A partir disso, houve ampla discussão no ambiente sociopolítico e administrativo da instituição UFSC e, entre outras providências, foi montado um comitê para realizar estudos, compor um observatório de crise e propor recomendações para a adaptação das múltiplas atividades universitárias. No contexto do Conselho Universitário, houve ampla

participação de representantes dos diversos setores e grupos de interesse. Em função disso, houve a produção e a divulgação de múltiplos documentos de orientação e normatização para as atividades universitárias, inclusive para a preparação e a realização das diversas ações do ensino remoto.

Entre os pontos abordados no parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) consta, além da liberdade sobre a forma de organização, a autorização para as instituições de ensino fazerem a proposição e a gestão de calendário próprio de realização ou reposição das atividades de ensino, incluindo o uso dos recursos de educação a distância para a continuidade dos cursos presenciais: “As atividades pedagógicas não presenciais podem acontecer por meios digitais; por meio de programas de televisão ou rádio; pela adoção de material didático impresso...” (BRASIL, 2020, p. 8-9). Portanto, diante da necessidade de distanciamento social, houve a implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE), reduzindo as perdas no processo pedagógico durante a pandemia.

Em síntese, os recursos digitais, como plataformas de videoconferência, aplicativos didático-pedagógicos e ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), que participam da atuação cotidiana de docentes da educação a distância, tiveram também que ser intensamente usados por docentes do ensino presencial. Mas, em princípio, grande parte do corpo docente dos cursos presenciais não detinha os conhecimentos ou a prática necessária para o uso de recursos pedagógico-digitais que, além da educação a distância, possibilitariam também o ensino remoto.

Entre outras diferenças mais relevantes, a falta de experiência dos professores dos cursos presenciais no uso dos recursos didático-pedagógicos digitais já demarca a diferença entre o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e a educação a distância. Mas, além disso Behar (2020) destaca que, neste momento, a palavra “remoto” é uma referência ao distanciamento geográfico emergencial e não opcional entre professor e estudantes. Isso implicou no redirecionamento do planejamento e do processo pedagógico presencial. Mas, necessariamente não foram incorporados ao ensino remoto objetivos, princípios, métodos e dinâmicas já consolidadas na educação a distância. Em consonância com outros autores (HODGES *et al.*, 2020), Arruda (2020) reforça que, formal e tecnicamente, seu caráter “emergencial” distingue o ensino remoto da educação a distância. Isso porque a qualidade de estruturas, materiais e práticas já foram devidamente consolidadas na educação a distância e, por sua vez, a improvisação e a experimentação ainda caracterizam o ensino remoto.

Além disso, já é antiga a resistência política de parte da comunidade escolar e universitária, com relação aos projetos de adoção generalizada da educação a distância. Em

síntese, aceita-se a educação a distância como alternativa às situações em que os impedimentos socioeconômicos e geopolíticos inviabilizam ou dificultam a oferta da educação e do ensino presencial. Mas, na comunidade interessada na continuidade e no predomínio das atividades didático-pedagógicas presenciais, defende-se a necessidade de compartilhamento do espaço material e convívio humano no processo socioeducativo e, por isso, resistem à generalização da educação a distância.

No regime emergencial, assim como outras universidades de diferentes partes do mundo, as universidades brasileiras também migraram os seus cursos presenciais para o ensino remoto. Todavia, os processos de transição e os procedimentos não foram uniformes nas instituições de ensino superior, porque os prazos, a infraestrutura, os processos e as ações foram diversos ou diferentes.

I – por meio da Secretaria de Ações Afirmativas e Diversidades (SAAD), garantir acessibilidade educacional e suporte em tecnologia assistiva;

II – por meio da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAE), estabelecer políticas de garantia ao acesso às atividades pedagógicas não presenciais visando atender a todos os estudantes e assegurar medidas que garantam a permanência estudantil;

III – por meio da Superintendência de Governança Eletrônica e Tecnologia da Informação e Comunicação (SeTIC), estabelecer um plano de governança e garantia de infraestrutura e de suporte técnico para o uso das tecnologias de informação e comunicação, bem como possibilitar acesso aos softwares atualmente disponíveis no Terminal de Acesso Remoto (UFSC, 2020).

A Secretaria de Educação a Distância (SEAD/UFSC) oferece um portal de Recursos Tecnológicos para Aprendizagem (RTA), com informações e relato de experiências pedagógicas com a utilização de recursos da tecnologia digital, como orientações e apoio para o ensino remoto. Inclusive, foi preparada e disponibilizada uma cartilha para o corpo docente sobre a preparação de atividades pedagógicas não presenciais. Na cartilha, são descritos os primeiros procedimentos para inserção de aulas na plataforma digital de acesso *online*. Além disso, há sugestões e instruções mais avançadas para a utilização dos diversos recursos e a realização de diferentes tarefas, incluindo informações sobre aspectos legais de direito autoral. Os integrantes do Núcleo UFSC da Universidade Aberta do Brasil (UAB/UFSC) e da Secretaria de Educação a Distância (SEAD) produziram ou reuniram e disponibilizaram, para a comunidade universitária, produtos audiovisuais de curta duração com instruções de uso dos recursos do ambiente virtual (AVA) da plataforma digital institucional *Moodle/UFSC*.

Outro suporte institucional para a comunicação *online* é o portal digital “Informações em tempos de pandemia” da Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD), que informa de modo

rápido, correto e atualizado sobre diversos assuntos relacionados às atividades acadêmicas no período de excepcionalidade. Aliás, os assuntos são organizados e apresentados, de acordo com os interesses mais específicos de estudantes, professores ou técnicos administrativos.

Vale ressaltar que os diversos ambientes digitais institucionais estão linkados ao portal UFSC, como *website* oficial da universidade. Através do portal a comunidade universitária e o público em geral pode acessar os conteúdos disponibilizados por integrantes das pró-reitorias e de todos os diversos setores institucionais. Além disso, com o uso de *logins* e senhas as pessoas que participam da comunidade universitária também acessam informações pertinentes nas áreas restritas do *website* institucional.

A comunidade acadêmica UFSC ainda é servida por informativos digitais que, regularmente, são enviados para lista de *e-mails* dos servidores docentes, técnicos administrativos e estudantes. O principal veículo de informação por *e-mail* é o informativo “Divulga UFSC”, cujo conteúdo diagramado e divulgado pela Agência de Comunicação (Agecom) é composto com informações encaminhadas por integrantes dos diversos setores da universidade.

3 AS CONDIÇÕES TECNOLÓGICAS E DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO REMOTO

Como foi indicado, a educação a distância em diferentes níveis de ensino é uma prática já consolidada na pedagogia UFSC. Há programas de formação continuada a distância, oferta de cursos diversos e ainda disciplinas semipresenciais ou a distância no ensino presencial. Com exceção dos cursos das áreas de Saúde e Engenharia, cujos critérios são específicos, até 40% da carga horária dos outros cursos presenciais podem ocorrer a distância. No Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2020-2024) foi indicada a possibilidade de expansão da modalidade de ensino a distância em cursos de graduação e pós-graduação. Assim, a tradição UFSC de educação a distância beneficiou a instituição diante da imposição sanitária para a oferta do ensino remoto emergencial. Inclusive, porque há um curso e outros setores universitários que são dedicados ao estudo e a prática da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Assim, a universidade também dispõe de um corpo de profissionais intérpretes para atender nas aulas em que parte dos estudantes necessita de tradução do que é falado, em português ou noutras línguas.

Para a educação a distância e à disposição de docentes dos cursos presenciais, a universidade já oferecia um conjunto de recursos da tecnologia digital interligados na Internet. Entre outros, o recurso estratégico e central para o ensino remoto é a versão da plataforma

digital *Moodle* que, institucionalmente, foi adaptada como ambiente virtual de aprendizagem (AVA), com amplos e diversos recursos de gestão e atendimento ao processo pedagógico de educação e ensino remoto. Principalmente, porque a plataforma *Moodle/UFSC* dispõe de um sistema digital para webconferências e reuniões *online*, com repositório automático para a disponibilização das gravações das atividades síncronas.

Por exemplo, cada disciplina dispõe de uma página digital própria na base *Moodle/UFSC*. Na interface gráfica da página aparecem dispostos e geralmente visíveis os diversos títulos dos materiais digitais e didáticos ali postados. Cada título funciona como um *hiperlink* de acesso ao material referenciado. Assim, ficam ali dispostos e a disposição de docentes e estudantes o plano de ensino da disciplina, livros e textos com conteúdos da disciplina, gravações audiovisuais de aulas ou atividades síncronas já realizadas em rede online, entre outras possibilidades. O sistema *Moodle* oferece ainda múltiplos recursos, seja para o registro de frequências e notas, proposição e realização de exercícios *online*, fóruns de discussão, recursos de comunicação por *e-mail* e outros. Mas, além disso, a partir de 2020, representantes da administração UFSC fizeram um contrato com a empresa digital *Google*, disponibilizando para a comunidade universitária o pacote *G-Suite for Education*, como produtos e serviços como: repositório do tipo *Drive*, com armazenamento ilimitado, plataforma *Google-Meet* de webconferência com tempo ilimitado, Agenda, acesso e uso da plataforma de vídeos *YouTube*.

Como já foi parcialmente descrito, houve diversas iniciativas e providências para garantir e qualificar o acesso e o uso dos recursos digitais e da comunicação *online*, por parte de docentes e outras pessoas da comunidade universitária. Uma finalidade central dessas providências foi garantir a realização com qualidade do ensino remoto emergencial, como continuidade possível das atividades didático-pedagógicas dos cursos que, até então, eram presenciais. Assim, foram oferecidas informações, orientações e instruções ou cursos em formatos diversos, incluindo a oferta de audiovisuais sobre as práticas pedagógicas com recursos digitais e comunicação *online* para o ensino remoto.

No Calendário Acadêmico Suplementar Excepcional dos Cursos de Graduação de 2020, o período entre os dias 27 de julho e 30 de agosto foi dedicado à oferta de oportunidades, a docentes, discentes e técnicos, para a capacitação e o emprego das tecnologias digitais. O mesmo período também foi dedicado à implantação de políticas para a garantia do acesso aos recursos para o ensino remoto e outras atividades *online*. Na prática, houve o empréstimo de equipamentos digitais e o pagamento de acesso à rede digital *Internet*, para estudantes e outros

participantes da comunidade universitária que estavam previamente inscritos e qualificados para receberem essas garantias.

Em síntese, a partir do primeiro trimestre de 2020, o foco dos integrantes da administração UFSC foi ampliar os conhecimentos e as oportunidades para o acesso e uso dos recursos digitais e da comunicação em rede *online*, para garantir as atividades universitárias com distanciamento social e, principalmente, dar continuidade aos cursos com o ensino remoto. Por exemplo, os integrantes do Subcomitê de Assistência Estudantil produziram e disponibilizaram uma cartilha para estudantes, com informações sobre o funcionamento emergencial da universidade, informando sobre calendário acadêmico, disciplinas, programas de assistência estudantil, incluindo informações sobre os serviços de restaurantes universitários, bibliotecas, saúde, transporte e outros.

Além de exercitar a resiliência, com a adoção de políticas públicas, a gestão e o planejamento institucional, a universidade considerou ainda as condições de sua comunidade, com relação à diversidade dos perfis socioeconômicos das pessoas e, principalmente, do público estudantil. Por isso, no planejamento e nas práticas de transição para o ensino remoto as dificuldades de acesso aos recursos tecnológico-digitais e à rede Internet foram muito consideradas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De maneira geral, foram desastrosos os efeitos da crise sanitária mundial, devido à pandemia da doença COVID-19. Também é ampla e profunda a crise humanitária decorrente da situação pandêmica. Isso é agravado com graves crises econômico-financeiras, aumentando desproporcionalmente os índices sociais de pobreza e miséria. As perdas em educação e ensino são incalculáveis e foi amplamente noticiado que, no contexto brasileiro, a maioria das pessoas que estudam, crianças, jovens ou adultos, não dispõem de condições financeiras, sociais, familiares ou psicológicas, que sejam ao menos razoáveis para a boa aprendizagem por ensino remoto.

Em uma busca *online* por notícias e reportagens jornalísticas na mídia catarinense sobre a instituição UFSC, constata-se que os administradores da universidade foram duramente criticados pelo período de paralização das atividades de ensino. Na pesquisa realizada para este estudo, não foi possível coletar informações avaliativas sobre o tempo usado em discussões, decisões, detalhamentos e implantação do ensino remoto emergencial. Porém, foi possível observar que foram apresentadas preocupações justas e propostas diversas ações por diferentes

atores institucionais. Tudo isso foi ouvido, considerado e parcialmente implementado por decisão dos integrantes da administração central. Foi bem considerada e atendida grande parte das múltiplas necessidades de diferentes categorias, vários setores e diversos profissionais ou estudantes, cujas características psicofísicas e as condições socioeconômicas são particularizadas.

Considera-se ainda que a tradição universitária na educação a distância foi positiva e decisiva na transição dos cursos presenciais para o ensino remoto emergencial. De modo geral, a vocação tecnológica e a educação a distância influenciaram a cultura institucional na valorização dos recursos tecnológico-digitais de educação e ensino. Além da plataforma *Moodle*/UFSC adaptada como ambiente virtual de aprendizagem (AVA), os integrantes da administração central também investiram para que a comunidade universitária pudesse acessar informações, produtos de comunicação e cursos sobre recursos tecnológicos de educação e ensino. Houve a compra do pacote *G-Suite for Education* da empresa *Google*, que também foi disponibilizado para a comunidade. Em síntese, com relação aos recursos tecnológicos, a transição das práticas presenciais para o ensino remoto foi suportada por dispositivos digitais e recursos *online* que já existiam e eram usados na universidade, sendo esses acrescidos com a compra do pacote *Google*.

Assim como outras instituições públicas que desenvolvem o ensino universitário presencial e a distância, a Universidade Federal de Santa Catarina realizou a transição e passou a oferecer o ensino remoto em regime emergencial, com o suporte da tecnologia digital de informação e comunicação *online*. As instituições públicas brasileiras foram socialmente questionadas e pedagogicamente desafiadas, todavia, responderam com planejamento, organização, gestão e ações, para continuar ofertando à sociedade educação e ensino público, gratuito e qualificado.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede - Revista de Educação a Distância**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

BEHAR, P. A. **O ensino remoto emergencial e a educação a distância**. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-aeducacao-a-distancia/>. Acesso em: 6 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Coronavírus**. Monitoramento nas instituições de ensino. Brasília, DF, MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/coronavirus/>. Acesso em: 21 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <http://www.ing.gov.br/en/web/dou/-portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>.

Acesso em: 22 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP n. 5, de 28 de abril de 2020**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pecp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 abr. 2021.

CUn/UFSC, 2020. Conselho Universitário da Universidade Federal de Santa Catarina. **Resolução Normativa nº 141/2020, de 21 de julho de 2020**. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/210218/RN_140_Alt._pela_RN_141_Retorno_remoto_e_calendario_28-07.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 17 julho. 2021.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUSSO, H. L. *et al.* **Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária**. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 41, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302020000100802&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 04 jan. 2021

SEAD. UFSC. **Secretaria de Educação a Distância**. Disponível em <https://portal.sead.ufsc.br/>. Acesso em: 1 maio. 2020.

UFSC. **UFSC em Números 2020**. Disponível em: <http://dpgi.seplan.ufsc.br/ufsc-em-numeros/>. Acesso em: 2 abr. 2021.

UFSC, Universidade Federal de Santa Catarina. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2020-2024**. Florianópolis: UFSC, 2019. Disponível em: <https://pdi.ufsc.br/files/2020/06/PDI-2020-2024.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2021.

O PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA ESCOLA

Karoline Campos Pereira
Graduanda de Licenciatura em Educação Física
karoline.campos@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Rarielle Rodrigues Lima
Doutora em ciências sociais
rarielle.rodrigues@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

RESUMO: Este estudo é recorte de uma pesquisa em andamento e tem como objetivo apresentar as contribuições dos professores de Educação Física no processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista na escola. A pesquisa se constitui como uma revisão

sistemática da literatura nas bases de dados PUBMED, SCIELO e Google Acadêmico, analisando as produções disponíveis entre 2015 a 2021, a partir dos descritores: Educação Inclusiva, Educação Física Adaptada e TEA. Os resultados apresentaram a insatisfação do professor com a formação e carência de conhecimentos na sua área de atuação, apontam ainda que os professores utilizam atividades recreativas para ações lúdicas nas aulas sem necessariamente a construção eficiente para o acompanhamento específico dos alunos com TEA. A influência do profissional no acompanhamento desse aluno no ambiente escolar é de fundamental importância e indispensável a capacitação contínua do professor.

Palavras-chave: Educação Física escolar; Educação Inclusiva; TEA.

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem sido tema de debate entre vários autores (FIORINI; MANZINI (2016); OLIVEIRA; SERTIE (2017); FERNANDES; MARCIELA (2014)). Porém trata-se de um transtorno que necessita ser mais aprofundado pela sociedade no que se refere às suas características, diagnóstico e tratamento (DE PAULA; PEIXOTO, 2019), visto que ainda é um assunto desconhecido para grande parte das pessoas.

De acordo com Fonseca (2014), o TEA trata-se de um Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), ou seja, são alterações que afetam diversas capacidades como a comunicação, a socialização e o comportamento do indivíduo. A característica que mais prevalece nesse transtorno é a falta de interesse na socialização (SILVA, 2017). O TEA pode ser classificado como leve, moderado ou severo em relação ao nível de comprometimento de desenvolvimento psicomotor e de socialização.

No ambiente escolar os profissionais têm buscado vivenciar a inclusão do aluno com TEA. No entanto, a educação inclusiva ainda é um desafio para a escola e para sociedade quando se evidencia as necessidades específicas de aprendizagem desse público. Ao evidenciarmos as ações desenvolvidas no espaço escolar, destacamos o componente curricular Educação Física como um elemento importante no movimento de inclusão, conforme Silva e Prefeito (2019) comentam sobre as aulas de Educação Física proporcionam aos alunos diversas atividades que atuam diretamente em seu desenvolvimento psicomotor e na melhoria de suas relações sociais.

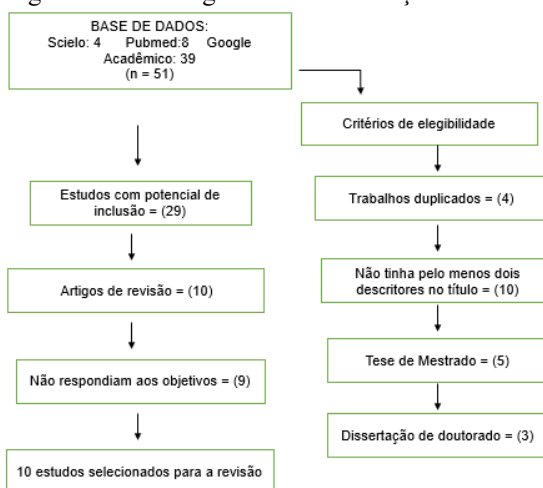
Diante disso, torna-se importante pesquisar sobre a Educação Física Inclusiva de alunos com TEA por ser um tema atual e que tem sido discutido por diversas áreas do conhecimento, inclusive da Educação Física. Considerando-se a relevância do tema abordado por este trabalho, o presente artigo tem como problema de pesquisa: De que forma os professores de Educação Física podem contribuir na inclusão de alunos com TEA? Portanto, o objetivo geral da pesquisa foi identificar o papel do professor de Educação Física na inclusão de alunos com TEA.

2 MÉTODOS

Este estudo constituiu uma revisão sistemática de literatura sobre o papel do professor de Educação Física na inclusão de alunos com o TEA. Segundo Apolinário (2011) a revisão sistemática da literatura considera os dados de pesquisas já realizadas para reunir evidências e chegar a uma conclusão.

Foram pesquisadas as bases de dados Google Acadêmico, National Library of Medicine (PUBMED) e Scientific Electronic Library Online (SCIELO) para artigos científicos publicados entre o ano 2010 a 2021, utilizando os seguintes descritores: Educação Física Escolar; Educação Física Inclusiva e TEA. Distribuídos conforme o fluxograma na figura 1.

Figura 1 – Fluxograma da estratégia de busca e seleção da discussão dos dados.



Fonte: Elaborado pela aluna (2022)

As análises estão expressas e organizadas a partir da compreensão da análise dos conteúdos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa com base nos descritores estabelecidos se constituiu com a análise de 10 artigos que estão relacionados no quadro a seguir (Quadro 1).

Quadro 1- Artigos selecionados e analisados

Autor	Ano	Título
Maia; Bataglion; Mazo	2020	Alunos com Transtorno do Espectro Autista na escola regular: relatos de professores de Educação Física

Catelli; Assis; D'Antino	2016	O Transtorno do Espectro Autista E a Educação Física Escolar: A Prática do Profissional da Rede Estadual de São Paulo
Franzoni; Marinho	2020	O papel do professor de Educação Física na atuação com pessoas com transtorno do espectro autista em um programa de esporte e lazer de Florianópolis (SC)
Dos Santos, De Paula, De Jesus Ferreira	2021	Crianças com autismo nas aulas práticas de educação física – uma proposta de inclusão
Maciel; Vieira; Barbosa	2017	O ponto de vista dos professores de educação física escolar sobre o estudante com transtorno do espectro autista (TEA)
Caetano; Gomes	2021	Intervenções lúdicas inclusivas: possibilidades e dificuldades de interação e comunicação de crianças com transtorno do Espectro Autismo (TEA) em aulas de Educação Física Infantil
Sousa; Assis	2021	Alunos autistas nas aulas de educação física: limites e possibilidades do trabalho cotidiano
Mello; Fiorini Coqueiro	2019	Benefícios da educação física escolar para o desenvolvimento do aluno com transtorno do espectro autista na percepção dos professores
Costa; Silva; Santos	2015	Adaptações na educação física escolar para inclusão do aluno autista: um estudo de caso
Pezzuol	2017	Contribuições da educação física escolar na inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) no ensino público regular do estado de São Paulo – um estudo de caso

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Para a discussão dos dados encontrados, foram categorizados os resultados em dois tópicos: 1) Práticas e metodologias utilizadas nas aulas de Educação Física e 2) Principais desafios e dificuldades para a prática docente.

1) Práticas e metodologias utilizadas nas aulas de Educação Física

Os conteúdos da educação física abrangem todo e qualquer corpo, independente do estado cognitivo, diferenciando-se apenas pelas estratégias metodológicas desenvolvidas para o público-alvo. Segundo Franzoni e Marinho (2020), para as aulas de educação física com alunos com TEA é necessário haver uma rotina no ambiente, as posições dos objetos e a sequência das atividades deverá sempre ser a mesma, desse modo, é preciso assegurar a

permanência das sequências para que o aluno sinta-se seguro. No tocante a fixação de rotinas e esclarecimento de eventos, os professores entrevistados nos estudos de Maia, Bataglion e Mazo (2020), mencionaram a maior efetividade das atividades com etapas de atuação previamente definidas, como o revezamento, pois para alguns alunos com TEA, o conhecimento prévio e a compreensão do que deve ser feito afeta diretamente seu interesse e conseqüentemente a sua participação. Colocando assim a sua participação em risco, pois ele não se sentirá confortável e confiável se caso contrário.

No tocante à interação com os outros, Caetano e Gomes (2021) afirmam que o ponto mais importante no processo de inclusão destes alunos, perpassa pela construção das relações na turma, a partir da realização de atividades que estimulem o trabalho cooperativo e a colaboração. Assim, permitindo com que ele assimile cada atitude do professor referente a aula e então sentindo-se confortável para participar e interagir com as outras crianças no momento da aula.

Sobre as metodologias e práticas utilizadas pelos professores, os estudos apontam a contribuição da educação física para um desenvolvimento cognitivo do aluno, evidenciando a construção de independência reconhecendo suas limitações. Colocando para o aluno o papel também de importância na realização da atividade e a finalidade da mesma para a sua aprendizagem e progresso dentro do ensino proposto.

2) Principais desafios e dificuldades para a prática docente.

Quando nos referimos às dificuldades inerentes ao processo de ensino de crianças com TEA é possível identificar as situações relatadas pelos estudos de Catelli, Assis e D'Antino (2016) como ausência de informação e capacitação, inexistência de discussões multidisciplinares e redução do suporte pedagógico. Que por via de Estado acaba sendo cada vez mais escassa para os professores que não tem acesso a uma qualificação de referência no assunto e, assim, acaba se fazendo aliado ao número de professores que não são devidamente qualificados para trabalhar em sala de aula com a demanda que se tem, que por via de melhores diagnósticos está aumentando.

A formação continuada nesse sentido deve partir da realidade do professor, para atender às suas necessidades e garantir uma mudança de postura zelando pela competência no espaço escolar. Pezzuol (2017), em seus estudos, coloca que os professores como agentes sociais, precisam entender mais sobre as características desse transtorno, para que possam construir melhores intervenções distanciando-se de concepções preconceituosas e reducionistas.

Portanto, pensar na formação dos professores é um modo de começar as mudanças na qualidade de ensino, propiciando a criação de novos contextos educacionais inclusivos, capazes

de proporcionar a aprendizagem a todos os alunos, respeitando todos os ritmos, tempos e superando barreiras.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos analisados de maneira superficial demonstram que, o envolvimento do professor de educação física no processo de inclusão de alunos com TEA perpassa por suas construções metodológicas e formações específicas para atuação com o público alvo.

Desse modo, os usos da metodologia estão diretamente relacionados ao processo de construção e apropriação dos cuidados específicos que o transtorno demanda; isto é, o entendimento das alterações do neurodesenvolvimento são fundamentais para possibilitar uma inclusão respeitando as limitações presentes no processo de ensino e aprendizagem desta criança. Para então, termos uma base de dados concreta e segura para assim esclarecer e contribuir para melhoria dos trabalhos oferecidos e formados para ensino-aprendizagem das crianças com TEA

REFERÊNCIAS

APPOLINÁRIO, Fábio. **Metodologia científica**. São Paulo: Cengage, 2016.

BENINI, Viviane; CASTANHA, André Paulo; BENINI, W. Castanha. A inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na escola comum: desafios e possibilidades. **Cadernos PDE, Paraná**, v. 1, 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_ped_unioeste_wivianebenini.pdf. Acesso em: 23 set. 2022.

BEZERRA, Tiago Lopes. Educação inclusiva e autismo: a educação física como possibilidade educacional. **Revista Brasileira de Fisiologia do Exercício** .2016. Disponível em: <https://portalatlanticaeditora.com.br/index.php/revistafisiologia/article/view/3340>. Acesso em: 05. maio.2022.

BOATO, Elvio Marcos et al. Expressão corporal/dança para autistas-um estudo de caso. **Pensar a Prática**, v. 17, n. 1, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fe/article/view/17904>. Acesso em: 20.set.2022.

CAMARGO, Siglia Pimentel.; RISPOLI, Mandy. Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo, definição, características e pressupostos filosóficos. **Revista Educação Especial**. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/6994>

CATELLI, Carolina Quedas et al. **O transtorno do espectro autista e a educação física escolar: a prática do profissional da rede estadual de São Paulo**. CIAIQ2016, v. 1,

2016.Disponível em:
<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/592>. Acesso em: 20.set.2022.

CHICON, José Francisco; DE CARVALHO CRUZ, Gilmar. Formação continuada, Educação Física e inclusão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 36, 2016.Disponível em:
<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/2170>. Acesso em: 20.set.2022.

COSTA, Vanderlei Balbino da. Inclusão escolar na educação física: reflexões acerca da formação docente. Motriz: **Revista de Educação Física**, v. 16, p. 889-899, 2010. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/motriz/a/9N9DkRd7ZZJXbNvYTRD5hxb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20.set.2022.

COSTA, Ana Paula; DA SILVA, Karine Barros; DOS SANTOS, Wemyclênia Lira. Adaptações na educação física escolar para inclusão do aluno autista: um estudo de caso. [TESTE] **Encontro Alagoano de Educação Inclusiva**, v. 1, n. 1, 2015. Disponível em:
<https://www.seer.ufal.br/ojs2-somente-consulta/index.php/eaei/article/view/2150>. Acesso em: 22.09.2022

CUNHA, Raíssa Forte Pires; GOMES, Adriana Leite Limaverde. Concepções de professores de Educação Física sobre inclusão escolar. **Práxis Educativa**, v. 12, n. 2, p. 414-429, 2017.

DSM -5-MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS: DSM-5. **American Psychiatric Association**. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

DA SILVA Caetano, Ubirajara; DE OLIVEIRA Gomes, Marineide. intervenções lúdicas inclusivas: possibilidades e dificuldades de interação e comunicação de crianças com transtorno do Espectro Autismo (TEA) em aulas de Educação Física Infantil. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 30, n. 01, 2021. Disponível em:
<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/12832>. Acesso em: 20.set.2022.

DOS SANTOS, Larissa Nascimento; DE PAULA, Vitor Matsui; DE JESUS, Ivan. Crianças com autismo nas aulas práticas de educação física—uma proposta de inclusão. **BIUS-Boletim Informativo Unimotrisaúde em Sociogerontologia**, v. 28, n. 22, p. 1-14, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/BIUS/article/view/9920>. Acesso em: 20.set.2022.

FERNANDES, Cleonice Terezinha; MACIELA, Cilene Maria Lima Aantunes. Corpo e Aprendizagem: a Importância do Professor de Educação Física na Educação Infantil. **UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ.**, Londrina, v. 15, n. 2, p. 99-108, jun. 2014. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsskroton.com.br/article/view/534>. Acesso em: 20.set.2022.

FRANZONI, Wihanna Cardozo de Castro; MARINHO, Alcyane. O papel do professor de Educação Física na atuação com pessoas com transtorno do espectro autista em um programa de esportes e lazer de Florianópolis (SC). **Revista de Educação Física, Esporte e Lazer.**, v. 32, n. 61, p. 01-22, 2020, Santa Catarina. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175042.2020e65391#:~:text=Constatou%2Dse%20que%20o%20professor,baseadas%20em%20estrat%C3%A9gias%20da%20%C3%A1rea>. Acesso em: 01.set. 2022.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Dificuldades e Sucesso de Professores de Educação Física em Relação à Inclusão Escolar. **Revista brasileira de educação especial**, v.22, n. 1, p. 49-64, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/9DgGGb7khDNxQX8CK7hrqGj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20.set.2022.

FLAMEA, Andresa Gabriela; BARETTA, Marly. O trabalho com alunos autistas nas aulas de educação física. Seminário de Iniciação Científica e Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2018. **Unoesc**. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/siepe/article/view/18669.Acesso> em: 22.set.2022.

FONSECA, B. **Mediação escolar e autismo**: a prática pedagógica intermediada na sala de aula. RJ: Wak Editora, 2014.

KISTT, Thielly.; GONÇALVES, Patrick Silveira. Desafios e estratégias na prática docente de professores de educação física com estudantes com transtorno do espectro autista. **Revista Biomotriz**, v. 15, n. 1, p. 246-258, 2021. Disponível em: <https://revistaeletronica.unicruz.edu.br/index.php/biomotriz/article/view/497/384>. Acesso em: 20. set 2022.

LIMA, Ricardo et al. **Formação inicial de professores de Educação Física**: a perspectiva dos estudantes estagiários. Formação inicial de professores: reflexão e investigação da prática profissional. Porto: Editora FADEUP, 2014.

MACIEL, Eduardo da Silva; VIEIRA, Aislan Vanderlei; BARBOSA, Marily Oliveira. O ponto de vista dos professores de educação física escolar sobre o estudante com transtorno do espectro autista (tea). Encontro Alagoano de Educação Inclusiva, v. 1, n. 1, 2017. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/ojs2-somente-consulta/index.php/aeai/article/view/3818/0.Acesso> em: 20.set.2022.

MELLO Lucas Augusto de; FIORINI, Maria Luiza Salzani; COQUEIRO, Daniel Pereira. Benefícios da educação física escolar para o desenvolvimento do aluno com transtorno do espectro autista na percepção dos professores. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama/article/view/9183.Acesso> em: 23.out.2022.

MAIA, Juliana; BATAGLION, Giandra Anceski; MAZO, Janice Zarpellon. Alunos com transtorno do espectro autista na escola regular: relatos de professores de educação física. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, v. 21, n. 1, 2020. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama/article/view/9696.Acesso> em: 20.set.2022.

MIRANDA, Theresinha Guimarães.; FILHO, Teófilo Alves Galvão. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFABA, 2012;

NABEIRO, M.; SILVA, F. C. T. Atividade física e transtorno do espectro autista. In: Atividade física Adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais. 4. ed. Barueri: Manole, 2019. p. 97-122.

OLIVEIRA, Karina Griezzi; SERTIE, Andrea Laurato. Transtorno do espectro autista: um guia atualizado para aconselhamento genético. **Revista Revendo Ciências Básicas**, Hospital Albert

Einstein, p. 233-8, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eins/a/YMg4cNph3j7wftqmKzYsst/?lang=pt>. Acesso em: 20.set.2022.

PEZZUOL, Maria de Lourdes de Moraes. Contribuições da educação física escolar na inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) no ensino público regular do estado de São Paulo – um estudo de caso. **Revista Acadêmica - Ensino de Ciências e Tecnologias**. Disponível em: https://intranet.cbt.ifsp.edu.br/qualif/volume01/Artigo01_08_ABNT.pdf. Acesso em: 22.set.2022.

ROSSI, Fernanda; HUNGER, Dagmar. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 26, p. 323-338, 2012.

SANTOS, Claudiella Nunes da Silva; et al. **A contribuição das aulas de educação física para a inclusão do aluno com TEA**. VII Encontro Alagoano de Educação Inclusiva. 2017. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/eaei/article/view/3814>. Acesso em: 20.set.2022.

SCHLIEMANN, André., ALVES, Maria Luíza Tanuré., DUARTE, Edison. Educação física inclusiva e autismo: perspectivas de pais, alunos, professores e seus desafios. **Revista Brasileira De Educação Física E Esporte**, 34(Esp.), 77-86. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/1807-5509202000034nesp077>. Acesso em: 20.set.2022.

SILVA, Michela Carvalho. **Educação Inclusiva**. Porto Alegre: SAGAH, 2017.

SILVA. Isabela Carolina Pinheiro; PREFEITO, Carina Regina; TOLOI, Gabriela Galucci. Contribuição da Educação Física para o desenvolvimento motor e social do aluno com Transtorno do Espectro do Autismo. **Revista da Associação. Brasileira. Atividade Motora Adaptada**. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama/article/view/9072>. Acesso em: 07 set.2022.

SOUSA, Priscilla de Araújo Costa. Educação Física e inclusão: experiências no estágio supervisionado na educação infantil. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 15, n. 1, p. 246-265, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/12144>. Acesso em: 20.set.2022.

SOUZA, Jessica Rezende; DE ASSIS, Renata Machado. Alunos autistas nas aulas de educação física: limites e possibilidades do trabalho cotidiano. **Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino (EDIPE) do Centro de Estudos e Pesquisas em Didática (CEPED)**, v. 6, 2015. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/11755/8046>. Acesso em: 22.set.2022.

TSELZER, F. G. **Aspectos neurológicos do autismo**. vol. 2. Epidemiologia do Autismo. São Paulo: Manole.2010.

O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Gilberto Santos Costa da Luz

Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas/UFMA
gsc.luz@discente.ufma.br

Arijayna Gomes Martins

Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas/UFMA
arijayna.gomes@discente.ufma.br

Doracy Gomes Pinto Lima

Professora do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas/ UFMA
doracy.pinto@ufma.br

RESUMO: Neste artigo se evidencia o papel do professor enquanto sujeito ativo na Educação Inclusiva, onde tal temática tem se apresentado como uma problemática importante no cenário educacional por se tratar de um tema atual e de grande relevância social. Nesse sentido ele tem como objetivo, analisar o papel do professor na educação inclusiva, enquanto sujeito efetivo no processo de inclusão e promoção da educação. Desta forma, buscou-se trazer também a escola enquanto instituição que desempenha um papel essencialmente importante no desenvolvimento dessa Educação Inclusiva. Resgatando conceitos para a realização desse estudo utilizou-se para tanto de referenciais de autores como Mantoan “Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam a uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças” (MANTOAN 2003 p.14) , Ferreira torna-se de fundamental importância nesse sentido, abrimo-nos para aceitar a diversidade.(FERREIRA; GUIMARÃES, 2003 p.44), Freire “ A educação como prática da liberdade” (FREIRE 2002, P. 70), Mittler pontua: “[...] a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo (MITTLER 2003, p. 25). No que concerne à metodologia, trata-se de uma pesquisa bibliográfica com uma abordagem qualitativa. Enfatizamos aqui aspectos importantes para o desenvolvimento dessa educação com qualidade, as inegáveis particularidades do perfil individual e coletivo do público discente, e que elas possam ser recebidas como potenciais individuais que enriquecem o saber e o conhecimento, jamais como entraves que impossibilitam o mesmo. As ausências de estruturas físicas de qualidade presentes nas escolas e a precária formação docente, soma-se a esta análise, e a dinamicidade do ser professor diante das múltiplas exigências presentes no cotidiano escolar. Desse modo, este trabalho busca destacar a essência do papel professor, e destaca a necessidade do rompimento de estruturas que insistem em alimentar modelos educacionais segregadores, e evidencia a educação inclusiva como um modelo de educação necessária e urgente na sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Educação inclusiva, Perfil discente, Formação docente, Estrutura escolar.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo analisar a dura jornada do professor no tocante ao seu papel enquanto promovedor de ações educacionais inclusivas, onde o exercício de seu ofício em tempos atuais caracteriza-se como problemática, a partir dos desafios postos à mesa da educação vigente. Diante desta proposta, de certo modo holística, trazer também a escola

enquanto instituição, enquanto elemento essencialmente importante para o sucesso do professor na concretude de sua função de maneira satisfatória.

O professor enquanto agente de promoção do ensino, não é sujeito que trabalha sozinho, de maneira isolada, mas que precisa de elementos, que lhe possibilitem atuar sobre as diversas faces dos desafios educacionais que se apresentam como novos paradigmas do saber. Dentre tantas faces, as inegáveis particularidades do perfil individual e coletivo do público discente e tais particularidades precisam ser encaradas como potências individuais que enriquecem o saber e o conhecimento, jamais como entraves que impossibilitem o mesmo.

As estruturas físicas espaciais presentes nas escolas e a precária formação docente em determinados aspectos, somam-se a esta análise, a dinamicidade do ser professor diante das múltiplas exigências presente ao acolhimento do diferente e do novo. Pois é neste cenário que este trabalho busca evidenciar a essencialidade do professor no rompimento de estruturas que insistem em alimentar modelos educacionais segregadores ao fugir do comodismo intencional que sustentam interesses de classes sociais dominantes, ainda hoje.

2 O PROFESSOR E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O educador tem como principal objetivo colaborar com o desenvolvimento do seu aluno através do ensino e aprendizagem, ele exerce um papel indispensável nessa fase de construção educacional que todo indivíduo tende a passar, dentre tantos aspectos existentes no tocante papel do professor em sua ação, faz-se necessário direcionarmos o olhar também para a ação motivacional do mesmo, a motivação é peça chave para a superação das diversidades limitadoras que os discentes podem depara-se. Por meio da motivação o docente ajuda a ampliar a visão do discente para as inúmeras potencialidades que há em cada um deles. Nesse sentido, Santos (2002) destaca-se a importância da motivação:

[...]Dentre todos os fatores que influenciam no processo de aprendizagem, o mais importante deles é, sem dúvida, a motivação. Sem motivação não há aprendizagem. Podem existir os mais diversos recursos para a aprendizagem, mas se não houver motivação ela não acontecerá[...] Santos (2002, p.14)

O Professor durante sua jornada de docência depara-se com vários obstáculos onde deve-se buscar formas de ultrapassar essas barreiras para alcançar todos os seus educandos, um desses obstáculos que iremos destacar é a educação inclusiva de qualidade que o mesmo deve desenvolver com os alunos que apresentam as necessidades de uma educação especializada, essa situação requer do docente um preparo para lidar com as diversidades que o cercam, o

discente por sua vez não pode de maneira nenhuma ser excluído do meio educacional por apresentar alguma dificuldade.

Para compreender melhor o que vem ser a Educação Inclusiva, faz-se uso do pensamento de Mantoan (2003, p.14) que diz: “Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam a uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças”

No entanto o que mais se percebe na sociedade é alunos que não gozam de uma Educação Inclusiva, devido a omissão do Estado, a falta de capacitação dos seus educadores e pela falta de estrutura encontrada nas escolas, que os impedem de exercer seu pleno direito ao aprendizado, assim se aplica um processo de educação cheio de falhas, onde professor e aluno passam por uma dolorosa jornada, em que o professor se encontra sem condições de dar ao aluno o suporte necessário para que haja progresso educacional, e nessa problemática ambos sofrem. O aluno no espaço da aprendizagem necessita de ferramentas que o ajudem ao maior desempenho possível, mas se as ferramentas não forem adequadas e não suprirem as necessidades dos mesmos, eles não alcançaram o seu objetivo, que é a aprendizagem.

3 PERFIL DISCENTE

A prática de uma Educação Inclusiva tem se mostrado como um dos grandes desafios para a realização de um ensino aprendizagem de maneira satisfatória, isto porque para uma efetiva educação agregadora, se faz necessário a promoção de profundas reflexões e debates, que possam está trazendo para o centro das discussões inúmeras frentes que precisam ser desconstruídas, algumas mantidas, outras reestruturadas e outras até mesmo banidas da prática educacional.

Desse modo tem-se diferentes perfis de discentes na escola e que deveriam estar incluídos, mas não estão, como indivíduos que estão classificados abaixo da linha da pobreza, os afrodescendentes e pessoas com deficiência, são alguns perfis de discente que devem ser incluídos nesse processo. Neste cenário que trazemos a realidade dos que vivem, por exemplo, abaixo da linha da pobreza, onde no Brasil segundo a Fundação Getúlio Vargas 2020 (FGV), já atinge 27 milhões de brasileiros, um total de 12,8% da população do país, sem direitos aos bens básicos como moradia digna, e alimentação regular, bens como cultura, arte e lazer estão cada vez mais distantes deste público, cabe lembrar que estes são invisibilizados por estruturas sociais sedimentadas nas bases das esferas federais, estaduais e municipais, que acabam por exercer um papel contrário ao que deveria, que é exatamente de inclusão e promoção de vidas.

Também o povo preto, estes independente de sua condição social, basta a cor da pele, o volume do cabelo, para determinar sua posição e o seu lugar no palco social, que geralmente são lugares e posições contestáveis que independentemente de sua posição social, sofre opressões por motivos singulares, porém de efeitos plurais. Tais características tendem a definir sua posição, seu lugar na sociedade, onde muitas vezes são lugares de posições contestáveis.

Diante de tais realidades, faz-se necessário algumas reflexões no sentido de superação de barreiras históricas. Um país como o Brasil de maioria preta, hoje, com cinquenta e quatro por cento de sua população ainda serem invisibilizados, ao ponto de se fazer necessário recorrer a ações constitucionais impositivas como (Cotas), na tentativa de tratar feridas centenárias e assim se tenha direito a bens vitais como a educação, e profissionalização. Essa população é uma das mais afetada pela desigualdade e pela violência no Brasil. É o que alerta a Organização das Nações Unidas (ONU).

No mercado de trabalho, pretos e pardos enfrentam mais dificuldades na progressão da carreira, na igualdade salarial, e são mais vulneráveis ao assédio moral, afirma o Ministério Público do Trabalho (MPT). De acordo com o atlas da violência 2017, a população preta também corresponde a maioria (78,9%) dos 10% dos indivíduos com mais chances de serem vítimas de homicídio. Já o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019) diz que 71,7% dos jovens fora da escola são pretos, e apenas 27,3% destes são branco, segundo dados da Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana(2014), apontam que pessoas negras tem um número menor de anos estudados do que pessoas brancas, entre 14 e 15 anos o índices de pessoas negras não alfabetizada chega a 12% a mais do que pessoas de pele branca que se encontram nas mesmas condições, outro dada importante que deve ser analisado é que 40,5% das crianças negras em faixa etária de 10 a 14 anos encontra-se no mercado de trabalho. E é nesse terreno que a escola está fincada. É possível estudar em um lugar onde não se é aceito?

Destaca-se também as pessoas com deficiência, que tem seu direito ao acesso à educação assegurado pela (LEI N° 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015-1):

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. (BRASIL, 2015)

Esse perfil de discente precisar desfrutar de seu direito, no entanto grande parte das instituições de ensino, continuam de portas fechadas a este público. Esta grande demanda social

que se apresenta trazendo grandes desafios, não apenas e tão somente, no âmbito educacional, mas também podendo ser abordado, ser tratado, como questão de saúde pública.

Diante destas realidades mais uma vez são desassistidos em nosso país, pais e filhos, famílias, são ignorados em suas necessidades. A cada ano surgem mais e mais casos carentes de um olhar ativo e de uma atenção responsável, somando-se àquelas já existentes, os quais nunca tiveram o cuidado e as medidas adequadas. Segundo o Ministério de Educação e Cultura (MEC,2019) em 1998, cerca de 200 mil crianças que necessitavam de educação especial estavam matriculadas nas escolas comuns de Educação Básica. Em 2014, já eram 700 mil, distribuídos em 80% das 145 mil escolas em todo o país. Em 2017 o número de 1 milhão é atingido, e em 2018 chegando a 1,18 milhão, registrando um crescimento de quase 11% em apenas um ano. Um pouco mais de 992 mil estudam em escolas públicas do ensino regular. O IBGE (2020) em pesquisa realizada em parceria com a Pesquisa Nacional de Saúde (PNS, 2019), mostra um cenário excludente e desigual enfrentado pelas pessoas com deficiência no Brasil. Os dados revelam que o Brasil conta com mais de 17 milhões de pessoas com dois anos ou mais de idade com algum tipo de deficiência, deste público 70% possui no máximo o ensino fundamental incompleto.

4 A FORMAÇÃO DOCENTE

A Educação Inclusiva é um tema que vem ganhando muita atenção nas últimas décadas. Trata-se de um processo social, onde todas as crianças com deficiências ou dificuldades de aprendizagem têm o direito à escolarização na escola regular. Essa educação implica num ensino adaptado às diferenças e às necessidades individuais. Uma das maiores dificuldades encontradas na inclusão educacional é a falta de preparação dos docentes.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001)

Podemos identificar a falta de capacitação adequada para o docente, quando é afirmado na diretriz acima mencionada que, cabe a escola receber todos os alunos, e a mesma organizasse para atender os educandos, claramente essa responsabilidade chegará aos docentes, que irá improvisar forma de atender esses alunos, tendo eles recebido ou não uma capacitação adequada para lidar com a diversidade de discente que adentra sua sala de aula, já que os alunos estão

sendo inclusos, e acabam recebendo muitas vezes um atendimento precarizado. Os docentes em suas licenciaturas recebem conteúdos rasos sem muito aprofundamento das necessidades e habilidades de seus diversos discentes, e muitos desses profissionais declaram-se despreparados para lidar com esses públicos.

Dados da pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Tales, 2019) da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) mostram que os educadores reconhecem ter dificuldades para atuar com crianças que possuem alguma deficiência ou transtorno. Muitos professores se sentem inseguros, quando se trata de ensinar uma criança com necessidades educativas especiais, estes afirmam que: "Não fui preparada para lidar com crianças com deficiência" (Lima, 2002, p. 40).

Essa insegurança resulta em uma alta pressão sobre eles, o que acaba também afetando os próprios alunos. Segundo Freire, o processo de aprendizagem tem que ser compartilhado entre ambas as partes. "Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém" (Freire, 1996, p.23). Portanto o professor precisa estar aberto a ensinar e aprender com seus alunos. Os docentes não estão adaptados e nem capacitados para lidar com alunos, que necessitam de atenção especial. Isso não pode ser ignorado e muito menos esquecido. Para resolver esse problema é preciso capacitar os professores com a intenção de prepará-los para saber agir com diferentes situações.

A lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDBEN)- Lei nº 9.394/1996, artigo 62, fala sobre essa formação:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-ia em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a em ensino médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 2006)

É necessário que os profissionais, principalmente os professores estejam capacitados para exercer essa função. A Educação Inclusiva ainda é uma área "nova" na pedagogia, por isso é necessário que o governo entenda a importância do educador na inclusão educacional promovendo alternativas para especializá-lo, de forma que essa formação seja constante, para que o professor se prepare e possa entender as necessidades de cada aluno, garantindo seu desenvolvimento.

Outra lei que entrou em vigor foi a LEI No 15.830, DE 15 DE JUNHO DE 2015 que diminui o número de alunas em sala de aula de acordo com o número de alunos especiais que são matriculados na turma.

Art 1º – Fica o Poder Executivo autorizado a limitar, em até 20 (vinte) alunos, o número de matrículas das salas de aula do ensino público fundamental e médio que têm matriculado 1 (um) aluno com necessidades especiais(...) Art 3º – As salas de aula do ensino médio ou fundamental que têm matriculados 2 (dois) alunos com necessidades especiais, dependendo do grau de dependência desses alunos, poderão ter um professor auxiliar ajudando o professor regente. (BRASIL, 2015)

São medidas que tentam diminuir os impactos e facilitar a inclusão, porque não se trata somente de ter acesso à escola, é preciso garantir o desenvolvimento da aprendizagem. O papel do professor na educação inclusiva é de suma importância, pois é ele o responsável por mediar os processos pedagógicos para os alunos adquirirem conhecimentos. Portanto, é necessário que sejam criados novos caminhos e recursos, onde os professores e alunos possam aprender e se desenvolver.

5 ESTRUTURA ESCOLAR

Não se pode falar em educação sem citar as estruturas das escolas. As instituições escolares devem ter uma estrutura que acolha os alunos com deficiências físicas, intelectuais e vulnerabilidades sociais. O grupo de discente que em meio a discriminação social, em que estão inseridos os alunos que vivem em situação de pobreza, os afro-decentes, deve ter uma estrutura de apoio emocional promovida pela escola que visa dar a eles amparo, que possibilite a valorização de sua identidade cultura, da história do povo preto no país, os alunos devem sentir-se valorizados, e encontrar nos espaços escolares respeito e autonomia. Na obra pedagogia do oprimido Freire 1974 diz “Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor.” Aqui se baseia a grande importância da escola, em reprimir qualquer tipo de discriminação, tratando e educando de forma libertadora, banindo de si toda opressão e estimulando os indivíduos ao enfrentamento de seus desafios.

Os discentes com deficiência, demandam de uma estrutura que promovam a eles a acessibilidade, os alunos com deficiências visuais, os cadeirantes, os deficientes auditivos, e outros, precisam de atenção. Objetos como lixeira, mesas, sanitários e etc... devem estar nas normas da lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 que estabelecem critérios que promovam a mobilidade e acessibilidade de pessoas com deficiência, esses e demais aspectos visam dar aos alunos igualdade, flexibilidade e livre acesso, a LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015 Também reforça os critérios que a estrutura escolar deve se adequada para receber esse perfil de discente.

Art 3. I- acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL,2015)

A falta de uma instituição digna, que apoie alunos e professores, dificulta ainda mais esse aprendizado. Uma escola inclusiva, precisa se adaptar para receber todas as diversidades de alunos, a falta de recursos, materiais, infraestrutura insuficiente e superlotação das salas, são apenas alguns obstáculos enfrentados por esses professores na busca de uma inclusão educacional, o docente necessita de aparatos que possibilitem a ação de inclusão dos discente. Uma instituição inclusiva deve ser planejada de forma responsável onde se viabilize o pleno acesso de todos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude da realidade vivida pelo professor no desempenho do seu papel na Educação Inclusiva observa-se todo o processo que cerca o professor e o aluno no âmbito educacional abordando os principais fundamentos existentes nessa problemática buscamos uma maior compreensão do percurso do professor na Educação Inclusiva. Constata-se no meio educacional o papel do professor na inclusão dos alunos com as mais variáveis particularidades, este profissional tem a missão de buscar ferramentas para atender as necessidades de cada aluno onde se possa promover o desenvolvimento dos indivíduos. Observa-se também os vários perfis de discentes existentes em nossa sociedade que devem ser incluídos no processo educacional de forma igualitária.

No entanto cabe destacar as carências que cercam o espaço educacional, espaço este que deve acolher pessoas com deficiência física, intelectuais e sujeitos que se encontram em situação de vulnerabilidade e discriminação, o suporte que os mesmos demandam ainda são distribuídos de forma precária nas instituições de ensino, que contabilizam baixos números de recursos que possam garantir a assistência que é devida, como também a escassez de capacitação pedagógica do docente, para lidar com esse público variado, é uma grande preocupação.

Todas as informações e discussões expostas neste artigo pretendem de forma construtiva contribuir com a da problemática que cerca a educação inclusiva. Convém lembrar que os grupos sociais de discente aqui destacados são amparados por leis, normas e diretrizes, que asseguram os seus direitos, e dão a eles a mobilidade e acessibilidade as estruturas escolares. O que se busca neste meio educacional é o pleno gozo desses direitos, que nem todos conseguem usufruir, principalmente na área da educação, no qual docentes e discentes são atingidos por barreiras que ainda persistem, dificultando que a educação para todos se torne possível.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei N°. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Diário oficial da união. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiências ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da educação (1997). A necessidade de educação especial. Parâmetros Curriculares Nacionais Para o ensino Fundamental

BRASIL. Ministério da Educação, (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF. _____.

BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. A Resolução nº 2/2001, aprovada pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p.

BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; acesso em: 24 abril 2017.

CERQUEIRA, Daniel, atlas da violência 2021/Daniel Cerqueira et al, -São Paulo :FBSP,2021.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. Educação Inclusiva. Rio de Janeiro, DP & A, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1974. FREIRE, Paulo.

FREIRE, Paulo, pedagogia do oprimido.32. ed. Rio de janeiro: Paz e terra, 2002.

GENEBRA: OMS, 2002. ONU - Organização das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU. Disponível em: <<http://www.onu-brasil.org.br/documentos/direitos-humanos>>.

IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS. Censo Brasileiro de 2020. Rio de Janeiro: IBGE,2021

LIMA PA. Educação inclusiva e igualdade social. São Paulo; AVERCAMP,2002

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O desafio das diferenças nas escolas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MITTLER, Peter. Educação Inclusiva: Contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.



FAPENAP



27~29
SETEMBRO
evento on-line

Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Brasília: SECAD; SEPPIR, junho, 2009. _____ . Ipea.

RIO DE JANEIRO: Ed. Fundação Getúlio Vargas; Brasília: Instituto Nacional do Livro, 1980.

SANTOS, Rosângela Pires dos Santos. Psicologia do desenvolvimento e da Aprendizagem. São Paulo, editora,2000.

TALIS, Pesquisa internacional de ensino aprendizagem, site: oecd.org/portal.mec.gov.br.

PERSPECTIVAS DOCENTES: A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Joice Fernanda Pinheiro
Mestre em Educação
joice.fernanda@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Silvana Maria Moura da Silva
Doutora em Educação Motora
silvana.moura@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Andréa Carla Bastos Pereira
Mestre em Educação
andreabast@gmail.com
Secretaria Municipal de Educação de São Luís

RESUMO: O processo de inclusão educacional fundamenta-se nas concepções de direitos e valores humanos, nas quais estão agregadas inúmeras possibilidades para as pessoas com deficiência, em especial, o acesso e a permanência no âmbito educacional com equidade em todos os âmbitos de ensino. Ao falar do processo de inclusão, aventa-se a matrícula, o acesso e a permanência dos alunos com deficiência visual, especificamente, na UFMA cujo campi está localizado no município de São Luís (MA). Este artigo teve como objetivo analisar as perspectivas docentes sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Maranhão. Fez-se a opção por utilizar elementos do método fenomenológico, em uma abordagem qualitativa, pesquisas descritiva e de campo. Os participantes foram 16 professores de alunos com deficiência visual, matriculados no ano letivo de 2019 e com frequência regular nos cursos do Centro de Ciências Sociais da referida universidade no campus Dom Delgado. Para coletar os dados utilizou-se a entrevista semiestruturada, cuja análise voltou-se para a seleção do discurso de cada participante, sendo realizada uma análise em uma perspectiva fenomenológica (redução eidética) em unidades significativas. Neste recorte foram elencadas quatro categorias da pesquisa: Meio de ocorrência da inclusão do aluno com deficiência visual; Concordância sobre como a inclusão do aluno com deficiência visual é realizada; Ocorrência de inclusão do aluno com deficiência visual realizada pelos docentes. Às luzes das perspectivas docentes, as ações desenvolvidas, os serviços oferecidos são necessários, mas ainda há muito que melhorar, sendo necessárias adequações em relação ao acesso e a permanência do aluno com deficiência visual nessa universidade.

Palavras-chave: Inclusão; Educação superior; Perspectivas docentes; Deficiência visual

1 INTRODUÇÃO

A existência de debates sobre a inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior tem gerado discussões acerca da efetividade de políticas públicas que possibilitem o acesso e a permanência de pessoas com deficiência em diversos cursos ofertados pelas universidades públicas. Nessa perspectiva, as novas diretrizes e pesquisas em educação indicam claramente que a inclusão na escola visa ao atendimento de todos com qualidade. Tais

indicações geram transformações positivas nesse âmbito de ensino, pois à medida em que se ampliam os atendimentos na Educação Básica, a Educação Superior, também, deve ampliar seus atendimentos (MATTOS, 2002). Assim, o fazer educação para todos implica em mudanças no pensar e no sentir, contudo esse processo não ocorre de um dia para o outro. Por mais incoerentes que sejam as transformações almejadas para que os sistemas de ensino ofertem educação de qualidade com vias ao atendimento diversificado, que não dependem exclusivamente das políticas educacionais, pois elas devem se articular com as demandas das políticas públicas e com os responsáveis pela distribuição dos recursos (CARVALHO, 2005).

Em conformidade com diversos documentos, bem como, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1998, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão de 2008, a lei Brasileira de Inclusão de 2015, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1999, a educação deve ser para todos, sendo um direito fundamental, o que inclui as pessoas com deficiências, no entanto, sabe-se que a realidade dessa educação é composta por grandes desafios, apresentando uma parcela numerosa de excluídos do sistema educacional sem que a eles seja dada a possibilidade de acesso à escolarização, embora existam muitos esforços para a universalização do ensino. O enfrentamento desses desafios é uma condição essencial para atender as expectativas da democratização da educação no Brasil almejando desenvolvimento e progresso (BRASIL, 1999; PINHEIRO, 2020).

Os dados estatísticos também nos mostram os números significativos de matrículas de alunos com deficiência na Educação Superior, segundo o INEP (2016), o número de matrículas continuava crescente, contudo, menos acelerada comparado aos anos anteriores. De 2006 a 2016 as matrículas aumentaram cerca de 62,8%, com uma média anual de 5% de crescimento. Quanto aos concluintes no período de 2015 a 2016 houve um percentual de 2,9% na rede pública (INEP, 2016). Com base nos documentos e nos dados que indicam que esses alunos estão chegando na educação superior, é necessário compreender, que a inclusão não deve ocorrer de forma aleatória, sem as condições adequadas, sabendo que os sistemas de ensino e as escolas, são unidades sociais, organismos vivos e dinâmicos, tornar-se-ão importantes e significativas células vivas da sociedade, com ela interagindo, a partir da dinâmica de seus múltiplos processos. Nesse sentido, a reorganização do sistema educacional, na perspectiva inclusiva, aponta para um novo modelo de instituição educativa e, conseqüentemente, um professor preparado para atuar frente à diversidade (GIROTO; POKER; OMOTE, 2012).

A fim de que as instituições sejam inclusivas devem estabelecer programas, projetos e ações que possibilitem o desenvolvimento pleno da personalidade dos indivíduos, de modo a fortalecer o respeito aos direitos e à liberdade, estes fundamentais para o ser humano

(CARVALHO, 2005). Portanto, na inclusão enfatiza-se o papel do professor, pois ele está diretamente ligado ao ensino e à aprendizagem do aluno, ou seja, é o responsável por sua formação. Existe a necessidade de interação entre professor e aluno e isso se faz necessário para a construção do conhecimento. Sabe-se que no âmbito universitário os processos de ensino e de aprendizagem são ações constantes entre o aluno e o professor, visto a importância na discussão sobre a formação desse último para a promoção de uma educação inclusiva (FACHINETTI, 2018). Destaca-se que a promoção da inclusão na Educação Superior necessita de recursos físicos, estruturais e financeiros, que por sua vez implicam em acessibilidade arquitetônica, pedagógica, comunicacional, atitudinal, de materiais didáticos adaptados, profissionais capacitados e atitudes inclusivas. No entanto, para que o processo aconteça, nesse âmbito, julga-se imprescindível o papel do professor como agente transformador dos processos de ensino e de aprendizagem do aluno. Nesse aspecto, as perspectivas do professor e o modo como realiza seu trabalho, ainda, que não disponha de recursos adequados, se constitui um fator fundamental para a promoção da inclusão do aluno com deficiência (FACHINETTI, 2018; PINHEIRO, 2017). Nesse contexto, busca-se repostas ao seguinte questionamento: Quais as perspectivas dos professores em relação à inclusão de alunos com deficiência visual na UFMA? Assim, apresenta-se um recorte de uma investigação, que tem como objeto a inclusão de alunos com deficiência visual na Educação Superior, levando-se em consideração as perspectivas de professores sobre esse processo na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Ao falar do processo de inclusão, avança-se a matrícula, o acesso e a permanência dos alunos com deficiência visual, especificamente, na UFMA cujo campi está localizado no município de São Luís (MA).

Optou-se por utilizar elementos do método fenomenológico, uma abordagem quantitativa, pesquisas documental, descritiva e de campo. Participaram desta pesquisa 16 professores de alunos com deficiência visual, matriculados no ano letivo de 2019 e frequentes nos cursos do Centro de Ciências Sociais (CCSO) da referida universidade no campus Dom Delgado. Na coleta de dados foi utilizada a entrevista semiestruturada, cuja análise se voltou para a seleção do discurso de cada participante, sendo realizada uma análise fenomenológica (redução eidética) em unidades significativas.

2 A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Entre os dados mais recentes no período da pesquisa em relação ao número de matrículas de alunos com deficiência visual na UFMA, no primeiro semestre de 2019, os

apresentou-se um quantitativo de 54 alunos com deficiência visual, constituindo um aumento de 6 matrículas em relação ao ano anterior. Desses 54 alunos, 34 possuíam cegueira e 19 baixa visão, distribuídos da seguinte forma: 14 alunos no CCH, sendo 07 cegos e 07 com baixa visão; 05 no CCET, dos quais 04 são cegos e 01 com baixa visão; 12 no CCBS, desses 12, 11 eram cegos e 01 com baixa visão; 23 no CCSO, dos quais 13 cegos e 10 com baixa visão.

No que se refere à seleção para o ingresso do aluno com deficiência visual na Educação Superior, de acordo com Silva Júnior e Hammes (2014) deveriam envolver algumas ações por parte dos gestores da instituição, bem como entrar em contato com o candidato para saber quais as suas necessidades, quais os instrumentos a serem disponibilizados, tais como tempo e o formato da prova, o ledor ou outro suporte para garantir seu direito de concorrer com equidade em relação aos outros.

No que diz respeito ao atendimento ao aluno com deficiência visual na UFMA, o NUACES⁹⁴ é responsável por preparar o material acessível com o conteúdo acadêmico, através da transcrição em Braille para alunos cegos e ampliação para alunos com baixa visão, em todos os centros. O NUACES, também, concede um notebook e um gravador de voz aos alunos com essas condições, que estiverem regularmente matriculados nos cursos de graduação da UFMA, desde que assinando o termo de responsabilidade, devendo ser renovado a cada semestre. Aos alunos com baixa visão são disponibilizadas, também, lupas eletrônicas portáteis e de mesa, acesso a scanner com a finalidade de auxiliar, da melhor forma possível, as atividades acadêmicas (UFMA, 2016).

Nessas perspectivas a partir das entrevistas realizadas foram elencadas quatro categorias de acordo com as unidades de sentido: *Ocorrência de inclusão do aluno com deficiência visual na UFMA; Meio de ocorrência da inclusão do aluno com deficiência visual na UFMA; Concordância sobre como a inclusão do aluno com deficiência visual é realizada na UFMA; Ocorrência de inclusão do aluno com deficiência visual realizada pelos professores na UFMA.*

Em relação a *ocorrência de inclusão do aluno com deficiência visual na UFMA*, notou-se que quatorze (87,05%) dos professores acreditava na existência do processo para inclusão na UFMA, conforme as transcrições a seguir:

PU12: A Universidade ela tem uma disposição em fazer isso, tá melhorando ainda.

PU14: De forma muito modesta de forma ainda muito principiante.

PU9: ações inclusivas, mas a inclusão com todo sentido da palavra todo significado que a palavra engloba eu acredito que não.

⁹⁴ NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE, a nomenclatura foi alterada para DIRETORIA DE ACESSIBILIDADE (DACES), esse processo ocorreu posteriormente a coleta de dados da pesquisa.

Segundo PU12 a UFMA tem demonstrado iniciativa em relação à inclusão e está no processo de melhorias. Para PU14 existe uma modesta inclusão, de modo que é um processo inicial. Tais posicionamentos corroboram com PU9 que relatou a existência de ações inclusivas, não uma inclusão concretizada, efetivada.

Nessa perspectiva, Breda (2013) afirmou que a inclusão não é um processo que ocorre rapidamente, pois existe a necessidade de organização e planejamento para que se iniciem os processos para viabilizar a inclusão. De acordo com o relato de PU9 sobre a promoção de ações inclusivas, Breda (2013) falou sobre modificações na universidade, que acabam compondo essas ações, bem como adaptação arquitetônica, criação de um núcleo, profissionais para auxiliarem no atendimento a esses alunos, entre outros fatores.

Em relação às ações inclusivas que a UFMA promove Pereira (2017) em sua investigação, notou tais ações no âmbito da universidade, pois existe um núcleo com a incumbência de auxiliar o processo de inclusão desse aluno, desde o seu acesso até sua permanência, e para tanto dispõe de recursos humanos e materiais. No entanto, conforme apontado pelos professores carece de melhorias.

Já três (18,75%) dos professores não acreditam na existência de processo de inclusão legitimado na UFMA, conforme algumas transcrições a seguir:

PU1: Não temos profissionais alfabetizados em Braille.
PU4: Não
PU7: Não ocorre a inclusão.

De acordo com PU1, não existe a inclusão de alunos com deficiência visual na UFMA, por não ter profissionais, que saibam trabalhar com Braille. Em relação a isso, Pereira (2017) elencou a existência de transcritores e leitores, equipamentos, que podem auxiliar o aluno com deficiência visual. Entretanto, ocorre que muitos professores desconhecem esse serviço e até mesmo o órgão realizador desse apoio. A própria Resolução nº 121 /09 (UFMA, 2009), que instituiu o núcleo na UFMA, estabeleceu que a Coordenação de Interpretação e Tradução do núcleo deve ter a assistência técnica de Técnicos em transcrição Braille. Os demais professores PU4 e PU7, não acreditam que exista a inclusão desse aluno com deficiência visual na UFMA.

Quanto ao *Meio de ocorrência da inclusão do aluno com deficiência visual na UFMA*, notou-se que treze (81,25%) professores possuíam a concepção de que a inclusão do aluno com deficiência visual na UFMA ocorria por meio de ações inclusivas isoladas, mas não representando inclusão plena, conforme algumas descrições de falas a seguir:

PU3: Um processo incipiente, inicial de inclusão, não um processo de inclusão já legitimado.

PU6: Ocorre, mas com vários problemas, a sinalização é precária, ou, há obstáculos.

PU8: Ocorre com algumas dificuldades de adaptação do ambiente. Ela é recente e ela deixa a desejar. [...] Falta um pouco de sensibilidade de pensar nesse espaço como espaço de inclusão.

Segundo PU3 existia um processo, uma iniciativa para inclusão, mas não necessariamente inclusão legitimada. Tal fato está em conformidade com a opinião dos outros professores, sendo consequência de problemas relacionados à sinalização, aos obstáculos, às dificuldades de adaptação do próprio ambiente da universidade, pois a estrutura física da universidade e da maioria dos ambientes dela é antiga e mesmo com a tentativa de adequação não tem sido suficiente. De acordo com as opiniões dos professores, mesmo afirmando que a inclusão tem ocorrido à mesma não ocorria em toda a sua estrutura, pois apontaram problemas de acessibilidade, a exemplo da estrutura como um aspecto a ser resolvido.

Em relação à acessibilidade, a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015), discorre que se trata de dá possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia em todos os espaços, e ainda ter acesso a informação, comunicação e aos sistemas de tecnologia.

Nesse sentido, a investigação de Dantas (2017), observou há uma discrepância entre aspectos ressaltados pela LBI e a realidade da Educação Superior, uma vez que na maioria das vezes, a realidade do aluno com deficiência nesse âmbito de ensino não está de acordo com o que é proposto pelas vias legais, pois as condições de mobilidade desses alunos por não estarem adequadas, incidem sobre o próprio processo de aprendizagem, por envolverem tempo de locomoção para cumprimento de suas atividades acadêmicas, o que também poderá causar inquietações físicas e emocionais nos alunos com deficiência.

Outros dois (12,5%) professores apresentavam concepções voltadas para a Integração do aluno com deficiência visual junto com os outros, mas não se caracterizava como inclusão, de acordo com a descrição a seguir:

PU7: Não ocorre a inclusão, apenas se junta às pessoas, mas não há uma inclusão efetiva.

Encontra-se a concepção de que a inclusão de forma integral não tem ocorrido, pois se fala que ela existe, mas devido à falta de elementos essenciais constatou-se que há apenas uma integração desse aluno na Educação Superior, conforme afirmou PU7.

Nesse sentido, quando se fala em inclusão, pode se pensar em integração como um processo inclusivo. Contudo, existe uma distinção, tanto a inclusão como a integração são formas de inserção social. A integração ocorre quando a deficiência é tratada como um

problema pessoal dos sujeitos, que objetiva à manutenção das estruturas institucionais. A inclusão considera as necessidades educacionais do aluno como um problema social e institucional (LIMA, 2006).

No entanto, o posicionamento dos professores de que há é uma integração do aluno com deficiência visual, Lima (2006) ressalta que o termo integração assim como é conhecida neste vernáculo, constitui-se como uma ação política ou religiosa, com a finalidade de integrar as minorias de um grupo. Deste modo, para que ocorra a inclusão deve existir a sensibilização e a compreensão de que todos podem compartilhar o mesmo espaço e no caso da Educação Superior que esses alunos tenham acessibilidade plena, em todos os âmbitos da universidade.

Nessa perspectiva, compreendeu-se que PU7 ressaltou a existência de oportunidade para o aluno com deficiência visual ingressar na universidade, porém muitas vezes acaba encontrando muitos percalços em sua permanência e que contribuem para a inclusão não ser efetiva.

Assim, para Mantoan (2003) quando o aluno com deficiência é inserido dentro do contexto educacional junto com os demais alunos, tendo o mesmo acesso para transitar dentro do sistema educacional, ocorre uma integração dele. Acrescentou, ainda, que a integração não é incompatível com a inclusão, mas a inclusão ocorre em seu sentido mais completo e sistemático, pois abrange as vidas social e educativa de todos os alunos, que devem ser incluídos, de modo que lhes sejam ofertadas todas as condições necessárias ao seu aprendizado, como, por exemplo, a acessibilidade plena em todos os âmbitos da instituição.

Nessa continuidade, quando PU7 vem explanando em seu discurso que “*se junta, mas não se inclui*”, pois por meio das políticas de acesso, os alunos conseguem entrar na universidade, mas quando estão nela se deparam com uma série de problemas, que vão desde a estrutura física/arquitetônica da universidade até a disponibilização de recursos mínimos essenciais para o processo inclusivo. Assim, o que foi colocado por PU7 tem relação direta com o elencado por Mantoan (2003), pois para que existisse a inclusão do aluno seria necessário que a universidade oportunizasse, além do ingresso, as condições adequadas para atender às necessidades desse aluno de forma plena.

Teve-se, ainda, um (6,25%) professor com a concepção de que a inclusão do aluno com deficiência visual ocorria por meio do núcleo de acessibilidade, conforme à descrição de sua fala:

PU2: E pelo que ele me reportava ele tinha o apoio lá do setor competente que eu não sei o nome específico e ele tinha um suporte necessário para desenvolver as suas habilidades.

PU2 tinha a concepção de que a inclusão na universidade ocorria por meio do núcleo de acessibilidade (NUACES). E, ainda, que é por meio do núcleo que as habilidades dos alunos

com deficiência visual são desenvolvidas. Considera-se o papel importante do núcleo como essencial para que a inclusão ocorra. No entanto, é apenas um setor que deve oferecer suporte para o aluno.

Pereira e Chahini (2018) em sua investigação sobre o NUACES (atual Diretoria de Acessibilidade desde 2019) elencaram que o núcleo promove ações e serviços, dando suporte ao aluno quando ingressa na universidade. Porém, nem todos os professores tinham conhecimento da existência do mesmo e, conseqüentemente, não havia o suporte necessário aos mesmos, apesar dos esforços que o NUACES tem feito para cumprir seus objetivos, ainda, há muito a ser feito.

No que tange que a inclusão ocorre por meio do NUACES, conforme colocado por PU2, Pereira e Chahini (2018) concluíam que por meio do NUACES é possível visualizar ações mais sistemáticas para garantir a inclusão dos alunos com deficiência na UFMA, pois as suas ações demonstram a preocupação em garantir o acesso e a permanência, com atividades organizadas e articuladas, visando à participação desses alunos no contexto da universidade.

Pereira e Chahini (2018) ressaltam, ainda, que os trabalhos desenvolvidos pelo NUACES têm proporcionado um maior envolvimento da comunidade acadêmica, demonstrando que a responsabilidade da inclusão não é competência de apenas um órgão ou de um grupo específico de professores, mas sim de todos os profissionais envolvidos cotidianamente com esses alunos, ou seja, de toda a comunidade acadêmica. Assim, o NUACES é apenas um dos meios para que a inclusão ocorra, devendo estar aliado aos demais fatores essenciais para esse processo.

No que se refere a *Concordância sobre como a inclusão do aluno com deficiência visual é realizada na UFMA*, onze professores (68,75%) concordavam como a inclusão ocorria, mas com ressalvas, pois faltavam mecanismos essenciais, conforme algumas descrições a seguir:

PU10: Com ressalvas, pois falta ainda investimento.

PU11: Eu concordo, acho que funciona o núcleo, mas eu acho que não tem algumas coisas importantes.

PU12: O início da coisa foi meio jogado, talvez hoje já se tenha uma preocupação maior, pois antes de início o professor tem que se virar [...] a inclusão precisa ser mais discutida ser avisado até antes.

PU14: O núcleo de acessibilidade tenta fazer esse processo, a universidade ela pode ir além do que isso, mas acho que já está dando o passo.

Notou-se que mesmo existindo uma iniciativa, um processo de inclusão em andamento conforme relatado pelos professores, a forma como tem ocorrido a inclusão do aluno com deficiência visual na universidade ainda se faz necessário investir para avançar nesse processo.

Sabe-se que para a efetivação da inclusão do aluno, a universidade deve oferecer não só a acessibilidade no ingresso, mas também durante todo o percurso do aluno na instituição até a conclusão do curso. Nesse sentido, Chahini (2010) elencou que é essencial que se tenha uma política de inclusão operante, que oportunize um sólido aprendizado, para capacitar o aluno de forma eficiente e que ele possa concluir sua formação com êxito para ingressar no mercado de trabalho. Assim, faz-se necessário que a universidade lhe ofereça todo suporte que precisar para desenvolvimento de suas potencialidades.

Em relação à queixa dos professores que, ainda, há muito a se fazer para que ocorra a inclusão, Manzini (2008) afirmou que a Educação Superior foi uma das primeiras a ter uma legislação voltada para a acessibilidade das pessoas com deficiência e que caso a instituição não cumpra as determinações legais, poderá ser acionada a responder juridicamente pelo seu descumprimento (MANZINI, 2008).

Nessa lógica, para que as universidades ofereçam as condições adequadas para receber o aluno com deficiência, cita-se o Programa Incluir propondo ações, que visam garantir o acesso pleno de pessoas com deficiência na Educação Superior, tendo como um de seus objetivos principais implantar núcleos de acessibilidade, que devem realizar ações para garantir a inclusão do aluno com deficiência à vida acadêmica, de modo que as barreiras, comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação sejam eliminadas (BRASIL, 2005).

Ressalta-se que este não se trata de único documento com propostas para que a universidade se adeque para receber o aluno com deficiência. No entanto, com ele se percebe a existência de investimento para que ações sejam desenvolvidas, mas ainda de acordo com PU10 é necessário investir mais. Em conformidade com algumas unidades anteriores, a acessibilidade em todos os seus âmbitos apresenta falhas e necessita de melhorias.

Apenas cinco (31,25%) não concordam como essa inclusão acontecia pela ausência de fatores essenciais, conforme as descrições a seguir:

PU1: Não tem serviços direcionados para o estudante com deficiência visual.

[...] Não concordo, os profissionais não sabem o que é deficiência visual, há o desconhecimento falta acessibilidade atitudinal.

PU6: Há um esforço muito grande para se viabilizar a inclusão, mas nem sempre esse esforço ele é entendido plenamente na sua prática, na sua práxis. [...] ainda há muito que ser feito.

PU7: Não tem como concordar porque ela não existe de fato a forma como estar não é inclusão.

As discordâncias dos professores quanto à forma como ocorria a inclusão na UFMA foi justificada pela falta de alguns recursos básicos, levando-os a não concordarem com tal forma.

Notou-se que a ausência de serviços essenciais, a falta de conhecimento sobre a deficiência, a ausência de acessibilidade atitudinal estava entre os fatores que cinco professores discordavam de como a inclusão vinha ocorrendo na UFMA.

Novamente a questão da falta de conhecimento sobre a deficiência é colocada como um problema para a inclusão acontecer. De acordo com Chahini (2010), a falta de conhecimento sobre as deficiências poderá fazer com que o aluno não seja reconhecido por suas potencialidades e a deficiência vista como um fator que os impede de desenvolvê-las.

Conforme explanado por PU1, a falta de conhecimento é um dos fatores, que tem dificultado a inclusão de alunos com deficiência no contexto educacional, o desconhecimento dos professores frente às potencialidades do aluno, assim como a falta de conhecimento para realizarem adequações para um ensino inclusivo. À vista disso, Chahini (2010) sabe-se que apesar de o professor reconhecer o potencial do aluno e ter disponibilidade para operacionalizar ações, que valorizem os processos de ensino e aprendizagem dele, existem obstáculos de outra ordem, bem como as questões estruturais, de recursos, de apoio pedagógico dentre outras. Por isso, é necessário romper com as barreiras atitudinais, pois estas acabam sendo responsáveis pela exclusão e discriminação dessas pessoas. Para isso, as políticas afirmativas, de certa forma, são uma alternativa para sanar tais questões.

Verificou-se que nas duas unidades apresentadas sobre a concordância de como a inclusão do aluno com deficiência visual ocorria na UFMA, todos os professores perceberam que a forma como tem ocorrido está longe do ideal, pois faltam recursos básicos, bem como tem-se a ausência de serviços direcionados para o aluno com deficiência visual, o desconhecimento da deficiência visual e ausência de acessibilidade atitudinal. Por causa desses fatores, não concordam totalmente como a inclusão vem ocorrendo na instituição. No entanto, as ações são desenvolvidas estão caminhando para o processo de inclusão.

Sabe-se que em se tratando do aluno com deficiência visual, ele precisará de um ambiente sinalizado e com as adequações necessárias para que possa se locomover dentro do espaço físico da universidade e de recursos adaptados, bem como a transcrição de textos em braile para alunos cegos ou ampliação dos textos no caso da baixa visão, dentre outros recursos para que não tenha prejuízos no seu processo de aprendizagem.

Percebeu-se que tanto os professores que concordam como a inclusão ocorria na universidade, quanto os que não concordavam, suas opiniões foram semelhantes em se tratando da presença de problemas anteriormente mencionados, bem como a falta de estruturas física e pedagógica.

No tocante a *ocorrência de inclusão do aluno com deficiência visual realizada pelos professores na UFMA* notou-se que onze (68,75%) professores tinham uma concepção de que

realizavam a inclusão, reconhecendo-a como esforço pessoal, mediante a tomada de iniciativas. Seguem algumas transcrições dessas falas:

PU3: Não sei se realizo, eu faço um esforço para realizar tomo iniciativas.

PU8: Tenho tentado, são pequenas ações, ter o cuidado com os recursos que você coloca na sala, ter o cuidado de falar todas as informações visuais.

PU12: Acredito que eu tive boa vontade de fazer isso, não sei também se foi suficiente. Me esforcei!

Os professores, que acreditam realizar a inclusão do aluno com deficiência visual na UFMA, disseram que ela vem ocorrendo mais por um esforço deles, pois ao terem esses alunos em sua sala de aula, tentam buscar mesmo individualmente metodologias, que sejam adequadas. PU8 tinha o cuidado em escolher o recurso e falar ao aluno todas as informações visuais para que assim ele pudesse melhor entender, o que estava sendo mostrado em sala de aula.

Segundo Lima (2006) o aluno com deficiência visual tem restrições no que tange à assimilação de conceitos e características, sendo o desenvolvimento desses conceitos constituído pela aprendizagem tanto acadêmica quanto social e psicomotora. Por isso, é necessário que o professor compreenda que o aluno poderá precisar de um tempo maior para compreender e desenvolver conceitos.

Levando em consideração o que fora colocado pelos professores sobre existir um esforço e de Lima (2006) sobre o processo de assimilação do aluno com deficiência visual, Pieckzowski (2016) enfatizou que o professor ao ter um aluno com deficiência em sala acaba fazendo uma busca individual por metodologias para lhe auxiliar no ensino e na aprendizagem dos alunos. Ressaltou, ainda, que é compreensível o professor ser acometido por certa ansiedade e desconforto, quando se depara com um aluno nessas condições.

Assim, percebeu-se que pelas inquietações apresentadas pelos professores podem ocorrer pequenas mudanças e gerarem reflexões em sua prática, de modo que eles busquem meios, que os auxiliem nesse processo. Segundo os professores que realizavam a inclusão, isso ocorria por se sensibilizarem com a causa e, assim, esforçavam-se para realizar a inclusão de seus alunos, como por exemplo, ampliação de recursos, providenciar um texto em PDF e buscar junto com aluno alternativas viáveis para melhorar o ensino e aprendizagem.

Entretanto, cinco (31,25%) professores não acreditavam que realizavam a inclusão do aluno com deficiência visual na UFMA, de acordo com as seguintes falas em destaque.

PU7: Eu tento, mas não consigo primeiro por falta de conhecimento. Não tem as condições adequadas.

PU8: Acho que não, esse semestre eu passei por uma situação horrível, então senti a necessidade de esse empenho maior para cobrir esses lapsos, o que eu fico não consigo fazer, eu fico de fazer depois, mas eu nunca faço.

Perceberam-se fatores que levam os professores a acreditarem que não realizam a inclusão do aluno com deficiência visual, como a falta de conhecimento por ausência de formação adequada; condições inadequadas e experiências difíceis ao longo do semestre.

Nesse sentido, no que tange à formação do professor Pieckzowski (2016), afirmou que o conhecimento, as formações são essenciais para atuação do professor, pois proporciona conhecimentos essenciais para fundamentar sua prática. Chahini (2010) ressaltou que quando o professor recebe o aluno com deficiência, percebe diante de uma situação desafiadora, que na maioria das vezes não conhece as suas especificidades e nem as estruturas de apoio para lhe oferecer recursos e suporte nesse processo.

Tal situação é o que ocorreu com os a maioria dos professores desta pesquisa, ao estarem diante de uma situação como essa, não conseguiam fazer nem o mínimo, por falta de informação e conhecimento. Em sua fala PU8 mencionou a angústia de uma experiência ruim, mesmo tendo buscado de todas as formas, realizar adaptações do material que usaria em sua aula, mas devido a outros fatores que acarretam problemas maiores, não foi possível que ela conseguisse realizar com êxito a tarefa. E devido a isso, sentiu-se frustrada por ter tentado e não ter conseguido de forma alguma.

Então, o que se percebeu é mesmo com a tentativa de esforço do professor para realizar atividades inclusivas, existiam fatores externos a ele, bem como já citado e concordando-se com Chahini (2010) existem fatores desfavoráveis apesar dos esforços dos professores.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se em conformidade com o que foi relatado pelos professores, que em se tratando da inclusão do aluno com deficiência visual no âmbito da instituição investigada, devem existir mais ações, a exemplo da articulação comunicacional dentro de todas as instâncias da universidade, pois notou-se que existia ausência dessa articulação quando esse aluno adentrava na universidade. Tal fato causa intercorrências no sentido dos alunos acabarem ocasionalmente ficando sem o apoio que precisam. Depreende-se que esse fato poderá vir a influenciar nos processos de aprendizagens, pois sabe-se que para que os materiais pedagógicos, os recursos metodológicos sejam direcionados ou adaptados com certa antecedência para que o aluno possa dispor do material em tempo hábil, assim como os demais alunos, considerando que os professores do referido semestre letivo, não eram comunicados com antecedência para que estes adequassem suas metodologias para atender esses alunos. Sendo assim, às luzes das perspectivas docentes, as ações desenvolvidas, os serviços oferecidos são necessários, mas

ainda há muito que melhorar, sendo necessárias adequações em relação ao acesso e a permanência do aluno com deficiência visual nessa universidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 1.679 de 2 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília, DF: MEC, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf. Acesso em: 10 fev. 2018

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com deficiência), Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 20 mar. 2018.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CHAHINI, Thelma Helena Costa. **Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação a inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior**. 2010. 132 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

DANTAS, Nozângela Maria Rolim. **A inclusão dos estudantes com deficiência no centro de formação de professores da universidade Federal de Campina Grande: desafios e possibilidades**. 2017. 248 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Educação, PUCRS. Porto Alegre, 2017.

FACHINETTI, Tamiris Aparecida. **Visão docente de alunos com deficiência sobre a inclusão na Educação Superior**. 2018. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, Unesp, 2018.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; OMOTE, Sadao. **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. 1.ed. Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2012.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva e igualdade social**. 1 ed. São Paulo: Avercamp, 2006.

MANTOAN, M. T. **Ensinando a turma toda**. Pátio: Revista Pedagógica, Porto Alegre, ano 5, n. 20, p. 18-23, fev./abr. 2003.

MANZINI, Eduardo José. **Acessibilidade: um aporte na legislação para o aprofundamento do tema na área de educação**. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia R. M.; JESUS, Denise M de. (org.). Educação Especial: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008. p. 281-289.

MATTOS, Edina Antônia de. **Deficiente Mental:** integração/inclusão/exclusão. Revista Videtur, São Paulo, Mandruvá, v. 13, p. 13-20, 2002.

PEREIRA, Josenilde Oliveira; CHAHINI, Thelma Helena Costa. **Núcleos de Acessibilidade:** expressão das políticas nacionais para a Educação Superior. Curitiba: Appris, 2018.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. **Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior:** efeitos na docência universitária. 2014. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de PósGraduação em Educação, RS, 2014.

PINHEIRO, Joice Fernanda. **Desafios e concepções dos professores do Centro de Ensino Paulo VI para a Educação Inclusiva.** 2017. 75 f. (Monografia de Graduação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

PINHEIRO, Joice Fernanda. **Inclusão de alunos com deficiência visual:** concepções de professores da Universidade Federal do Maranhão / Joice Fernanda Pinheiro. São Luís, 2020.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Andréa Carla Bastos Pereira
Mestra em Educação
andreabast@gmail.com
Secretaria Municipal de Educação de São Luís

Silvana Maria Moura da Silva
Doutora em Educação Motora
silvana.moura@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Joice Fernanda Pinheiro
Mestra em Educação
joice.fernanda@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: As adaptações curriculares configuram-se como modificações organizativas, no que se refere aos objetivos, conteúdos, nas metodologias e condução das estratégias, para que assim todos os alunos com deficiência sejam atendidos em relação à construção do conhecimento. Neste sentido, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar as adaptações curriculares para a inclusão de alunos com deficiência intelectual na rede pública ludovicense. Caracterizou-se como uma pesquisa exploratória, descritiva e de campo, de abordagem qualitativa com base em elementos do método dialético. Participaram da pesquisa, 14 docentes de duas Unidades de Educação Básica da rede pública municipal ludovicense, do sexo feminino, com a média de idade de 45,3 e com formação em Pedagogia. Na coleta de dados, empregou-se a entrevista semiestruturada, cujos os resultados foram submetidos à análise de conteúdo. As docentes realizavam práticas pedagógicas com o intuito de avaliar os níveis de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual estruturavam o planejamento didático, a partir de atividades individualizadas e diferenciadas com utilização recorrente de adaptações curriculares de pequeno porte direcionadas a este público. Os resultados apontaram para o engajamento das docentes no desenvolvimento de práticas pedagógicas com adaptações curriculares, considerando o nível de desenvolvimento dos alunos, pois concebiam a inclusão como um direito de todos e de grande relevância para ampliação dos saberes dos alunos com deficiência intelectual. Houve um maior envolvimento e empenho das docentes acerca da construção de práticas pedagógicas, a partir das adaptações curriculares direcionadas para o acesso, permanência e aprendizagem deste público nas escolas da rede municipal ludovicense.

Palavras-chave: Inclusão; Práticas pedagógicas; Adaptações curriculares; Deficiência intelectual

1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira tem como um dos seus principais pilares à construção de uma política educacional que se configura como um conjunto de elementos e condições necessárias às relações dinâmicas entre os alunos público-alvo da educação especial e a educação inclusiva desenvolvida nos espaços educativos. Ao longo do tempo os sistemas de governo vêm implantando leis e ações em prol de uma educação que proporcione maior acessibilidade a esses

estudantes no ambiente escolar. Em relação as políticas e legislações a educação tem-se um conjunto de leis e decretos, que transcorrem sobre as transformações e efetividades nos sistemas de ensino em níveis nacional, estadual e municipal (MAZZOTTA, 2008).

A inclusão escolar compreende a garantia de oportunidades de forma equitativa, em que os espaços educativos devem assegurar a todos os alunos a oferta de diferentes modalidades de atendimento educacional, garantindo-lhes o sucesso na aprendizagem e na participação social de forma efetiva. Tal equidade compreende as diferenças dos indivíduos e a relevância no trabalho pautado na diversidade (CARVALHO, 2004; 2012). Neste propósito, compreende-se um sistema educacional inclusivo que seja regulado pelos princípios democráticos, onde se estabeleçam programas, projetos e atividades que concebam o desenvolvimento pleno das personalidades dos indivíduos, fortalecendo os direitos humanos e as liberdades fundamentais.

Nos aspectos educativos, faz-se necessária a inclusão, principalmente para melhorar as condições da escola, de forma que nela possam ser construídas gerações mais preparadas e qualificadas para viver com plenitude, livre de preconceitos e de barreiras sociais (MANTOAN, 2003). Assim, para que aconteça a inclusão real e equitativa, de forma que atenda a todos estes alunos, fazem-se necessárias reflexões e qualificação profissional para o atendimento desses alunos.

A motivação para realizar este estudo deu-se pela relevância do desenvolvimento de práticas educativas inclusivas nos processos de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, a partir de adaptações curriculares, assim como o quantitativo expressivo de alunos com deficiência intelectual matriculados na Rede Municipal de Ensino de São Luís, onde se tem um número maior desse público em relação aos alunos com outras deficiências, no período da realização da pesquisa.

A partir dos dados disponibilizados pela Superintendência da Área da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), o quantitativo das matrículas dos alunos com deficiência foi de 2.340 alunos em 2018 (SEMED, 2018), sendo que desse universo, 1.382 tinham deficiência intelectual e estavam distribuídos na educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos, perfazendo assim um total de 59% das matrículas dos alunos público-alvo da educação especial na rede municipal de educação de São Luís (SEMED, 2018).

Em 2019, teve-se um percentual de 56,32% de alunos com deficiência intelectual compreendendo a 1.455 alunos em relação àqueles alunos público-alvo da educação especial que correspondem a um total de 2.583 (SEMED, 2019). Nesse contexto, destaca-se o desafio

das práticas docentes diante do processo de inclusão desse público, que representa o maior quantitativo a ser atendido nesta rede de ensino.

Na perspectiva de uma educação que se preconiza inclusiva, as legislações internacionais e nacionais consistem na garantia do direito ao acesso, permanência e aprendizagem deste aluno com deficiência intelectual (D.I.). O aditamento destes movimentos ocorreu em meados do Sec. XIX (1960), a princípio intitulado por integração escolar, correspondendo à inserção de crianças com deficiência no ensino regular, em uma evolução temporal, iniciando-se os atendimentos às pessoas com surdez, deficiências física e mental por volta de 1970 (JANUZZI, 2012).

No que se refere aos aspectos específicos das legislações e políticas educacionais inclusivas no Brasil, cita-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996) que destina o capítulo V, para Educação Especial. Este instrumento legal, parte do conceito que a educação especial configura-se como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino aos educandos portadores de necessidades especiais, havendo quando necessário serviços de apoio especializado, nas escolas regulares, de forma a atender as peculiaridades da clientela da educação especial e, também, será assegurado pelos sistemas de ensino a estes educandos currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender as necessidades especiais.

Admite-se que a prática docente direcionada ao aluno com DI, deve dispor de adaptações curriculares para que a aprendizagem deste seja significativa e de qualidade. A partir desta perspectiva, foram desenvolvidos pela Secretaria de Educação do Ministério da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1997), com o objetivo de pensar num currículo para uma escola que se propõe inclusiva. Assim, compreende-se que para a existência do benefício acadêmico deste aluno na escola regular, faz-se necessária a adoção de adaptações curriculares e de acessibilidade curricular (BRASIL, 1997). As adaptações curriculares pressupõem não a criação de um novo currículo, mas a possibilidade de ajustes e modificações a serem realizados, a partir das peculiaridades de cada estudante, em favor das condições exigidas para a promoção de sua aprendizagem. Estas possibilitam maiores níveis de individualização no processo ensino aprendizagem (GLAT, 2007; CARVALHO *et al.*, 2012).

Em prosseguimento ao avanço da legislação nacional na busca de garantias aos direitos a esse público, em 2008 foi lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, cujo objetivo é assegurar o acesso, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou

superdotação, com orientação aos sistemas de ensino para a promoção de respostas às necessidades educacionais destes alunos (BRASIL, 2008).

Com base nesse contexto educacional encontra-se, também, a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146 (BRASIL, 2015) que no capítulo IV, artigo 27 constitui a educação como o direito da pessoa com deficiência, com projeções de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado por toda vida. Tem-se, ainda, as adaptações curriculares que determinam que os sistemas de ensino sejam inclusivos em todos os níveis e que estes adotem adaptações razoáveis para atendimento às características dos estudantes com deficiência, garantindo o pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo conquistas e o exercício de sua autonomia (BRASIL, 2015).

Foi aprovada pelo MEC e homologada em dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo este documento constituinte da Política Nacional para a Educação Básica. A Base define um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem ter ao longo da vida, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2017). Após a aprovação da BNCC cabe as instituições de ensino públicas e privadas, em instâncias federais, estaduais e municipais a revisão de seus currículos e propostas pedagógicas, com vistas à adequação e efetivação, conforme este documento até o final de 2019 ou até o início do ano letivo de 2020.

Conforme Arroyo (2011), no sistema escolar o currículo é o núcleo e espaço central mais estruturante na função da escola. Por isso, é o território mais cercado, mais normatizado. O currículo é determinante no processo de aprendizagem dos alunos, uma vez que esse é focado nela. O currículo deveria ser adaptado às necessidades dos estudantes e não vice-versa, assim como as escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas com habilidades e interesses diferentes (UNESCO, 1994).

Segundo Vigotski (1997) para educação da criança com deficiência, faz-se necessário o conhecimento do seu desenvolvimento, não sendo importante a deficiência em si, mas as reações que nascem na personalidade desses indivíduos durante o processo de desenvolvimento, em resposta às dificuldades apresentadas por eles. Concorda-se com Vigotski (2010) que há potencialidades e capacidades nas pessoas com deficiência, mas entende-se que para poderem desenvolvê-las, devem-lhes ser oferecidas condições materiais e instrumentais adequadas. Com isso, deve-se respeitar as diferenças, necessidades individuais e proporcionar uma educação voltada para a apropriação da cultura histórica e socialmente construída, visando melhores possibilidades de desenvolvimento.

Essa criança não é somente constituída com carências e dificuldades, seu organismo estrutura-se como um todo único, cuja personalidade está sendo equilibrada em diferentes aspectos e compensada para os processos de desenvolvimento. Nesse aspecto, é importante um currículo, que crie possibilidades de novas descobertas, estimule e acredite nas capacidades dos alunos. Neste contexto concorda-se com Carvalho (2019, p. 50):

O favorecimento da aprendizagem de qualquer aluno implica, para o educador, saber o que é o processo de aprendizagem e do como ele se dá. Igualmente é importante conhecer sobre o processo do desenvolvimento humano em suas diversas facetas examinando suas relações com a aprendizagem.

Conforme Oliveira e Machado (2007), as adaptações curriculares configuram-se como modificações organizativas, referentes aos objetivos e conteúdos, nas metodologias e na organização do tempo, na forma de condução das estratégias de avaliação para que assim todos os alunos com deficiência sejam atendidos em relação à construção do conhecimento. Portanto, a partir da avaliação diagnóstica destes alunos, o docente vai implementando as adaptações curriculares necessárias para o favorecimento da aprendizagem deles, sendo relevante que o professor tenha conhecimentos específicos voltados para propiciar o desenvolvimento de estratégias que respeitem a singularidade de cada aluno (PAIXÃO, 2018).

Os seres humanos constituem-se e desenvolvem-se nas condições concretas de vida, a partir das relações e interações que lhes são possibilitadas, dando relevância ao papel do outro e da linguagem nos processos mediados. A aprendizagem ocorre, a partir do processo no qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, com base nas relações estabelecidas com a realidade social, o meio ambiente e com os outros indivíduos. (VIGOTSKI, 2007). Partindo deste pressuposto, entende-se que os saberes docentes e a gestão de classe são elementos que devem ser conhecidos, analisados e construídos para que esse profissional consiga construir boas práticas pedagógicas e, por conseguinte, maior qualidade em suas ações docentes, pois conforme Gauthier *et al.* (1998) é fundamental o conhecimento dos elementos dos saberes docentes, que permitam que os professores exerçam o seu ofício com muito mais competência.

Cita-se o documento *Saberes e práticas da inclusão: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais* (BRASIL, 2003), com relevância acerca dos pontos essenciais para uma educação inclusiva, destacando as atitudes positivas da escola na diversificação e flexibilização no processo ensino aprendizagem, de modo que atenda as diferenças individuais, a substituição de uma visão uniforme do currículo por uma concepção

de um currículo aberto e com propostas diversificadas e, ainda, a possibilidade da inclusão de professores especializados, serviços de apoio para o favorecimento do processo educacional.

Nesse documento existe a divisão das adaptações curriculares em “adaptações curriculares significativas”, que podem ocorrer em nível de organização curricular de competência das instâncias político-administrativas e as “adaptações não significativas ao currículo”, que geralmente são de competências da equipe escolar e do professor, caracterizando-se por atividades organizativas relativas aos objetivos e conteúdos, metodológicas e avaliativas (ARANHA, 2003).

No percurso prático, há múltiplos determinantes apoiados em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e de condições físicas, que viabilizam as aprendizagens dos alunos. Portanto, compreender e respeitar as diferenças individuais pressupõe não somente definir um método de ensino aplicável a todos os estudantes. Ao contrário, a proposição é diversificar, ao máximo, a intervenção pedagógica, ajustando às características de cada um e segundo a natureza de cada objeto de conhecimento. (CARVALHO, 2019).

Assim, pressupõem-se modificações necessárias conforme as adaptações curriculares e que sejam na base dos planejamentos educativos, nos conteúdos, na organização das atividades, sejam elas de forma plena ou em parte delas, mas isso não sugere o esvaziamento ou o empobrecimento deste currículo. Ressalta-se, que o entendimento é de que o currículo seja flexível, mas que não tenha diminuição de conteúdo, sendo essenciais adaptações nos elementos básicos do currículo escolar, currículo de classe e no currículo individual daquele aluno, de forma que o atenda, mas que não afete o ensino básico do currículo oficial. Portanto, considera-se que as práticas curriculares são ações manifestadas dentro do espaço educativo e como tal precisam ser compreendidas em razão destas relações (SACRISTÁN, 2000; OLIVEIRA; MACHADO, 2007; MENDES, 2008).

É importante colocar, que as expectativas de aprendizagem dos alunos perpassam pelo currículo escolar, sendo isso decisivo no seu desenvolvimento. O olhar analítico acerca do currículo é um desafio de todo educador, que propõe uma prática inclusiva, tendo em vista o que ressaltou Veiga Neto (2013, p. 163):

Hoje é trivial dizermos que, mais do que um conjunto organizado de saberes e correlatos procedimentos- os quais, para sintetizar, vão do planejamento à execução e da execução à avaliação daquilo que é ensinado e aprendido- o currículo, esse artefato inventado na passagem do século XVI para o século XVII, vem desempenhando um papel fundamental na constituição das subjetividades modernas.

Conforme o exposto, tem-se o seguinte problema de pesquisa: Como ocorrem as adaptações curriculares no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual? O objetivo foi analisar as práticas pedagógicas nas adaptações curriculares para a inclusão dos alunos com deficiência intelectual.

2 METODOLOGIA

Este estudo compreende parte da Dissertação defendida pela autora e orientação da coautora, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal do Maranhão (CEP/UFMA), através do parecer consubstanciado nº 3.747.707, atendendo as determinações da Resolução CNS nº510/16 e outras relacionadas ao Conselho Nacional de Saúde para pesquisas com seres humanos (BRASIL, 2016).

Desenvolveu-se uma pesquisa exploratória, descritiva e de campo, de abordagem qualitativa com base em elementos do método dialético. Cita-se a relevância da tipologia da pesquisa exploratória nas ciências sociais, pois são geralmente utilizadas quando as questões de interesse se referem ao como e ao porquê e quando o foco é direcionado ao fenômeno contemporâneo em um contexto natural (GIL, 2002). Neste propósito, a pesquisa descritiva tem como objetivo conhecer o fenômeno e descrever suas características, estabelecendo as relações entre as variáveis, mas podem ir além, pretendendo determinar a natureza de tais relações. Utilizou-se a pesquisa de campo, com o objetivo de alcançar informações acerca do problema, no qual busca-se uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. (MARCONI; LAKATOS, 2010).

A pesquisa qualitativa se caracteriza pela não preocupação com o quantificável ou com a representatividade numérica, mas sim com a compreensão das relações sociais, com a organização dos grupos sociais (MINAYO, 1994).

Optou-se pela escolha das entrevistas semiestruturadas com as professoras selecionadas, pois conforme Duarte (2004, p. 215) “são fundamentais quando se deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais bem específicos”. A entrevista semiestruturada, neste estudo foi elaborada com questões estruturadas e previamente estabelecidas, mas flexíveis com determinada articulação interna.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foram selecionadas 14 professoras lotados em (02) duas Unidades de Educação básica (UEB) da Rede Municipal de Educação de São Luís, que conforme o Censo Escolar de 2018,

possuíam o maior quantitativo de matrículas de alunos com diagnóstico de DI. Neste universo, 100% identificam-se como do sexo feminino, com a média de idade de 45,3 anos, 71,44% possui curso de Pedagogia. Relataram ter graduação distinta a esta, quatro (28,56%), sendo uma (7,14%) em ciências; outra (7,14%) em biblioteconomia; uma (7,14%) em educação física e outra (7,14%) em normal superior. Observou-se que a formação inicial não apresentou uma diversidade, considerando a predominância da graduação em Pedagogia, o que era esperado.

Relativo ao curso de pós-graduação, (90%) das professoras possui formação Lato Sensu e que somente duas das docentes (14,28%) realizam Pós-Graduação Stricto Sensu. Relataram, ainda, ter formação específica na área da educação especial sete (50%) das docentes, sendo três (21,42%) disseram ter realizado curso sobre o AEE. Com o objetivo de preservar as identidades dos participantes da pesquisa, foram identificados pela letra P (Professora) e, após tal padronização, acrescentaram-se as numerações em ordem crescente, ficando de P1 a P14. Foi realizado entrevista semiestruturada com questões eram referentes aos processos sobre a inclusão escolar e as práticas docentes nas adaptações curriculares para os alunos com deficiência intelectual.

Neste propósito iniciou-se com o seguinte questionamento: Ao planejar suas aulas, você direciona atividades pedagógicas para a inclusão dos alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental em sua escola? Se sim, como acontece esse processo? Se não, por que não o faz?

Em relação ao direcionamento de atividades pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência intelectual, todas (100%) das professoras disseram direcionar atividades diferenciadas e adaptadas aos alunos, conforme as falas a seguir:

Atividades conforme o conteúdo a ser trabalhado e respeitando as diferenças de cada aluno. Então direciono atividades diferenciadas para esses alunos. (P1).

Sim, as atividades são diferenciadas, eu tenho que trabalhar aquele assunto, então eu já vou ter que planejar uma atividade diferenciada, mas naquele assunto, eu não faço uma atividade aleatória, eu não posso fazer. (P5).

Utilizo o livro didático do ano anterior que o aluno está adaptando, relacionando os mesmos conteúdos, porém respeitando o nível de aprendizagem da criança. (P6).

Por exemplo, uma atividade do livro, uma atividade de copiar, atividade na folha que eu faço com a turma, o aluno que tem deficiência eu vou trabalhar de forma diferenciada no sentido, é utilizando gravuras, utilizando um quebra cabeça, ou um tipo de brincadeira de jogos que possa se adequar ao conteúdo, porque é impossível ele acompanhar uma atividade regular da turma. (P8).

Sim, faço planejamento específico para eles, mas respeitando o currículo. A minha rotina é assim, a minha prática é assim, primeiro eu falo de uma forma geral aí eu explico para todos, faço demonstrações, brinco, aí eu explico a atividade diferenciada, leio questão por

questão, qualquer dúvida eles têm livre acesso a pergunta ou vim a mim, então o trabalho que eu tenho de colocar os meus alunos na rotina é um mês [...]. (P13).

Analisando a fala da professora (P5), esta enfatizou a natureza das atividades diferenciadas, relatando a importância de preservar o mesmo conteúdo (assunto trabalhado) para toda turma. A docente (P13) afirmou que há um planejamento específico para os alunos com deficiência intelectual, muito embora tenha citado que o momento da explicação do conteúdo, seja feito para todos os alunos simultaneamente e que somente difere na aplicação da atividade pedagógica, fazendo a orientação e acompanhamento individual ao aluno com deficiência intelectual. A professora (P8) demonstrou com mais riqueza de detalhes as atividades direcionadas e diferenciadas a estes alunos, em que afirmou adequar os conteúdos trabalhados, a partir de uma diversidade de recursos didáticos pedagógicos.

Percebe-se que as atividades planejadas a esses alunos são diferenciadas, muitas vezes com utilização de recursos pedagógicos ou materiais didáticos distintos dos demais alunos. No entanto, observou-se que as docentes não relataram modificações nos objetivos curriculares e na metodologia didática direcionadas a este público. Nessa perspectiva, entende-se que a atuação pedagógica, com vista à transformação dos processos de exclusão, deve vislumbrar possibilidades nas projeções dos objetivos propostos, assim como nos ajustes das estratégias de ensino, em que se considere os perfis da turma e do aluno com deficiência intelectual.

Em prosseguimento, solicitou-se que as professoras relatassem sobre a presença de adaptações curriculares nos planejamentos de suas aulas. Assim, perguntou-se: Ao planejar suas aulas, você faz adaptações curriculares direcionadas a estes alunos? Se sim, como acontece esse processo? Se não, por que não o faz?

Foi observado que (85,72%) onze professoras (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11 e P14), acreditam na existência de adaptações curriculares nos planejamentos didáticos direcionados aos alunos com deficiência intelectual com vistas a promover acessibilidade curricular aos mesmos. Conforme as professoras estas ações perpassam pela análise do currículo escolar até a organização do material didático, conforme a realidade de cada aluno. Compreende-se a relevância das adaptações curriculares na prática pedagógica direcionada aos alunos com deficiência intelectual, nas suas disposições para o alcance de aprendizagens significativas deste público.

Eu faço as adaptações curriculares, eu tenho que olhar para o currículo, se eu não olhar para o currículo, eu não saio do lugar, utilizo o mesmo conteúdo só que a forma diferenciada para trabalhar com ele. (P5).

Faço as adaptações dependendo as áreas de conhecimento, é como eu te disse, por exemplo história, arte e religião, ele acompanha tranquilo, ele não vai escrever, se eu pedir para ele redigir um texto sobre a temática que eu acabei de abordar ele não vai escrever, porque ele não é alfabetizado. Então português e matemática eu preciso trabalhar, português reconhecimento de letras, (alfabetização), matemática (adição, subtração), dentro das capacidades que ele precisa desenvolver. (P7).

Sim, faço em todos os conteúdos, dou uma aula expositiva para todos, sempre normal, porque você não pode nesse momento direcionar só para ele, fala para todos e depois você senta com a criança e vai mediando com ela as atividades diferenciadas que você traz pra ela, por exemplo, um texto eu leio para todos, por exemplo vou trabalhar Arte, um desenho, eu respeito essa diversidade dos alunos. (P11).

Ao analisar os excertos, pode-se observar como são pensadas e organizadas as adaptações curriculares nos planejamentos das aulas. Destaca-se que os alunos participavam das mesmas aulas que os outros alunos, embora houvesse o reconhecimento nos relatos das professoras da defasagem em relação às aprendizagens definidas para o ano cursado. Conforme o relato P7 existia a intenção em fazer ajustes dos conteúdos, a partir dos níveis de aprendizagem dos alunos, através das adaptações curriculares. Foi enfatizada por P10, a preocupação de promover a acessibilidade curricular para que os alunos com DI conseguissem atingir os objetivos propostos, participando ativamente das atividades pretendidas e de fato houvesse aprendizagem por parte deles. P11 mencionou a relevância dos processos de mediação realizados por ela, a partir de atividades diferenciadas, que consideravam o nível de desenvolvimento do aluno.

Foi analisado a relevância das adaptações curriculares na prática pedagógica direcionada aos alunos com deficiência intelectual, nas suas disposições para o alcance de aprendizagens significativas deste público. Entende-se que ocorre a adoção de adaptações curriculares e de acessibilidade curricular nos planejamentos das aulas, conforme as verbalizações apontadas na categoria de adaptações curriculares nos planejamentos das aulas. As modificações de pequeno porte adotadas pelas professoras tiveram como propósito adaptações curriculares na base dos planejamentos educativos, nos conteúdos, nas organizações das atividades, algumas vezes de forma plena, outras parcialmente.

Considerando o caráter flexível do currículo, no sentido de observar que mesmo sendo essenciais tais adaptações nos elementos básicos do currículo escolar, currículo de classe ou o currículo individual daquele aluno, com o objetivo de dar respostas a ele, isto não significava empobrecimento do currículo e não afetava o ensino básico do currículo oficial. (OLIVEIRA; MACHADO, 2007).

A questão acerca do planejamento das aulas, contendo adaptações curriculares direcionadas a estes alunos, (14,28%) duas professoras, P12 e P13, sinalizaram a relevância na

definição dos critérios para a realização das adaptações curriculares, considerando que o trabalho não tem um protocolo pronto, mas sim critérios com base nos níveis de desenvolvimento e aprendizagem do aluno.

Quando a gente trabalha com a educação dos anos iniciais, não tem pra onde correr, parece que temos que ter um protocolo pronto, apesar de eu não acreditar nisso, mas você tem que usá-lo, então sempre uso critérios para fazer essas adaptações curriculares. (P12).

Sim, a partir do nível dos alunos elaboro as atividades, fazendo as adaptações. Eu percebo que os alunos avançam quando faço as adaptações curriculares, no início quando entrei na rede eu senti muita dificuldade, eu ficava angustiada, porque eu queria trabalhar de forma igual com todos, aí não via resultados e aquilo me preocupava, então pensei tenho que trabalhar de outra forma, aí que colocando em prática aquilo que eu tinha aprendido, tem que realmente fazer, ser diferenciado então eu comecei a perceber a evolução das crianças e muito. (P13).

Conforme os relatos de P12 e P13, nos planejamentos das aulas havia sempre a garantia de espaços destinados às adaptações curriculares direcionadas aos alunos com DI. P12 afirmou que utiliza um protocolo pronto para o trabalho educativo, embora não acreditasse neste protocolo. Acrescentou utilizar critérios para realizar as adaptações, mas não fez maiores especificações sobre os protocolos pré-estabelecidos e nem sobre os referidos critérios. Compreende-se que a prática docente direcionada ao aluno com DI, deve dispor de adaptações curriculares, com intencionalidade previamente estabelecida e que seja coerente e seja e demonstrada para a comunidade escolar que assim solicitar conhecer, isso certamente fortalecerá ações educativas inclusivas.

Nesta perspectiva de refletir sobre o currículo para a escola inclusiva, foram desenvolvidos os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL,1997) pela Secretaria de Educação do Ministério da Educação, tendo como égide o avanço acadêmico deste aluno na escola regular. Neste documento, apresentam-se as adaptações curriculares voltados para a necessidade de adequar os objetivos e critérios de avaliação, como forma de atendimento à diversidade nos planos dos alunos em uma sala de aula (BRASIL, 1997).

Na sequência, perguntou-se: Se você faz a inclusão escolar quais atividades pedagógicas e adaptações curriculares são utilizadas nos anos iniciais do ensino fundamental em sua escola para a inclusão dos alunos com deficiência intelectual?

Notou-se que (85,72%) doze professoras, P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P12, P13 e P14, utilizavam atividades pedagógicas diferenciadas e adaptações curriculares relacionadas às estratégias de ensino e ao conteúdo. Ainda foi possível observar a referência da organização da

atividade pedagógica diferenciada para que fosse possível a inclusão do aluno com DI, sendo relatadas as diversas formas de adaptar o conteúdo para favorecer sua acessibilidade, propiciando os ajustes das atividades e suas respectivas adaptações com vistas a desenvolver as competências dos alunos, tendo como referência para organizá-las, o nível de conhecimento do aluno acerca do conteúdo proposto para aquela aula e uma rotina de gestão de classe bem definida.

Atividades diferenciadas a partir do conteúdo para a inclusão dos alunos com deficiência intelectual. Dou a aula expositiva para todos, mas na hora de direcionar as atividades eu faço diferente. Por exemplo, vou dá aula de fração, eles estão ali ouvindo, só que depois o que eles vão fazer é recortar, por exemplo, eu pego uma maçã, aí eu digo, olha, lembram como a gente dividiu o chocolate, sempre dava o exemplo do chocolate, dividiu o chocolate para três, eu quero que vocês dividam a maçã assim, quem vai comer que pedaço, então assim para eles era uma atividade de fração, mas uma atividade diferenciada. (P1).

No momento da construção do planejamento, aí já vou pensando nos recursos que eu vou utilizar, vejo coisas que eu posso trabalhar com a educação especial, paradidáticos, praticamente todos eu utilizo, para poder incluir de alguma forma, então assim se eu trabalho uma atividade de matemática, eu trabalho de alguma forma com os alunos e vejo que aquele, até vejo se ele está compreendendo, se ele não tá conseguindo acompanhar, eu vou além, pego um material mais lúdico, ou uma atividade mais prática para tentar passar aquilo que eu estou trabalhando. (P8).

Observou-se que (7,14%), uma professora, P10, tratou da dificuldade em realizar adaptações curriculares embora houvesse tentativa de realizá-las, “Como falei, tento realizar a partir do conteúdo a ser desenvolvido, mas é muito difícil fazer esse trabalho de adaptação curricular.” Mesmo tendo relatado, as dificuldades de realização de atividades pedagógicas e adaptações curriculares em direção aos alunos com deficiência intelectual, na questão anterior, ela afirmou realizar adaptações curriculares nos planejamentos didáticos.

Em seguida realizou-se o seguinte questionamento: Se você faz a inclusão escolar, quais são os critérios utilizados nos anos iniciais do ensino fundamental em sua escola na organização das atividades pedagógicas e adaptações curriculares para a inclusão desses alunos?

Observou-se que treze (92,86%) professores, P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P11, P12, P13 e P14 utilizavam como critérios para organização das atividades pedagógicas e adaptações curriculares, as avaliações dos níveis de desenvolvimento e aprendizagem do aluno e o currículo escolar. As professoras citaram a relevância de avaliar o nível de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos para organização das atividades e a necessidade de adaptações curriculares.

Logo no início do ano a gente já faz esse diagnóstico inicial, já sei mais ou menos o que eu posso trazer, o que eles vão conseguir me dá uma resposta [...]Avaliações formais são diferenciadas, todas as atividades, tudo diferenciado, dentro do conteúdo que a gente trabalha, mas diferenciada, sempre tem as questões assim, eu sempre pego questões, nunca do quinto ano pra eles, eu pego do terceiro, na maioria das vezes as

atividades que eu organizo é do terceiro ano, com o mesmo conteúdo só que com um nível um pouquinho mais baixo para a compreensão deles. (P1).

Primeiro critério que eu utilizo é o conhecimento que eu já tenho deles do que é possível eles responderem e fazerem até porque o nível em que eles estão.... Não queria utilizar a palavra nível, mas esse é o primeiro critério que eu utilizo, que habilidades eu consegui desenvolver, que habilidades eu posso cobrar deles, nessa avaliação, dentro das habilidades que são para serem trabalhadas no período, no bimestre. (P9).

Utilizo os critérios: Motor, cognitivo, psicomotor, social e emocional. Ou você dá uma sequência ou você pega esses critérios ou você não vai conseguir interferir muito no desenvolvimento dessa criança, então você tem que estar usando esses critérios. Utilizo e para cada nível sua complexidade e a partir daí organizo as atividades e as direciono. (P12).

Conforme Vigotski (1997), para a educação da criança com deficiência, é necessário o conhecimento do seu desenvolvimento e as reações originadas na personalidade desta criança durante o processo de desenvolvimento, tendo como pressuposto, que sua constituição não é somente de dificuldades e carências, mas que sua personalidade está sendo equilibrada em sua amplitude e, também, compensada para os processos de desenvolvimento. A professora, P10, (7,14%) citou a utilização da Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2019) como critério para organização do seu fazer pedagógico, no que se refere às atividades pedagógicas e adaptações curriculares, demonstrando, também, inquietação nos resultados das avaliações externas realizadas pelos sistemas de ensino observou-se ainda, a preocupação das professoras em organizar da melhor forma os conteúdos curriculares aos alunos. Ressalta-se considerar o olhar pedagógico sobre os componentes curriculares a serem desenvolvidos com os alunos, traduzindo-se nas finalidades educativas e em análises na melhor sequência da organização dos conteúdos curriculares, entendidos como o conjunto de conhecimentos de que o aluno se apropria, constrói e reconstrói (CARVALHO, 2019).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo analisou-se as práticas pedagógicas nas adaptações curriculares para a inclusão dos alunos com deficiência intelectual, partindo da premissa que todo aluno tem direito a aprendizagem e desenvolvimento educativo desde a sua infância, sendo previsto esses direitos por um conjunto de leis e decretos nacionais.

Com bases nas entrevistas semiestruturadas, as professoras consideraram acerca do caráter flexível do currículo, com o propósito de observar que mesmo sendo essenciais tais adaptações nos elementos básicos do currículo escolar, currículo de classe ou o currículo individual daquele aluno, não se pode incidir no empobrecimento do currículo, mas na sua

efetividade. Os resultados apontaram que as adaptações curriculares utilizadas pelas professoras com intenção de práticas inclusivas aos alunos com DI foram planejadas de maneira diferenciada e diversificada, mas sempre com a perspectiva de preservação do currículo comum. Para a organização dessas ações, professoras buscavam o reconhecimento do perfil do aluno, os componentes curriculares a serem desenvolvidos e recursos pedagógicos específicos para aplicação destas adaptações.

No que se refere aos critérios utilizados pelas professoras nos anos iniciais do ensino fundamental para a organização das atividades pedagógicas e adaptações curriculares para a inclusão desses alunos, os dados demonstraram que as mesmas de optavam por adaptações curriculares de forma individualizada, considerando os saberes do aluno, em relação aos componentes curriculares, com vistas para uma rotina pedagógica definida e organizada para a estimulação e desenvolvimento das competências de habilidades destes alunos. Destaca-se que as práticas pedagógicas compreenderam adaptações curriculares de pequeno porte, organizadas com vistas à promoção de acessibilidade curricular aos alunos, bem como basearam-se nas adequações dos planejamentos educativos, nos conteúdos e nas atividades pedagógicas direcionadas aos alunos com DI.

Os desafios sinalizados pelas professoras tratam sobre a necessidade implementações e adequações na formação pedagógica de forma a contribuir construção de experiências voltadas para viabilização de práticas pedagógicas mais inclusivas. E, ainda, melhores condições nas estruturas físicas dos espaços educativos e maior quantitativo de materiais pedagógicos adaptados para o atendimento às individualidades dos alunos com D.I. Evidencia-se ainda que há um envolvimento das professoras sobre a construção de práticas pedagógicas a partir de processos de adaptações curriculares, voltadas ao processo de inclusão dos alunos com DI.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio (org.). **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, DF: SEESP/MEC, 2003. (Saberes e Práticas da Inclusão, 4). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf>. Acesso em: 10 janeiro de 2022

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br>

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2018.

CARVALHO, Edler Rosita. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, Edler Rosita. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CARVALHO, Edler Rosita. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisa contemporânea sobre o saber docente. Ijuí: Editora da Unijui, 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 15 de março de 2022

JANUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção Educação Contemporânea).

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Desafios para a política e a pesquisa em Educação Especial no Brasil. *In*: ALMEIDA, Maria Amélia *et al.* **Temas em educação Especial**: conhecimentos para fundamentar a prática. Brasília, DF: Junqueira Marin, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: Conferência Mundial de Educação Especial, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2018.

OLIVEIRA, Eloíza de; MACHADO, Katia da Silva. **Adaptações curriculares**: caminho para uma educação inclusiva. *In*: GLAT, Rosana (org.). **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7letras, 2007. p. 36-95.

PAIXÃO, Maria do Socorro Santos Leal. **Práticas docentes em classe comum de escolas regulares de Teresina para os alunos com deficiência intelectual**. 2018. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Fundação Universidade do Piauí, Teresina, 2018.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Quantitativo de Professores (1º - 5º ano)**. São Luís: SEMED, 2019.

VEIGA NETO, Alfredo. Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. *In*: FAVACHO, André Márcio Picanço; PACHECO, José Pacheco Augusto; SALES Rezende Shirlei (org.). **Currículo**: conhecimento e avaliação, divergências e tensões. Curitiba: PR CRV, 2013. p. 157-175.

VIGOTSKI, Lev Semiónovic. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semiónovic. Fundamentos de defectologia. *In*: VIGOTSKI, Lev Semiónovic. **Obras Escogidas**. Madrid: Visor, 1997. t. 5.

PROPOSTAS DE METODOLOGIAS ATIVAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA DO 6º E 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Rosiele dos Santos de Amorim
Graduanda em Ciências Sociais-UFMA
rosieleanorim01@gmail.com

Cleiciane de Sousa Santos
Graduanda em Ciências Sociais-UFMA
cleicianes307@gmail.com

Caio Vinícius
Graduando em Letras/Português do 4º período - UFMA
caio.brito@discente.ufma.br

Mayra Regina Catão Da Rocha
Graduanda em Letras/Português do 4º período - UFMA
mayra.catao@discente.ufma.br

Ceália Cristine dos Santos
Professora do Curso de Ciência Humanas/Sociologia – UFMA
cc.santos@ufma.br

RESUMO: O uso de metodologias inovadoras pode ressignificar o processo de ensino aprendizagem da geografia, a inserção de tecnologias na geografia escolar proporciona um ambiente mais dinâmico e atrativo aos educandos. Neste sentido, o objetivo deste estudo é apresentar uma proposta de metodologias ativas para o ensino de geografia dos 6º e 7º ano do Ensino Fundamental. A metodologia adotada para construção deste artigo foi a pesquisa bibliográfica e documental. O embasamento teórico apoiou-se nos temas sobre ensino de geografia e também nas metodologias ativas para o ensino de geografia tratados por autores como: Kaercher (2003), Pontuschka (2009), Cavalcanti (1998), Demo (2008) e Moraes (1997) dentre outros. Foi criado o quadro com sugestões metodológicas com base nos objetos de conhecimento da BNCC para geografia e do conteúdo do livro didático Expedições Geográficas de Sérgio e Melhen Adas do 6º e 7º ano do ensino fundamental adotados em escolas públicas de Bacabal-MA, trazendo uma nova proposição metodológica para cada conteúdo. Sugerimos o uso de metodologias ativas relacionadas aos conteúdos, considerando o modo que seria mais adequado para a mobilização do conteúdo. Este catálogo de sugestões tem o propósito de direcionar o olhar do professor frente a outras possibilidades de ensinar, bem como trazer uma reflexão sobre a necessidade de oferecer novas formas de abordagens dos objetos de conhecimentos. Este estudo faz parte das atividades do projeto de ensino: Das práticas didáticas tradicionais a metodologias alternativas: a dinamização do ensino de geografia desenvolvido no campus da UFMA em Bacabal no intuito de contribuir e incentivar para dinamização do ensino de geografia.

Palavras-chaves: Recursos de ensino; Ensino-aprendizagem; Geografia Escolar; Objetos de conhecimentos.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de geografia escolar ainda baseia-se no modelo tradicional onde é priorizada a repetição e memorização do conteúdo ensinado. E como recursos frequente utiliza-se o livro

didático, quadro e pincel. Desta forma percebe-se que os alunos não mostram interesse pela disciplina, é necessário metodologias alternativas que inovem o ensino.

Quando se mostra apenas os conteúdos geográficos de modo distante da realidade dos alunos, a aula fica densa, causa monotonia e cansaço nos alunos. Segundo Mendes (2015) entende-se por metodologia de ensino o campo que se ocupa da organização, controle e aplicação de diferentes métodos no processo ensino-aprendizagem, que levem os discentes a uma maior qualidade e motivação de aprendizagem.

Ao longo do tempo, o método tradicional de educação mostra o professor como uma figura autoritária frente ao aluno. É notório que esse método não funciona mais nos dias atuais. As metodologias ativas são uma forma de fazer com que o aluno seja protagonista do seu conhecimento, uma vez que, ele será o responsável pela construção deste (Lovato et. al, 2018). O professor pode utilizar materiais diferenciados, como vídeos, revistas, imagens, músicas e outros, e assim levantar problemas para serem investigados. Outra metodologia ativa é a realização de projetos, casando a teoria com a prática.

Cavalcanti (1998) lembra que o ensino não pode estar atrelado apenas a memorização, o ensino precisa promover mudanças na qualidade de pensamento. É preciso que o educador tenha a clara percepção das limitações do processo de memorização, sem desconsiderar sua importância, mas buscar meio interativos de discussão e reflexão que encaminhem a consolidação da aprendizagem.

É benéfico quando se utilizam metodologias ativas para os alunos, uma vez que causa maior flexibilidade de atividades, interações, melhora a retenção dos conteúdos e principalmente desenvolve a autonomia dos alunos.

A geografia contribui para compreendermos e entendermos questões relacionadas com o meio em que vivemos, com a natureza, com o clima, relevo, tipos de solos, como também nos ensina a localizar os fenômenos através da cartografia. No ensino regular e aqui iremos trabalhar com o ensino fundamental, os professores sentem e percebem a dificuldade que os alunos tem em compreender e absorver estes conhecimentos.

A melhoria do ensino de geografia, não está ligada somente à qualificação do profissional, embora alguns lecionam a disciplina sem ter a formação para exercê-la, mas também à insuficiência de recursos. É perceptível que a escola necessita de um apoio maior para poder disponibilizar instrumentos tecnológicos para o ensino em uma nova era, ou melhor dizendo, para uma nova geração. Ressalta-se ainda que o intuito não é desconsiderar os meios de ensino dos professores que não utilizam de recursos ou inovações tecnológicas, mas destacar

que o ensino não deve ter foco somente nos livros e na lousa, todavia, um ensino baseado em instrumentos inovadores e metodologias alternativas baseadas na tecnologia.

Desta forma, este trabalho visa mostrar metodologias diferenciadas e inovadoras que podem ser utilizadas para mobilizar os conteúdos de geografia para uma dinamização e tornar mais atrativos e compreensivos os conteúdos. E dentre as metodologias alternativas, iremos citar alguns meios como a música, filmes, jogos, animações e poesias

Essas metodologias acima citadas são meios atrativos, e que podem despertar nos alunos o interesse pela disciplina. Unir a metodologia com o cotidiano, com os temas relacionados na geografia, pode despertar no educando, uma possibilidade de se obter conhecimentos de modos diferenciados. De uma forma dinâmica, iremos mostrar como elas podem se encaixar de fato na aula de geografia: em cartazes, mapas e em fazer com que os alunos reflitam seja mais participativo no processo de ensino aprendizagem da geografia, e possam construir conhecimentos significativos. Portanto, além dos alunos ganharem novas formas de conhecer e aprender, este caminho fará com que o educador consiga atingir seu objetivo como mediador do conhecimento e facilitador da aprendizagem.

2 O ENSINO DE GEOGRAFIA E AS METODOLOGIAS ATUAIS

Sabemos que o ensino da geografia em muitas escolas ainda segue uma linha tradicional. O professor utiliza muito o livro didático disponível, quadro e pincel. Esse método de ensino encontra-se defasado, visto que os alunos não conseguem absorver o conhecimento com qualidade, somente usando este método, é preciso instigá-los e usar outras vias. De acordo com Ponthuska (2005) o professor precisa propor aos alunos metodologias que o ajudarão a desenvolver o raciocínio geográfico, e o estudante ao apropriar-se dos métodos de análise do espaço e assim terá uma maior compreensão deste.

O ensino de qualquer disciplina escolar está diretamente associado à utilização de metodologias, mas não culpamos somente o professor por somente trazer esse método, levemos em consideração que não se tem muito material de apoio disponíveis a oferecer nas escolas públicas, é necessário pensar outros instrumentos para melhorar os objetivos de aprendizagem escolares, ou seja, pensar algo além da prática. Revisar seus objetivos, planos de aulas, conteúdos e avaliações.

Segundo Santos e Chiapetti (2011) “para a construção do conhecimento, é necessária uma relação do sujeito aprendente com o seu objeto de conhecimento, e os professores são os mediadores”, sendo o professor o mediador do conhecimento, faz-se necessário trazer aos

educandos fontes de aprendizados, como os conteúdos aplicados, sendo em leituras, vídeos, palestras e as experiências vividas no aprendizado na prática.

As autoras Santos e Chiapetti (apud Costa, 2002) ainda afirmam que a música na Geografia traz diversas pluralidades de assuntos, tais como violência, guerras, conflitos raciais, fome, falta de infraestruturas, meio ambiente, belezas naturais e outros.

É válido ressaltar que ao inserir outros métodos como filmes, animações, revistas, jogos e outros, na sala de aula, desperta no aluno o prazer de aprender, de deter um novo conhecimento, inspira-o a buscar mais informações sobre o tema devido a maneira que este foi abordado. Como por exemplo quando um assunto é discutido e a música é usada para reiterar a reflexão. Os conteúdos não devem ser estudados apenas como caráter informativo, mas como formativo, portanto, deve-se intensificar a capacidade de raciocínio geográfico e da interpretação.

3 A IMPORTÂNCIA DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS NO ENSINO DA GEOGRAFIA

É importante falarmos que estamos passando a cada dia por transformações ou por que não dizer inovação. No dia a dia não tem como não deixar de estar conectado a algum meio de comunicação ou tecnologia, seja para se manter informado, para trabalhar e principalmente estudar.

No entanto, o espaço que habitamos no mundo deixa de ser limitado através da tecnologia, pois diminui a distância que há entre um indivíduo e outro, e com isso percebemos que estamos convivendo com a intensa globalização. E nessa velocidade de transformação é possível enxergar a dificuldade do acesso de muitos a meios necessários principalmente os estudantes da rede pública de ensino.

Contudo, busca-se esclarecer que a tecnologia pode ou não estar favorável a humanidade, dependendo da intenção do homem. Porém, os meios tecnológicos se desenvolvem no meio da sociedade e para ela; portanto, o indivíduo que estiver em processo de crescimento passará a presenciar a tecnologia na sua fase de formação, e assim, é compreensível que ele ainda não possua um conhecimento preciso tanto para manusear quanto para absorver as informações, por esse lado, somente a escola é a base para tratar desse tipo de questão. Conclui-se que “as tecnologias geradas pela sociedade ao longo de sua história promovem uma reorganização dos padrões, levando a uma evolução crescente para onde o principal agente ainda é o ser humano e não a máquina.” (BRIGNOL, 2004, p.28).

4 METODOLOGIAS

Na atualidade, as dificuldades rotineiras estão atreladas à maneira como são conduzidas as práticas de ensino, por isso é importante a formação do professor na devida área que atua. Para superação e transformação da realidade faz-se necessário o professor buscar novas alternativas de acordo com a realidade que estão inseridos.

Para desenvolver essa pesquisa adotou-se como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Segundo Severino (2016) a pesquisa bibliográfica é feita a partir de levantamentos de referências teóricas já analisadas, e publicadas [...] e a pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas sem tratamento analítico, como tabelas estatísticas, jornais, relatórios e outros. Desta maneira foram feitas leituras de artigos, pesquisas para embasamento de ideias a serem propostas e análises de livros didáticos e de convivência em algumas salas de aulas.

Na revisão bibliográfica recorreremos a alguns artigos, tais como: As metodologias de ensino de geografia e os problemas de aprendizagem: A questão da apatia, tendo como autor Mendes (2015); Uma investigação sobre o uso das diversas linguagens no ensino de Geografia: uma interface teoria e prática, autoras Santos e Chiapetti (2011); O ensino de geografia e o uso dos recursos didáticos e tecnológicos, autor Moreira Calado (2012); Importância educacional da geografia, da Sandra Carneiro (1993); O ensino de geografia na educação básica: uma análise da relação entre a formação do docente e sua atuação na Geografia, autores Ladin Neto e Barbosa (2010); Alternativas metodológicas para o ensino da geografia nos anos finais do ensino fundamental, autores Coutinho e Cigollini (2014).

Na pesquisa documental recorreremos a BNCC, na área de geografia, para compreendermos a atuação da geografia no 6º e 7º ano do Ensino Fundamental, que objetiva os conhecimentos que partem da formação territorial do Brasil, a dinâmica sociocultural, econômica e política. O aprofundamento e a compreensão dos conceitos Estado-nação e a formação territorial, a dinâmica físico-natural e sempre articulando às ações humanas no uso do território.

E a partir do livro Didático Expedições Geográficas do 6º e 7º ano relacionamos os conteúdos e apresentamos um quadro relacionando estes conteúdos com as unidades temáticas.

5 RESULTADOS

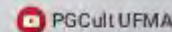
A partir dos objetos de conhecimentos e conteúdos relacionados da BNCC e do sumário do livro didático, construímos um quadro de propostas metodológicas.

Quadro 1. Relação dos objetos de conhecimentos da Geografia, conteúdo do livro didático e propostas de metodologias ativas para o 6º ano:

UNIDADES	OBJETOS DE	CONTEÚDO	PROPOSIÇÃO DE
----------	------------	----------	---------------

TEMÁTICAS (BNCC)	CONHECIMENTOS (BNCC)	LIVRO DIDÁTICO EXPEDIÇÕES GEOGRÁFICAS (Livro didático de geografia adotado nas escolas municipais de Bacabal)	METODOLOGIA
O sujeito e seu lugar no mundo	Identidade sociocultural	1. Espaço, paisagem, lugar e território Espaço natural e geográfico Paisagem geográfica Lugar geográfico Território	<i>Música</i>
Conexões e escalas	Relações entre os componentes físico-naturais	2. Conhecimentos básicos de Cartografia Orientação no espaço geográfico Localização no espaço geográfico Do desenho ao mapa A representação gráfica do relevo	<i>Desenho animado</i>
Conexões e escalas	Relações entre os componentes físico-naturais	3. O planeta Terra e a circulação geral da atmosfera. A Terra no Sistema Solar. A Terra em movimento. A circulação geral da atmosfera, o tempo e o clima As intervenções humanas na dinâmica climática 4. Os climas e a vegetação natural O clima e seus fatores geográficos Os climas do	<i>Documentário</i>

		mundo e do Brasil Terra: grandes paisagens vegetais naturais. Brasil: vegetação natural e biodiversidade	
Formas de representação e pensamento espacial	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras	5.O ciclo da água e o relevo continental O escoamento superficial Os agentes externos e internos do relevo As formas do relevo continental O relevo do Brasil.	<i>Desenho animado</i>
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Biodiversidade e ciclo hidrológico	6.Os recursos hídricos e seus usos A hidrosfera e a distribuição das águas oceânicas e continentais Os recursos hídricos As grandes bacias hidrográficas do mundo. Brasil: recursos hídricos, usos e problemas.	<i>Desenho animado</i>
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Atividades humanas e dinâmica climática	7 Agropecuária Agricultura Agricultura e condições naturais Geografia agrícola do Brasil: sistemas de produção e uso da terra A pecuária	<i>Jogos didáticos</i>
Mundo do trabalho	Transformação das paisagens naturais e antrópicas	8.Indústria, sociedade, espaço e urbanização Do artesanato à manufatura e à indústria moderna	<i>Jogos didáticos</i>



		Indústria: transformações sociais, econômicas e espaciais Impactos ambientais da atividade industrial Urbanização e problemas urbanos	
--	--	--	--

6 TRABALHANDO O ESPAÇO GEOGRÁFICO ATRAVÉS DA MÚSICA

A música proposta para o ensino de Geografia apresentada na BNCC do Ensino Fundamental trabalha com a concepção de pensamento espacial. Contudo, apresentar uma canção como forma de ensinar e aprender é bem mais proveitoso utilizá-la pois, pelo modo que pode descrever o modo de vida, a descrição da terra, as questões climáticas, também auxilia o aluno a compreender através dos jogos de palavras, o que realmente se trata determinado assunto, que a canção revela.

O conceito sobre o espaço antes deve ser declarado, para facilitar a racionalização do docente, pois determinado território como Santos (1978) nos afirma "é então, um verdadeiro campo de forças cuja aceleração é desigual. Daí porque a evolução espacial não se faz de forma idêntica em todos os lugares." (p.12). Conquanto, o trabalho de alguns compositores ao tratar do espaço em primeiro lugar, é em questão da estratificação, da divisão territorial sem igualdade, com isso, ao descrever o ambiente, a sua forma e os elementos que o compõe, (descritos no livro didático) volta sempre a atenção para as problemáticas e causas dos fenômenos. Percebe-se, portanto, isto na seguinte letra da canção de Guilherme Durans "conceitos geográficos" na parte em que declara: "o próximo é mudado/ é modificado, alterado/ É o Espaço Geográfico/ A cidade que surgiu, o shopping que construiu/ a rua que se formou/ o hotel que se instalou."

Nisto, acredita-se que o aluno já passará a absorver o conceito e criar seu próprio conceito ou opinião sobre o que é o espaço, segundo essa última estrofe da música.

Kaercher (2007, p. 17), descreve sobre a música como uma ferramenta de ensino:

"O objetivo aqui não é propor simplesmente trabalhar música em sala de aula. É chamar a atenção que as músicas ouvidas cotidianamente por nós e nossos alunos trazem a questão social espacial em suas letras e que podemos começar alguns assuntos novos com esse "chamariz".

E, no entanto, para a compreensão sobre espaço muitas vezes é necessário a leitura de mundo, e essa realidade de propor a música é mais útil ao aluno, pois ter o livro não é o bastante. E segundo a BNCC, Brasil (2017, p.311) "para fazer a leitura do mundo em que convivem, os alunos precisam ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico."

A música ao ser trabalhada em sala de aula precisa ser disponibilizada a todos. Entende-se que os equipamentos tecnológicos mais uma vez possam facilitar o trabalho do docente, como a utilização de uma caixa de som, Datashow e etc, fazem parte de um trabalho como esse para tornar o saber acessível a todos pois de acordo com Moraes (1997) o simples ingresso à tecnologia, em si, não é o mais importante, mas sim, a concepção de novos espaços de aprendizagem e de novas dinâmicas sociais a partir do uso desses novos instrumentos..

Em se tratando da música apresentada através de um meio tecnológico, conforme Demo (2008) assinala que: "Todo parecer que acomete na introdução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na escola só pode dar certo acontecendo pelas mãos dos docentes". Com isso, o papel do docente nesse processo do uso de recursos tecnológicos para a pratica de ensino é de fundamental importância.

7 TRABALHANDO O CICLO DA ÁGUA ATRAVÉS DE DESENHO ANIMADO

Abordar o desenho animado como recurso didático trabalhando-o por acessibilidade tecnológica é fundamental e extremamente importante ao atrair o aluno, conquistando-o por meio da sua interação. Conforme Di Camargo afirma: "Cinema e televisão são suportes que valorizam a produção contemporânea através do casamento perfeito entre a imagem e a palavra" (2020, p.41).

Com isso, centrando no que nos interessa, o recurso didático tecnológico mais uma vez se torna eficiente para ilustrarmos questões da geografia como o ciclo da água. Ademais, é bastante cooperativo um desenho animado tratando sobre a água (como, por exemplo - Turma da Mônica a importância da Água). Assim, como tratamos outrora, para podermos repassar esses desenhos, necessita-se de equipamentos acessíveis como um datashow, um computador e etc. Mas o que convém ao caso é a forma como trabalhar o assunto por meio da tecnologia audiovisual de uma forma bem mais dinâmica no intuito de chamar a atenção dos discentes a fim de que eles mesmo possam atentar para a diferença do uso dos desenhos no livro didática para aquilo que está sendo apresentado, ou seja, segundo como propomos que essa alternativa instigada pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular) possa quebrar a mesmice e o tradicionalismo que fazem com

que resultados tão esperados, obtemos dos alunos não o conhecimento de aprendizagem, mas sim, somente a repetição. Como afirma, Lima ao descrever que:

A prática da maioria dos professores e de muitos livros didáticos conservada a linha tradicional, descritiva e descontextualizada herdada da Geografia Tradicional, mesmo quando o enfoque dos assuntos estudados era marcado pela Geografia Marxista [que ganha conteúdos de cunho político que são significativos na formação do cidadão] (BRASIL, apud LIMA, 2011, p.13)

Dessa forma, acreditamos ser possível que os alunos desempenham o pensamento crítico segundo o empenho de ensino do docente, de acordo na afirmação de Bulgraen (2010, p.34-35) que: " sem dúvida, através de suas orientações, intervenções e mediações, o professor deve provocar e instigar os alunos a pensarem criticamente e a se colocarem como sujeitos de sua própria aprendizagem."

Por esse lado, a forma como será aplicado a exposição do conteúdo é de fundamental importância para que a maioria - para não dizer, pelo menos alguns - dos alunos não demonstrem a memorização, um fator vigente e discutível até hoje no dia a dia pela prática docente e principalmente, os livros didáticos:

A memorização, unicamente, e a leitura excessiva de textos não influem na aprendizagem e no desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, visto a memória ser seletiva e o esquecimento de assuntos pouco interessantes aos alunos ser algo ocorrente, desconsiderando a formação do cidadão e agravando a crise educacional que permeia os ambientes escolares, ao longo dos tempos (LIMA, 2011, p 15).

Contudo, como proposta de metodologia de ensino apresentada pela BNCC, o conteúdo do ciclo da água sendo trabalhado pelo desenho, foi escolhido por conta própria o desenho (Turma da Mônica "A importância da Água" de Maurício de Souza), que poderá ser utilizado como material didático para a aula, primeiramente, o professor na assistência dos alunos ao desenho terá o papel como auxiliador dos discentes para perceber alguns aspectos interessantes que se encontravam no livro.

A princípio, o desenho apresenta a composição da água - tratando-se um pouco de química interagindo com a geografia - logo mais, os estados da água, a sua existência desde três bilhões de anos atrás, a sua capacidade cíclica de se tornar chuva, granizo e neve. Na cena, temos Leonardo conversando com um ser em formato de gota d'água que vai revelando tudo sobre si próprio, sua origem, formação etc., em um ambiente que podemos afirmar ser um palco de apresentação. Entretanto, o desenho é ideal pois toda a abordagem do assunto do livro didático é descrita na encenação de forma compreensiva.

Além do mais, o autor do desenho propõe uma ideia de atividade, útil para trabalharmos o Dia Mundial da Água, como palestra, trabalho com maquetes e outros mais, propícios para o docente exercer em sala de aula.

8 TRABALHANDO COM AS TRANSFORMAÇÃO DAS PAISAGENS ATRAVÉS DO DOCUMENTÁRIO

São várias as possibilidades de inserir no planejamento de ensino documentários que estimulam a curiosidade dos alunos, uma vez que combinam imagens com a explicação de algum fenômeno natural ou social. No canal do You Tube há disponível vários vídeos que tratam da formação do planeta, recomendamos um documentário cujo o título é Construindo a Terra. O professor após a explicação pode fazer uso deste documentário, tal material devido as imagens de toda a dinâmica do planeta podem despertar no aluno o interesse em conhecer mais sobre o assunto.

O documentário pode ser muito útil pois pode ajudar a entender melhor o que está no livro didático e reforçar a fala do professor em sala de aula. É preciso que o professor faça uso destes materiais audiovisuais para motivar os alunos e auxilia-los no processo ensino aprendizagem. É preciso pensar sobre o fazer docente, para que esta atividade de ensinar não fique imobilizada pelos mecanismos da adoção dos tradicionais métodos de ensino.

9 TRABALHANDO COM AS ATIVIDADES HUMANAS ATRAVÉS DE JOGOS DIDÁTICOS

Após trabalhar o conceito de trabalho, o professor poderá fazer uso de jogos tipo quiz de perguntas e respostas sobre os principais aspectos das atividades humanas como agricultura, pecuária, comercio, serviços e atividade industrial. O caça palavra ajudará a reforçar os conceitos bem como outros jogos tornará a aula mais leve e divertida.

O jogo implicará em etapas de continuo aprendizado para os alunos, a maneira como serão exploradas as resoluções, a busca pelas respostas. Diante disto o aluno compreenderá de fatos, e a experiência fará deles mais exploradores, onde criará relações com o objeto de estudo e seu cotidiano.

Quadro 2. Relação dos objetos de conhecimentos da Geografia, conteúdo do livro didático e propostas de metodologias ativas para o 7º ano.

UNIDADES TEMÁTICAS (BNCC)	OBJETOS DE CONHECIMENTO (BNCC)	CONTEÚDO LIVRO DIDÁTICO EXPEDIÇÕES GEOGRÁFICAS	PROPOSIÇÃO DE METODOLOGIA
O sujeito e seu lugar no mundo	Ideias e concepções sobre a formação	1.O território brasileiro Localização e extensão do território brasileiro	<i>Uso de imagens (diferentes)</i>



	territorial do Brasil Formação territorial do Brasil	A formação do território brasileiro e a construção de espaços geográficos A regionalização do território brasileiro Domínios naturais: ameaças e conservação	<i>paisagens urbanas e rurais)</i> <i>Uso de imagens</i> <i>Povos indígenas e diferente</i> <i>organização territorial</i>
Conexões e escalas	Características da população brasileira	2.A população brasileira Brasil: distribuição e crescimento da população Brasil: migrações internas e emigração População e trabalho: mulheres, crianças e idosos Brasil: a diversidade cultural e os afro-brasileiros	<i>Música</i>
Mundo do trabalho	Produção, circulação e consumo de mercadorias	3.Brasil: industrialização, consumo e o Espaço das redes A industrialização brasileira A sociedade de consumo e o meio ambiente Redes de transporte no Brasil Redes de comunicação no Brasil 4.Região Norte Região Norte: localização e meio natural Região Norte: a construção de espaços geográficos Amazônia: conflitos, desmatamento e biodiversidade Amazônia: o desenvolvimento sustentável.	<i>Documentário</i>
Formas de representação e pensamento espacial	Produção, circulação e consumo de mercadorias Desigualdade social e o trabalho	5. Região Nordeste Região Nordeste: o meio O Agreste O Sertão O Meio-Norte 6.Região Sudeste Região Sudeste: o meio natural. Região Sudeste: ocupação e povoamento Região Sudeste: a cafeicultura e a organização do espaço.	<i>Poesia</i>
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Mapas temáticos do Brasil Biodiversidade brasileira	7.Região Sul Região Sul: o meio natural Região Sul: a construção de espaços geográficos Região Sul: problemas ambientais Região Sul: população e economia	<i>Jogos didáticos</i>

		<p>8.Região Centro-Oeste Região Centro-Oeste: localização e meio natural Região Centro-Oeste: fatores iniciais da construção de espaços geográficos Região Centro-Oeste: a dinamização da economia Região Centro-Oeste: população, economia e meio ambiente.</p>	
--	--	--	--

10 DESCRIÇÃO DAS PROPOSTAS METODOLÓGICAS

Visando propor metodologias alternativas para os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, nas próximas linhas serão descritas metodologias que podem ser utilizadas com base no quadro 1.

11 UNIDADE TEMÁTICA: O SUJEITO E O SEU LUGAR NO MUNDO.

Para melhor caracterizar a paisagem e as modificações que o homem vem alterando no campo da natureza, nada melhor do que ilustrar paisagens as quais sofreram modificações do homem, a diferenciação da paisagem urbana e rural. Exemplo nas figuras 1 e 2:

Figura 1: Área rural localizado no Bambu, em Bacabal, não habitada e habitada



Fonte: A autoria própria (2018)

Figura 2: Área urbana. Localizada na Praça Silva neto em Bacabal, na década de 1970 e nos dias atuais.



Fonte: <https://www.instagram.com/bacabalminhahistoria/?hl=pt-br>

12 UNIDADE TEMÁTICA: CONEXÕES E ESCALAR; CARACTERÍSTICAS DA POPULAÇÃO BRASILEIRA

Neste quesito, propomos a música de Belchior – Fotografia 3x4. A música fala de um rapaz que jovem migrante nordestino, saiu de sua cidade natal e foi para a cidade grande no Sul, em busca de melhoria de vida. Observamos que a proposta é sobre a migração no país, por questões econômicas e climáticas que acontecia, por isso muitas pessoas resolviam sair de suas terras para outras. “Em cada esquina que passava um guarda me parava” esse trecho mostra uma situação histórica do tempo do regime militar, onde a repressão do cidadão era constante. “Pois o que pesa no Norte[...] São Paulo violento, corre o Rio que me engana” Observamos o contraste que o migrante faz da sua terra para a nova morada, e as coisas não são iguais. Enquanto um lugar as coisas eram mais lentas, no outro as coisas corriam bem diferente, como a violência. “Mesmo vivendo assim, não me esqueci de amar” embora as dificuldades encontradas em sua terra, ele continuou sua história e se relacionou com pessoas. “Esses casos de família e de dinheiro eu nunca entendi bem” esse trecho mostra que como as dificuldades são diversas e tenha deixado sua terra para morar em outra, e sem ninguém que o auxilie, ele não perdeu a esperança de uma vida melhor. “A minha história é talvez igual a tua, jovem que desceu do Norte que vive no Sul” aqui a visão já é mais realista, e no decorrer desta parte da música, o cantor fala como muita coisa mudou, ele endureceu e tornou-se mais frio.

13 UNIDADE TEMÁTICA: MUNDO DO TRABALHO; PRODUÇÃO, CIRCULAÇÃO E CONSUMO DE MERCADORIAS.

No documentário surgimento da *industrialização no Brasil*, de *Intinerante filmes* é possível compreender o surgimento das indústrias no Brasil e sua concentração, essas metodologias de levar para o aluno uma visão dos acontecimentos tornar a aula mais dinâmica, e com isso desperta o interesse do aluno em observar o que está sendo mostrado. É importante para o professor buscar algo que não se torne longo demais para não se tornar enfadonho nem curto ao ponto de resumir demais o conteúdo, nós como futuros professores desde já buscamos levar para a sala de aula, uma dinâmica que fortaleça o conhecimento e leve leveza para a sala de aula.

14 UNIDADE TEMÁTICA: FORMAS DE REPRESENTAÇÃO E PENSAMENTO

Neste tópico iremos apresentar uma poesia: “Sodade do meu pedacinho de chão” do autor Leandro Flores. Neste poema ele retrata a vida de um homem no campo, a simplicidade

do roçado, e o quanto é feliz vivendo daquela maneira. Retrata também a desigualdade que pessoas do campo podem sofrer na chegada da cidade, por isso resolveu ficar no rural.

*Tem tempo que larguei minha rocinha
e vim pará neste lugá
aqui trabaio noite e dia
num paro nem pra discansá*

*deixei minino, muié, gado, roçado
priquito e tudo quanto há
a seca foi bitela
a prantação num chegô nem a brotá*

*vô picá é a mula daqui
num tem como ficá mair não
a sodade já tá ardendo o peito
virô até judiação*

*vô é pros braços da minha véia
vô dengá os meus fím
vô vortá pra minha terra
sê filiz do meu jeitim*

*vô pulá na inchorrada
quando a chuva aparicê
vô chamá de macambira
quem dizê que eu tô perê*

*vô butá a minha roça
tombá, prantá e esperá crescê
como fiz nos zotros zanos
sem ninguém pra esmurecê*

*a minha terra é trabiceiro
onde eu faço o meu labô
bom dimais mexê cum terra
vida lá é bela como uma frô*

*a tarde o sóu se ispriguiça
e a noite toma o seu lugá
vagalume é bicho sorto
passa logo a lumiá*

*quando é noite de lua cheia
aí que a coisa fica boa
vô pro terreiro cus meninos e a muié
ouvi modinha e ficá à toa...*

*é muito bom o meu sertão
é por isso que vô me picá
aqui num tem sossego não
só o peso do patuá*

*cidade grande tem imprego
gente fina e agitação
mas prum matuto, feito eu
mió mermo é seu pedacim de chão.*

15 UNIDADE TEMÁTICA: NATUREZA, AMBIENTES E QUALIDADES DE VIDA; MAPAS TEMÁTICOS DO BRASIL, BIODIVERSIDADE BRASILEIRA

Segundo Breda e Picanço (2013, *apud* PIAGET, 1978) “o jogo está presente na infância e permite o desenvolvimento físico e cognitivo afetivo e moral da criança de forma prazerosa e descontraída”. Os jogos estimulam o aprendizado porque despertam o desejo de vencer, a competição durante o jogo precisa ser sadia e natural, em que o aluno não busca tão somente superar seus desafios, mas agregar conhecimento a fim de obter o desenvolvimento das competências e habilidades da geografia. Quando pensamos no aspecto lúdico na educação o lugar do jogo ainda é um desafio a ser pensado; os jogos devem ser pensando com cautela de forma que venham a contribuir no processo de aprendizagem do aluno.

Nesta temática propusemos um jogo, a qual pode ser montado duas equipes na sala para jogar: Explorando o Brasil. Neste jogo os alunos irão aprender sobre as capitais do Brasil, a localização dos Estados, as bandeiras de cada Estado, as 5 regiões e os países da América do Sul, além de testar seus conhecimentos, irão aprender a trabalhar em equipe.

16 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das pesquisas realizadas e posteriormente as metodologias propostas, podemos perceber que a geografia pode ser trabalhada de uma forma dinâmica, mais simplicista, fazendo com que os alunos interajam entre si e construa de forma significativa os conceitos geográficos. Aprender a disciplina não é difícil, no entanto os alunos estão dispersos, por isso é necessário alternar as formas de como dar aula e os alunos terem outra visão sobre as aulas. É importante ressaltar também que além da construção de conhecimento dos estudantes, o professor ter outra visão de didáticas em aulas.

As abordagens metodológicas apresentadas, representam um processo de análise e reflexão crítica sobre a prática em sala, seus avanços e dificuldades que puderam ser notadas durante a pesquisa. Portanto, buscar novos métodos são caminhos para o avanço do ensino, a fim de acompanhar o desenvolvimento dos alunos no decorrer do processo educativo.

REFERENCIAS

ADAS, Sergio.; ADAS, Melhem. **Expedições geográficas**. 6ºano. São Paulo: Moderna, p. 248, 2018.

ADAS, Sergio.; ADAS, Melhem. **Expedições geográficas**. 7ºano. São Paulo: Moderna, p. 248, 2018.

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasil, 2017. Documento preliminar, segunda versão revista. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCCpublicacao.pdf>. Acesso em: 31/08/2022.

BRIGNOL, Sandra Mara da Silva. Novas tecnologias de informação e Comunicação nas relações de aprendizagem da Estatística no Ensino Médio. 2004. 68. f. Monografia (pós-graduação) - Faculdade Jorge Amado, Salvador, 2004. Disponível em: <reabe.org.br/monografia.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2012.

CAVALCANTI, L.S. Geografia, escola e construção de conhecimento. Campinas: Papyrus, 1998.

BREDA, Thiara Vichiato; PICANÇO; Jefferson de Lima. O uso de jogos no processo do ensino aprendido na Geografia Escolar. **Reencuentro de Saberes Territoriales Latinoamericanos**. Peru, 2013.

BULGRAEN, Vanessa C. O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. **Revista Conteúdo**, Capivari, v.1, n. 4, ago./dez. 2010.

CALADO, Flaviana Moreira. O Ensino de geografia e o uso dos recursos didáticos e tecnológicos. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 3, n. 5, p. 12-20. jan. / jun. 2012.

DEMO, Pedro. **Tecnologia da Informação e Comunicação TIC e Educação**, 2008.

DI CAMARGO, Ivo Júnior. **A memória do futuro em tela**: diálogos entre cinema e Bakhtin. São Paulo: Mentis Abertas, 2020.

LOVATO, Fabricio Luis; MICHELOTTI, Angela; SILVA, Cristiane Brandão da; LORETTO, Elgion Lucio da Silva. Metodologias Ativas de Aprendizagem: Uma breve revisão. **Acta Scientiae**, Canoas, v. 20, n. 2, p. 154-171, mar/abr. 2018.

FLORES, Leandro. Sodade do meu pedacim de chão. Café com poemas, 2019. Disponível em: <https://cafecompoemas.com/sodade-do-meu-pedacim-de-chao/>. Acesso em 01/09/2022.

CINE, Itinerantes filmes. Surgimento das Indústrias no Brasil. You Tube. 2012.

KAERCHER, N.A in: Geografia em sala de aula. Práticas e reflexões. 4.ed. PortoAlegre. Editora UFRGS.Associação dos Geógrafos do Brasileiros. 2003.

LADIM NETO, F. O.; BARBOSA, M. E. S. O Ensino de Geografia na Educação Básica: uma análise da relação entre a formação do docente e sua atuação na Geografia escolar. **Geosaberes** – v. 1, n. 2, Dezembro/2010.

MENDES, M.P.B da SILVA; SCABELLO, A.L.M. As metodologias de ensino de geografia e os problemas de aprendizagem: a questão da apatia. **Revista do Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica**, Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 3, n. 2, p. 33-58, jul. / dez. 2015.

MORAES, Daniel (organizador). **Globalização, Mídia e Cultura Contemporânea**.São Paulo: Letra Livre, 1ª edição, 1997

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. **A geografia**: pesquisa e ensino. In: CALOS, Ana Fani. Novos caminhos da geografia. São Paulo: Contexto, 2005.

SANTOS, R.C.E.; CHIAPETTI, R.J.N. Uma investigação sobre o uso das diversas linguagens no ensino de Geografia: uma interface teoria e prática. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 15, n. 3, set./dez. 2011.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

REFLEXÕES SOBRE A (DES)REGULAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: UM CAMINHO PARA A TERCEIRIZAÇÃO

Renan Baltazar dos Santos
Mestre em psicologia
renan-29@hotmail.com
Universidade Estadual do Maranhão

RESUMO: Este trabalho possui como objetivo discutir como a lógica capitalista invadiu a educação superior e a transformou numa espécie de mercadoria, isentando o Estado de garantir o direito à educação e, além disso, aumentando o número de professores substitutos na educação superior pública, numa clara absorção de práticas gerencialistas do setor privado com o objetivo de enxugar os gastos. Nesse sentido, tem-se o crescimento de profissionais docentes contratados por meio de métodos cada vez mais parecidos com o setor privado, onde não há garantia de permanência, excesso de carga de trabalho e baixos salários, ou seja, precarização do trabalho. Assim, por meio de levantamento bibliográfico, um paralelo é traçado entre políticas públicas que fomentam o aumento de matrículas na educação superior privada e a subjetividade do trabalhador, enquanto o Estado se afasta cada vez mais da responsabilidade de garantir educação a todos e submete o profissional da docência a experiências que podem desencadear vivências de sofrimento e até mesmo adoecimento em virtude do trabalho.

Palavras-chave: Precarização. Educação superior. Trabalho docente; Terceirização.

1 INTRODUÇÃO

O fenômeno da precarização do trabalho é um processo amplo e abrangente que possui diversos efeitos, como ampliação da jornada, redução de benefícios e salários, cisão de categorias, aumento do número de acidentes de trabalho, maior rotatividade no emprego e prejuízos à saúde do trabalhador. Nesse sentido, é fundamental investigar como a precarização do trabalho perpassa ações políticas e se insere no dia a dia do trabalhador, especialmente o professor, que deve lançar mão de ferramentas materiais e imateriais para executar suas tarefas e precisa atender demandas da instituição, dos alunos e da sociedade. Dentro da categoria docente uma subcategoria é encontrada nas universidades públicas federais e estaduais, o professor substituto, que não possui vínculo efetivo com a instituição e está sempre sendo deslocado com o objetivo de suprir a carência do quadro de professores chamados de carreira, muitas vezes tendo que ministrar aulas que não são sua especialidade. O objetivo deste artigo é discutir criticamente como a lógica de transformação da educação numa mercadoria está invadindo cada vez mais o setor público, assim, verifica-se como os professores substitutos são a ferramenta ideal para enxugar os gastos públicos nas universidades estaduais e federais e como tais processos repercutem na subjetividade do trabalhador, que se vê envolvido numa lógica voltada para a produtividade e que pode terminar em adoecimento.

2 MERCANTILIZAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE

Numa economia ultraliberal, as fronteiras entre público e privado estão sendo anuladas e os modos de gestão estão cada vez mais parecidos, ou seja, o produtivismo presente no setor privado/mercantil invade a educação pública e tais processos são justificados sob o pretexto da democratização da educação. No entanto, tem-se o crescimento de uma educação superior de elite e alta qualificação para poucos, enquanto surge um sistema de massas e baixa qualificação para muitos (SGUIDDARDI, 2015). Gomes e Colares (2012) apontam que o capitalismo se voltou crescentemente para o setor educacional, visto como estratégico na legitimação da ordem, além de ser entendido como mais uma esfera que deve ser regulada pelas necessidades do mercado. Ainda de acordo com os autores supracitados, a educação foi impregnada pelos discursos empresariais baseados em termos de qualidade total.

Para Sarmiento (2012), ser reconhecido como um país em que a qualidade da educação de seu povo seja referência internacional vem sendo prioridade no Brasil. Sarmiento (2012) também destaca que democratizar o acesso à educação significa garantir acesso a todos e, na expectativa de democratização, as ações do governo acabaram por homogeneizar o processo educacional.

O processo de homogeneização se deu através da busca de garantias iguais de condições acesso através de políticas públicas focais de curto alcance, que não agem na raiz da problemática e também não preveem igualdade de condições de permanência e de sucesso no mercado de trabalho (SGUISSARDI, 2015).

Para Sguissardi (2015), a aplicação das políticas públicas focais, que atuam principalmente no financiamento da educação por meio de instituições de ensino superior privadas, levou a educação superior no Brasil a uma transformação de um direito ou serviço público em serviço comercial ou mercadoria, isto é, um processo de massificação mercantilizadora que anula as fronteiras entre o público e o privado-mercantil e impede uma efetiva democratização do subsistema.

Sguissardi (2015, p. 869) verifica

a ausência de um planejamento estratégico ou de um simples plano nacional de graduação a partir de adequado diagnóstico da realidade; plano que pudesse prever a expansão, com participação majoritária de matrículas no setor público e moderado crescimento no setor privado. Ou, ao menos, que, por priorizar regiões e sub-regiões, tipo de instituição, cursos em determinadas áreas do conhecimento, garantisse, por um lado, os 40% de matrículas em instituições de educação superior (IES) públicas, previstos como meta do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, e, por outro, freasse a expansão da educação superior em IES privado-mercantis de baixa qualidade.

Logo, nota-se a escassez de medidas voltadas para aumentar o número de matrículas no setor público e o intenso incentivo ao crescimento do setor privado, cada dia mais guiado por práticas mercantis, equivalendo o acesso à educação a compra de um serviço, produto comercial ou mercadoria.

Todos esses ajustes ganham força num contexto neoliberal. Na economia, inicia-se por meio da desregulação e flexibilização das relações e contratos de trabalho, retirada do controle estatal sobre empresas e serviços para explorados pelo capital privado. Atualmente, cresce a expectativa em torno do cenário neoliberal, uma vez que os anos 2017 e 2018 foram marcados por uma série de reformas que instituem desregulação, tudo isso representa um forte esforço do governo em deixar vários direitos, inclusive o direito à educação, nas mãos de grupos de investimentos que priorizam somente o lucro.

Harvey (2008) inicia uma discussão sobre o neoliberalismo trazendo o conceito que cerca tal fenômeno, para o autor, trata-se de uma teoria das práticas político-econômicas que possui como pilar a ideia de que o bem-estar pode ser melhor promovido ao liberar as capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura marcada por sólidos direito à propriedade privada, livre comércio e livres mercados, cabendo ao Estado somente o papel de garantir a qualidade e integridade do dinheiro e as estruturas militares e de defesa.

A partir desse conceito, o autor acima nos leva através da narrativa de vários países em seus processos de neoliberalização, indo desde suaves estratégias para mobilizar uma massa a apoiar os ideais neoliberais até o financiamento de golpes militares na América Latina, tais processos de neoliberalização envolveram: destruição criativa, destruição das divisões do trabalho, das relações sociais, da promoção do bem-estar social, dos modos de vida e dos pensamentos. Diante dessas características, é possível traçar um paralelo com o atual cenário brasileiro, onde temos disciplinas que estimulam o pensamento crítico sendo retiradas do currículo obrigatório das escolas e uma mobilização enorme do chefe do executivo para diminuir direitos trabalhistas.

Nesse sentido, nota-se o Brasil cada vez mais tomado pelas proposições neoliberais com o objetivo de sair da grave recessão que vem se agravando com a crise política e agora social, apesar de tardia, Harvey (2008) também sinaliza que o neoliberalismo não se proliferou uniformemente no mundo, pelo contrário, foi e é marcado por contradições geográficas e temporais.

A implementação dessas ideias foi possível por meio da defesa de dois principais ideais políticos, a defesa da dignidade humana e da liberdade individual. É possível supor que esses princípios estejam alinhados ao grande temor dos neoliberais diante do fascismo, comunismo,

socialismo e regimes populistas radicais, pois todos eles têm em comum a centralização do poder na mão de uma instituição que controla as várias esferas de uma nação, inclusive a econômica, não a única, mas a grande preocupação da teoria neoliberal. Aqui, podemos novamente traçar um paralelo com questões do contexto atual brasileiro, uma vez que o novo chefe do executivo a partir de 2019, Jair Bolsonaro, foi protagonista na insurgência de um movimento contra o comunismo que supostamente estava tomando conta do país e que, inevitavelmente, se tornaria uma nova Venezuela. Apesar de estar completamente enganado e desconhecer inclusive o que é um regime comunista, o candidato ascendeu nas pesquisas e conseguiu conquistar milhões de votos que o levaram ao Palácio do Planalto. Cabe então aqui a reflexão acerca da intencionalidade de Jair Bolsonaro, sua investida escancara sua ignorância e incapacidade ou pode ser caracterizada como estratégia política? Por meio de suas declarações, tivemos a prévia de que seu governo seria marcado por desregulação, privatizações e políticas que visam tirar alguns direitos da classe trabalhadora, logo, um governo marcado por princípios neoliberais; e isso vem se confirmando no terceiro ano de mandato do presidente.

Cabe aqui um alerta, ao descrever outras características do neoliberalismo, Harvey (2008) aponta que o aumento da desigualdade social é persistente e esteve presente na grande maioria dos países que sofreram neoliberalização, afinal, tal teoria político-econômica também foi conceituada como um projeto voltado para restaurar o poder de classe, ou seja, as elites tentando regular suas perdas e ascender mais ainda. Sendo assim, é de esperar que nos próximos anos as minorias sofram mais com as perdas de direitos e os mais ricos aumentem sua fatia do bolo preparado com injustiça social. Desse modo, o neoliberalismo se traduz numa ferramenta impiedosa do capitalismo utilizada principalmente para tirar não só direitos, mas também a esperança de uma vida digna e rica de sentido.

O reflexo dessas políticas neoliberais são diversos e atingem o mundo do trabalho, demandando adaptação dos trabalhadores, ainda que seja a situações de insegurança e os levem a experiências de sofrimento ou, em casos mais graves, adoecimento.

Nesse contexto de desregulação e desmonte de movimentos reivindicatórios, modos de gestão começam a surgir como a solução para alavancar a produtividade. O Toyotismo ou modelo japonês já é encontrado nos mais diversos setores, não apenas na fabricação de automóveis onde surgiu. Os princípios toyotista dão ênfase na produção por demanda e a especialização agora é um processo comum, onde todos os trabalhadores, ainda que executem apenas uma parte da operação, devem conhecer o processo produtivo para substituir qualquer outro sem gerar perda na produção, nomeada agora de produção flexível e exigindo que os trabalhadores absorvam essas características. Para Bernardo e Nogueira (2011), além de

reorganizar o processo de trabalho, esse modelo flexível tem como característica a ampliação da terceirização de serviços, logo, pode-se apontar que a flexibilização é mais uma ferramenta de gestão que impacta na vida do trabalhador, pois também opera na onda crescente de contratos precarizados.

Assim, Jacques (2006, p. 94) aponta que

As transformações no cenário mundial e suas expressões no mundo do trabalho, tais como desemprego e subemprego, processos organizacionais internos de reestruturação produtiva e introdução de novas formas de gestão, enxugamento do quadro de funcionários, inovações tecnológicas frequentes, são reconhecidas como fatores que vêm contribuindo para o crescimento do sofrimento mental e dos distúrbios psicológicos de modo geral.

É importante ressaltar que a precarização não diz respeito somente a questões materiais ou objetivas. Nesse sentido, temos a definição de precariedade subjetiva conceituado por Linhart (2009, p. 2) como

[...] o sentimento de não estar ‘em casa’ no trabalho, de não poder se fiar em suas rotinas profissionais, em suas redes, nos saberes e habilidades acumulados graças à experiência ou transmitidos pelos mais antigos; é o sentimento de não dominar seu trabalho e de precisar permanentemente desenvolver esforços para se adaptar, para cumprir os objetivos fixados, para não se arriscar, nem fisicamente, nem moralmente (no caso de interações com usuários ou clientes). É o sentimento de não ter recurso em caso de problemas graves de trabalho, nem do lado dos superiores hierárquicos (cada vez mais raros e cada vez menos disponíveis), nem do lado dos coletivos de trabalho que se esgarçaram com a individualização sistemática da gestão dos assalariados e o estímulo à concorrência entre eles. É, assim, o sentimento de isolamento e abandono. É também a perda da autoestima, que está ligada ao sentimento de dominar mal seu trabalho, ao sentimento de não estar à altura, de fazer um trabalho ruim, de não estar seguro de assumir seu posto. (...) Tem-se, assim, frequentemente, o medo, a ansiedade, o sentimento de insegurança que é chamado comodamente de estresse”

Ainda segundo a autora acima, a precariedade subjetiva constitui a base do sofrimento presente no trabalho e pode ser encontrada na vivência dos trabalhadores submissos a trabalhos muito prescritos, onde não existe possibilidade de negociação entre o sujeito e a organização do trabalho.

Todos esses processos estão ocorrendo dentro de um contexto de forte desregulação, mas que envolvem todos os tecidos sociais. Kumar (1997), ao caracterizar a sociedade contemporânea, traz primeiramente uma visão muito cética e profunda acerca da chamada Sociedade da Informação. O autor inicia a discussão trazendo um panorama histórico para mostrar a evolução da sociedade agrária para a industrial e da pós-industrial para a sociedade da informação.

Tem-se então a discussão de como o maior insumo das empresas passa a ser a informação, pois agora o conhecimento, e não o trabalho, é a origem do valor, e que os profissionais que utilizam tal ferramenta começam a ganhar espaço no mercado de trabalho. Nesse ponto do escrito, surge o confronto entre geração de mais empregos no ramo da informação e a extinção de postos que eram ocupados por trabalhadores, mas que agora foram substituídos por computadores. Certamente os computadores contribuíram para a perda de um número considerável de empregos formais, podendo inclusive representar aumento da taxa de lucro dos empresários, que agora passavam a lidar com uma ferramenta que realizava tarefas de vários empregados num curto espaço de tempo.

A partir daí a Sociedade da Informação passa a ser alvo de críticas, sendo muitas vezes caracterizada como utópica ou apenas um refinamento do modo de gestão taylorista, já que de acordo com Kumar (1997, p. 72) o

desenvolvimento do Estado e da sociedade neste século pode, por conseguinte, ser considerado como aplicação dos princípios da administração científica. A informação, o conhecimento e a ciência — incluindo a ciência social — são, axiomáticamente, os requisitos fundamentais desse processo. Proporcionam os meios necessários para coordenar e controlar as operações cada vez mais complexas da economia e da política.

Sendo assim, destaca-se que a denominada Sociedade da Informação não representou nenhuma mudança na organização da sociedade e nem inseriu um novo paradigma, uma vez que a extinção de postos de trabalho também pode ser explicada através das perspectivas de acumulação flexível.

Kumar (1997) ainda discorre acerca do que viria após o Fordismo, nos levando a pensar sobre a emergência de um novo paradigma de acumulação. Diante de diversas investidas, observa-se o teor de conselho do autor no sentido de caracterizar qualquer período considerado como pós-fordista, esbarrando na aplicação do termo pós-modernidade, como o período pós-fordista é encarado por outros teóricos. Sendo assim, tem-se uma divergência na forma de definição da sociedade atual, no entanto, as diferentes definições possuem premissas compartilhadas, entre elas a centralidade do trabalho, seja no processo saúde-adoecimento ou na realização do ser social.

Considerando então todas as transformações que o fenômeno terceirização trouxe para as relações de trabalho, alterando também relações sindicais, sociais e políticas, tem-se um esforço para esconder os reais efeitos desta modalidade de contratação, que são: ampliação da jornada, redução de benefícios e salários, cisão de categorias, aumento do número de acidentes

de trabalho, maior rotatividade no emprego e prejuízos à saúde do trabalhador, ou seja, a precarização do trabalho (Rezende, 2016).

Sendo assim, a precarização pode ser entendida como um processo mais amplo e abrangente e consiste em um regime de cunho político, no qual o trabalhador se vê obrigado a se assujeitar às mais diversas práticas de exploração, submissão e ausência de direitos fundamentais (Druck, 2011; Antunes, 2011). Ainda de acordo com Druck (2011), esse processo não se deve exclusivamente à mundialização do capital, pois possui características de estratégia política e deve ser compreendido como tal, permitindo uma visão crítica a respeito do fenômeno e mobilizando ações sociais para o enfrentamento das práticas de precarização.

3 O CARGO DE PROFESSOR SUBSTITUTO COMO VIA DE TERCEIRIZAÇÃO

Rates e Léda (2018) apontam que o professor substituto começou a surgir nas universidades públicas na década de 90, devido aos primeiros processos de privatização implementados pelo então presidente Collor e continuadas por FHC, tal política previa a limitação de concursos públicos para a carreira docente em universidades federais e, para garantir a continuidade dos serviços, inicia-se a contratação dos chamados professores substitutos.

Sabe-se que tal modalidade de vínculo gera menos despesas para a instituição, sendo assim, a onda de professores substitutos cresceu e atingiu as universidades cada vez mais. Nas palavras de Kohler (2006) as vantagens financeiras estão levando a uma política de substituição dos professores efetivos por professores substitutos. Assim, entende-se o governo dispensa um terceiro agente na relação de emprego, mas se beneficia do vínculo de trabalho frágil, levando o contrato de professor substituto a uma espécie de terceirização da educação.

Os professores substitutos experimentam a insegurança oriunda de um contrato precário, além do isolamento causado excesso de trabalho ou acumulação de empregos, impedindo a convivência e a troca de experiências com colegas (RATES e LEDA, 2018).

Tem-se então a configuração de uma contradição, pois as instituições de ensino superior sempre tiveram papel fundamental para a consolidação do capitalismo, seja perpetuando e legitimando suas práticas, construindo conhecimento e desenvolvendo tecnologias para ampliação do capital e exploração cada vez mais científica da força de trabalho ou formando mão de obra que garanta à máquina capitalista bom funcionamento (MANCEBO, 2007)

Apesar de contribuir com a perpetuação e intensificação dos modos de produção capitalista, a autora acima destaca que

as instituições de ensino superior são “convidadas” não só a se adaptar às novas composições trabalhistas, como também ajustar seu produto às exigências mais recentes do capital. Assim, o cotidiano da universidade e a conformação das atividades docentes se veem duplamente atingidos pela organização produtiva emergente: por um lado, o docente é configurado enquanto trabalhador de um sistema produtivo-industrial, imerso numa nova organização do trabalho com as características citadas em parte anterior desse texto e onde sua eficiência e produtividade são objetivadas em índices; por outro lado, o professor é produtor das mercadorias “força de trabalho competente” e “tecnologia e conhecimento científico”, fundamentais na dinâmica do novo funcionamento sócio produtivo (MANCEBO, 2007, p. 77)

Sendo assim, as instituições de ensino superior estão envoltas nas garras do capitalismo e vítimas de próprio avanço técnico-científico. Inclusive, Harvey (2008), ao explicar a difusão das práticas neoliberais, aponta que universidades em Chicago serviram de laboratório para vários estudantes da América Latina que viriam a ocupar cargos ligados à política econômica. Percebe-se então a importância de garantir às universidades a possibilidade de se tornar um espaço de transformação do contexto atual, indo contra formas de precarização e reprodução de modelos de produção que reduzem o trabalhador a uma simples ferramenta.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática precarização é um fenômeno que precisa ser discutido em todos os ambientes, pois ainda é algo que suscita dúvidas devido ao engodo de produtividade e geração de empregos, tendo como produto de tal discurso a reprodução de práticas puramente voltadas para benefício do empresariado e desmonte cada vez mais sutil dos direitos do trabalhador. No mesmo contexto, políticas que, formuladas apenas com o objetivo de aumentar quantitativo de matrículas, contribuem para a transformação da educação de um direito em uma mercadoria, estão relacionadas com a precarização do trabalho do professor, objetiva e subjetivamente. Tem-se mais uma vez o Estado agindo de forma a enxugar os gastos públicos, seja transferindo uma responsabilidade para o setor privado ou inundando as universidades públicas de profissionais da docência com contratos precários e cada vez mais exposto ao sofrimento, perda mobilização subjetiva e, por vezes, adoecimento.

REFERÊNCIAS

Antunes, R. (2011). **Os modos de ser da informalidade: rumo a uma nova era da precarização estrutural do trabalho?**. Serviço Social & Sociedade, (107), 405-419.

BERNARDO, Marcia Hespanhol; NOGUEIRA, Francisco Ronald Capoulade; BULL, Sandra. **Trabalho e saúde mental: repercussões das formas de precariedade objetiva e subjetiva**. Arq. bras. psicol., Rio de Janeiro, v. 63, n. spe, p. 83-93, 2011.

DRUCK, Graça. Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios? **Caderno Crh**, v. 24, p. 37-57, 2011.

GOMES. Marco Antonio de Oliveira. COLARES. Maria Lília Imbiriba Sousa. **A educação em tempos de neoliberalismo: dilemas e possibilidades**. Paraná: Maringá, Acta Scientiarum. Education. Vol. 34. n. 2, pg. 281-290, Jul/dez., 2012.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. Loyola, 2008.

JACQUES, M. G. C. (2006). **Trabalho bancário e saúde mental no paradigma da excelência**. Revista Boletim da Saúde. 20(1), 93-105.

Koehler, S. E. (2006). **A trajetória institucional/docente do professor substituto da UFSM**. (Dissertação de mestrado). Universidade de Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil.

KUMAR, K. **Da Sociedade Pós-industrial à Pós-moderna - Novas teorias sobre o mundo contemporânea**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

LINHART, Danièle. **Modernisation et precarisation de la vie au travail**. Papeles del CEIC, n. 43, CEIC (Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva), Universidad del País Vasco, 2009.

RATES, Alessandra Cristine Filgueiras; LÉDA, Denise Bessa. **“PAU PRA TODA OBRA”:** **AS VIVÊNCIAS DE PRAZER E SOFRIMENTO NO TRABALHO DE PROFESSORES SUBSTITUTOS DE UMA UNIVERSIDADE FEDERAL**. Trabalho (En) Cena, v. 3, n. 3, p. 34-57, 2018.

SARMENTO, Diva Chaves. Educação: federalismo e qualidade. (In) SARMENTO, Diva Chaves. **Educação e qualidade: Sistemas Educacionais em construção**. Minas Gerais, Juiz de Fora, Editora da UFRJ, 2012. P. 9 – 38.

SGUISSARDI Valdemar. **EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL. DEMOCRATIZAÇÃO OU MASSIFICAÇÃO MERCANTIL?** Edu. E Sociedade, Campinas S. P.v. 36, nº 133 p. 867 – 889, Out.-dez 2015.

RELAÇÕES-ÉTNICO RACIAIS E O ENSINO DE HISTÓRIA DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DO BRASIL

Renata Maranhão-Caldas
Mestranda em Cultura e Sociedade
renatamaranhaocaldas@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão

Isabele Ferreira da Silva
Mestranda em Cultura e Sociedade
isabelefdsilva@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão

Cristiane Navarrete Tolomei
Doutora em Literatura
cristianetolomei@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: Este artigo tem como objetivo refletir acerca do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira nas escolas públicas brasileiras, bem como essa temática é abordada nos documentos legais no âmbito federal e estadual após a promulgação da Lei nº 10.639/2003. Para embasar essas questões, como metodologia foi realizada uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória, assim como, a revisão de literatura, fundamentando-se em autores como Gomes (2019), Leite (2010) e Santos (2007). Também foram verificados documentos curriculares como a Base Nacional Comum Curricular, Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Documento Curricular do Território Maranhense e Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino. Como questão-problema, responderemos: Como se dá a cultura africana e afro-brasileira na escola pública? Considerando a aprovação das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 e documentos curriculares nacionais e estaduais relevantes aqui analisados, que surgiram após essa nova perspectiva jurídica na educação, entendemos que um longo caminho foi percorrido para se chegar a essa conquista - processos sistemáticos de exclusão da população negra à educação, formação de resistências históricas, contextos racistas, mudanças estruturais do Estado, entre outros - e que é necessário o aprofundamento do conhecimento sobre a legislação e sua concretização na prática, bem como a socialização dessas informações, que são essenciais para a melhoria do ensino na educação básica.

Palavras-chave: Relações Étnico-Raciais; História e Cultura Africana e Afro-Brasileira; Lei nº 10.639/2003; Educação.

1 INTRODUÇÃO

O Brasil é um país multicultural, inclusive possuindo uma das maiores diversidades raciais do mundo, uma vez que foi constituído ao longo de sua história por povos vindos da Europa, África e Ásia. Essa "miscigenação" é perceptível em forma de manifestações sociais, culturais e econômicas, porém, há uma tendência a deixar de lado toda essa trajetória por conta da visão eurocêntrica historicamente tão presente na nossa sociedade, principalmente na educação, especialmente no ensino da história.

Questões como essa foram e ainda são reivindicações de luta dos movimentos sociais, em especial do movimento negro, dados do IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL, 2012) apontam que 54% da população brasileira é negra, ou seja, sendo assim, essa exclusão na educação faz com que não haja a promoção do respeito e da representatividade na construção da identidade do estudante e até dos professores, bem como a seu modo de ser, pensar e se manifestar.

Esse segmento, com escolaridade insuficiente e padrão com a vida bem abaixo da média, precisa conhecer a história brasileira sob o ponto de vista não dos vencedores, mas daqueles que realmente foram protagonistas (LEITE, 2010, p. 10).

Em 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003) foi estabelecido através da Lei Federal nº 10.639, que altera a Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), a inclusão e obrigatoriedade do ensino da cultura africana e afro-brasileira nos currículos oficiais da rede de ensino. Em 2008, a lei foi alterada para a Lei 11.645 que inclui o ensino obrigatório da cultura e da história dos povos indígena (BRASIL, 2008).

Essa promulgação teve desdobramentos importantes na construção de documentos curriculares posteriores a nível federal para a inclusão do ensino da cultura africana e afro-brasileira no Brasil como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013). Outro documento nacional mais atual é a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). No que diz respeito à nível estadual, temos as Diretrizes Curriculares do Maranhão (MARANHÃO, 2014) e o Documento Curricular do Território Maranhense (BRASIL, 2019), construído em parceria com o governo municipal de São Luís.

Nesse ponto, buscamos entender qual a importância da Lei 11.645/08, especificamente no que diz respeito ao ensino da cultura africana e afro-brasileira para a educação no Brasil, bem como essa temática das relações étnico-raciais é discutida nos principais documentos legais nacionais e estaduais e quais metodologias os professores estão usando para abordar a cultura africana e afro-brasileira nas suas aulas.

É a partir dessas reflexões que nortearmos nosso estudo acerca de como a cultura e a história africana e afro-brasileira está sendo abordada nas diretrizes curriculares nacionais e estaduais a partir de uma análise dos documentos.

A educação básica e gratuita de qualidade é um direito garantido pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988). A escola é um ambiente de conhecimento que é desenvolvido em um espaço sociocultural construindo uma relação igualitária com uma pedagogia que possibilite a construção de uma educação crítica. De acordo com Savianni (2003), o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em

cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens

Partindo do princípio de Tozoni-Reis (2009) em que a pesquisa é um processo de construção de conhecimento para a compreensão da realidade, o presente artigo tem caráter qualitativo e descritivo. Entendendo que na pesquisa qualitativa, o pesquisador procura entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada, situando sua interpretação dos fenômenos estudados (NEVES, 1996). Para Cervo e Bervian (1996), o tipo de pesquisa descritiva pode ser empregado quando o pesquisador procura descobrir, com a precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e características, correlacionando fatos ou fenômenos sem manipulá-los.

A primeira etapa do estudo se deu a partir de uma pesquisa documental acerca dos documentos oficiais do Governo Federal e Estadual. Segundo Oliveira (2007) a pesquisa documental caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação.

Em seguida, realizamos uma Revisão de Literatura (BRIZOLA; FANTIN, 2016), levantando de dados em dissertações e um artigo no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para a fundamentação da presente pesquisa, buscamos documentos oficiais, teses, dissertações, artigos, matérias em sites que abordam as questões das relações étnico-raciais, por meio de leitura, análise e desenvolvimento dos mesmos em torno do tema proposto realizado pelas autoras com intuito de enriquecer a pesquisa aqui apresentada.

2 DOCUMENTOS CURRICULARES E A LEGISLAÇÃO NACIONAL

Hoje no Brasil há leis assegurando a obrigatoriedade do ensino da cultura e história afro-brasileiras, africanas e indígenas nas escolas. A Lei nº 10.639 foi aprovada em 1999 e promulgada em janeiro de 2003, pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em cumprimento da promessa de campanha do então candidato, que, na época de eleição, havia assumido compromissos públicos de apoio à luta da população negra. A lei instituiu o ensino da cultura e história afro-brasileiras e africanas, e a Lei nº 11.645 de 2008 (BRASIL, 2008) complementa a Lei nº 10.639 com a obrigatoriedade do ensino da cultura e história indígenas (BRASIL, 2019).

De acordo com Santos (2007), essa promulgação representou o reconhecimento da importância de valorizar a história e cultura do povo negro como forma de reparar os danos causados à sua identidade e aos seus direitos desde a escravatura até os dias atuais. Esse tipo de legislação se coaduna com os paradigmas atuais da educação pautados sobre a égide da educação para todos e da educação para a diversidade.

As leis aqui analisadas procuram atender à necessidade de construção de uma educação igualitária, rumo a pedagogias que possibilitem a desconstrução de verdades estabelecidas e engendradas nos currículos oficiais, nos livros didáticos e nas diversas práticas estabelecidas no cotidiano escolar, por meio de discursos fundamentados em uma perspectiva colonizadora, reprodutora de uma cosmovisão europeia, masculina, heteronormativa e elitista (CORSINO; CONCEIÇÃO, 2016).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica tem sua formulação a partir da atribuição federal feita pelo Conselho Nacional de Educação nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 - LDB (BRASIL, 1996), assegurando a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional e propondo a organização e sistematização do planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino, bem como, o desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas visando a formação básica comum.

Em 10 de março de 2004, houve a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana com a finalidade “subsidiar a consolidação de uma mudança na estrutura curricular que favoreça uma prática pedagógica importante na formação docente para a diversidade cultural” (GOMES, 2019, p. 178).

Um fator importante destacado é que a intenção não é substituir o foco etnocêntrico de raiz europeia por um africano, mas sim ampliar nos currículos o foco na diversidade cultural. O estabelecimento desse ensino através de conteúdos, projetos, programas e etc. fica sob responsabilidade dos sistemas de ensino em conjunto com as coordenações pedagógicas e dos professores. Para condução desse conteúdo o DCN apresenta alguns princípios que devem ser cumpridos como: A consciência política história da diversidade; Fortalecimento de identidades e de direitos; Ações educativas de combate ao racismo e a discriminação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2015).

A BNCC estabelece competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas em conteúdos também do Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Anos Finais (BRASIL, 2018). Na área de história é que se encontra a maior parte das indicações para a construção de conteúdos com foco em Educação para as Relações Étnico-Raciais, para o Ensino de história e cultura Afro-brasileira, quilombola e cigana, respaldados nos conceitos de “formação dos povos”; condições sociais, grupos migrantes, diversidade cultural e cidadania tendo em vista o acumulado dos séculos de formação da civilização brasileira e as relações advindas de conflitos e modificação de conceito. O documento aponta que ao final dos Anos Iniciais espera-se que os estudantes tenham a habilidade de identificar a importância dos negros e indígenas para a construção do povo brasileiro, bem como, perceber a dinâmica do período de escravidão e o seu legado.

Em 2013, o governo do Maranhão instituiu a Diretriz Curricular da Rede Estadual de Ensino com o objetivo de alavancar os índices e a qualidade educacional do estado, bem como a reorganização do currículo das escolas pertencentes à rede estadual.

A temática das Relações Étnico-Raciais vai surgir na Diretriz dentro da disciplina de História e por se tratar de um tema transversal, uma das preocupações do documento no que toca às Relações-Étnico Raciais é a importância de se “desconstruir a imagem inerte de “índios” e negros do currículo escolar, à qual corresponde a visão unilateral do colonizador europeu sobre esses povos” (MARANHÃO, 2014, p. 89). Assim, é pautado que não se deve trabalhar a história e a cultura negra e indígena apenas em datas comemorativas, mas que deve estar presente por todo processo de ensino aprendizagem.

No que diz respeito às Relações Étnico-Raciais identificamos as seguintes competências a serem alcançadas pelos alunos: identificação e pertencimento racial e social; compreensão dos diferentes grupos sociais, bem como o modo de vida em diversos tempos e espaços através dos seus costumes, características, semelhanças e diferenças. Em relação aos conteúdos identificamos: mitos e lendas indígenas e africanas; participação e contribuição socioeconômica dos diferentes grupos étnicos raciais para o Brasil, em especial afrodescendentes e indígenas, destacando sua atuação em diversos campos do conhecimento.

No ano de 2019, o governo do Maranhão divulgou o Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (MARANHÃO, 2019), tomando como referência principalmente a recém-lançada BNCC (BRASIL, 2018), mas também outros documentos educacionais amplamente reconhecidos.

Em diversos pontos do documento encontramos pontuações sobre a inclusão das diversidades. Na seção "integração curricular e temas integradores" onde propõe-se 9 temas

integradores que correspondem a questões contemporâneas e que contemplam situações já vivenciadas na escola em maior ou menor grau. A proposta sugere que tais temas sejam trabalhados transversalmente, com uma característica de flexibilidade curricular e que sejam postos em sala de aula numa postura desafiadora e de enfrentamento, em um contexto de formação cidadã consciente.

Entre os temas, encontra-se a "educação para as relações étnico-raciais e ensino da história africana e indígena - diversidade cultural", onde em três curtos parágrafos cita a obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos referidos povos nos instrumentos legais, respeitando a sua história, bandeiras de luta, memória coletiva e suas concepções, destacando que as manifestações religiosas africanas e afro-brasileiras devem estar presentes nas aulas uma vez que a religiosidade maranhense é fortemente marcada por essas manifestações de ritos e tambores ancestrais.

3 LEVANTAMENTO DE PESQUISAS SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

De acordo com Ferreira (2002), as pesquisas conhecidas como “Estado da Arte” possuem cunho bibliográfico descritivo e tem como objetivo mapear e discorrer sobre produções acadêmicas de determinada área do conhecimento a fim de identificar aspectos, bem como as principais dimensões discutidas. É a partir dessa análise que selecionamos as teses e dissertações disponíveis na CAPES, seguindo o critério de buscas dentro da área educacional, partindo das palavras chaves “Relações Étnicos Raciais”, “História Africana e Afro-brasileira”, “Ensino Fundamental”. Após a leitura de diversas produções, escolhemos aquelas que estavam mais próximas do nosso tema escolhido para ser pesquisado, resultando assim em quatro dissertações e um artigo produzidos.

No Quadro 1 a seguir estão organizadas as produções acadêmicas ressaltando de forma sucinta seus principais pontos como ano, autoria, título, objetivo e metodologia.

Quadro 1 - Pesquisas Encontradas

Ano/Autoria	Título	Objetivo	Metodologia
2015 - Joseildo Cavalcanti Ferreira	Educação das relações étnico-raciais e sentidos construídos na prática docente dos professores dos anos finais do ensino fundamental.	Compreender os sentidos que são construídos no trato das relações étnico-raciais, implicados na Lei nº 10.639/03, tomando como referência as percepções, estratégias e atividade mobilizadas nas práticas dos professores dos anos finais do Ensino	A pesquisa foi desenvolvida em suas escolas da rede municipal de Buíque - PE, onde participaram como sujeitos 13 professores e os dados foram tratados através da análise temática de conteúdo.

		Fundamental das escolas públicas da rede municipal de ensino em Buíque - PE.	
2016 - Maicelma Maia Souza	Projeto Didático como Recurso Pedagógico para a Educação das Relações Étnico-Raciais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: experiências de professoras	Analisar experiências de professoras dos Séries Iniciais do Ensino Fundamental, com projetos didáticos que tratam das relações étnico-raciais na escola	Perspectiva fenomenológica, abordagem qualitativa, pesquisa de campo, estudo exploratório, entrevistas semi diretivas.
2017 - Cátia Silene Morera	A Educação das relações étnico-raciais treze anos após a aprovação da lei 10.639/2003: estudo com base nas concepções dos estudantes concluintes do ensino fundamental (rede municipal de ensino de São Leopoldo/RS)	Compreender como estes alunos concebem a educação das relações étnico-raciais a partir das suas experiências escolares e, com base nas concepções apresentadas, refletir sobre o alcance da legislação em âmbito local.	Estudo de abordagem qualitativa, embasado empiricamente em análise documental, aplicação de questionário e realização de entrevista
2018 - Monica Maria Amorim e Rafael Baoni Nascimento	O ensino da diversidade étnico-racial na escola básica: um relato de experiência vivida no programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID)	Contribuir para a melhoria da autoestima das crianças à partir do reconhecimento da diversidade e da sua identidade cultural e suas características físicas.	Interação com os alunos e no diálogo entre disciplinas, explorando saberes dos alunos e conhecimentos advindos da história, língua portuguesa e artes.
2019 - Adriana Santana da Silva	Ensino de Arte na Educação de Jovens, Adultos e Idosos: Um estudo sobre a atuação docente no trabalho com as relações étnico-raciais	Analisar as estratégias e ensino/ aprendizagem adotadas por uma docente referente à temática étnico-racial, nas aulas de Arte realizadas na Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Pesquisa exploratória; pesquisa de campo; pesquisa qualitativa; observação participante.

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir desses trabalhos, percebemos que a maioria dos autores identificaram a existência de conteúdos relacionados a história e cultura dos africanos e afrodescendentes, mas que ainda se encontram como pauta minoritária e também reduzidos à práticas mais

individualizadas. Outro ponto destacado por eles foi a importância da formação continuada para superar esse preconceito a fim de não silenciar essa temática tão importante e as suas peculiaridades. Para isso, os autores propõem discussões da abordagem das relações étnico-raciais para a universidade, principalmente, para a formação de professores, e em uma educação voltada para as relações raciais e ao combate do racismo.

Cátia Silene Morera,

Monica Maria Amorim e Rafael Baoni Nascimento trazem em seus trabalhos esse debate a partir da visão dos discentes. Eles perceberam que estudantes têm uma concepção sobre os africanos e afro-brasileiros apenas no que diz respeito ao sofrimento dessa população no período escravocrata. Então, pode-se pensar que os materiais culturais que circulam pela escola acabam por contribuir para que o currículo seja significado especialmente com base nessa noção vitimizante. Outra questão também analisada foi que muitas crianças não se reconheciam como negros e nem gostavam de sua estética.

Para ir contra essas questões, os mesmos autores propõem a realização de projetos que trabalhem a autoestima dos alunos e a identidade cultural através de aulas dialogadas sobre cultura africana, as manifestações dessa cultura na cultura brasileira (alimentação, artes, língua), ressaltando a importância dos negros na história do Brasil. A realização de atividades tem como intuito não silenciar essa temática tão importante e as suas peculiaridades. Maicelma Maia Souza identificou que o uso de projetos dinamiza e organiza a prática pedagógica, bem como possui bastante potencial para se fazer uma gestão mais democrática. Por fim, Adriana Santana da Silva pontua que escolas precisam integrar em seus projetos políticos pedagógicos, a inserção de temas que contemplam a Lei nº10.639/2003.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a aprovação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 e documentos curriculares nacionais e estaduais relevantes aqui analisados, que surgiram após essa nova perspectiva jurídica na educação, entendemos que um longo caminho foi percorrido para se chegar a essa conquista - processos sistemáticos de exclusão da população negra à educação, formação de resistências históricas, contextos racistas, mudanças estruturais do Estado, entre outros - e que é necessário o aprofundamento do conhecimento sobre a legislação e sua concretização na prática, bem como a socialização dessas informações, que são essenciais para a melhoria do ensino na educação básica.

Fazendo o uso desses princípios os professores e estabelecimentos de ensino tem a referência de como conduzir suas ações, e portanto a proposta das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, fazendo o resgate da comunidade que povoou e construiu a nação brasileira, apesar da resistência de muitos professores ou pelo currículo defasado dos Cursos de Licenciatura e a falta de formação continuada neste tema.

No mais, fica evidente cada dia mais a importância de se trabalhar as questões étnico-raciais, visto o contexto social em que nos encontramos, visando a garantia do espaço do negro na escola, valorizando sua cultura e sua história e isso não se limita apenas aos negros, esse conhecimento se expande a toda a sociedade brasileira que é multicultural e pluriétnica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão Final. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Conselho Estadual de Educação do Maranhão. **Documento Curricular do Território Maranhense**. SEDUC, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Documento Curricular do Território Maranhense - Para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília: Inep, 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 28 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 28 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. 2013.

BRIZOLA, Jairo; FANTIN, Nádia. Revisão da literatura e revisão sistemática da literatura. **Revista de Educação do Vale do Arinos-RELVA**, v. 3, n. 2, p. 23-39, 2016.

CERVO, Amando Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. São Paulo: Makron Books, 1996.

CORSINO, Luciano Nascimento; CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti. **Educação física escolar e relações étnico-raciais**: subsídios para a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Curitiba: CRV, 2016.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 9, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n9/10857.pdf>. Acesso em: 25 out. 2020.

GOMES, Ana Beatriz Sousa. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e a Formação de Professores da Educação Básica. In: NEVES, Miranilde Oliveira (org.). **Currículo**: distintas abordagens epistemológicas. Ponta Grossa: Atena, 2019. p. 175-186. Disponível em: <https://www.finersistemas.com/atenaeditora/index.php/admin/api/artigoPDF/22044>. Acesso em: 22 out. 2020.

LEITE, Valderlei Furtado. **Diversidade Cultural e Racial**: desdobramentos da lei 10.639/03 nas práticas escolares do Estado de São Paulo. 2010. 138 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://tede.pucsp.br>. Acesso em: 05 out. 2020.

MARANHÃO. **Diretrizes Curriculares**. Secretaria de Estado da Educação do Maranhão. 3. ed. SEDUC: São Luís, 2014.

NEVES, J. L. Pesquisa Qualitativa – Características, Usos e Possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, v. 1, n. 3, 1996.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

SANTOS, Marzo Vargas dos. **O estudante negro na cultura estudantil e na educação física escolar**. 2007. 240 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a natureza e Especificidade da Educação**. In: Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações. 8 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa**. 2. ed. Curitiba: Iesde Brasil S.A, 2009.

Eixo 2 – Gênero, Literatura e Filosofia

(DES)SEMELHANÇAS ENTRE NIETZSCHE E EPICURO

Iara Maria Silva Pereira
Graduanda em Ciências Humanas/Sociologia
iarasilvapereira@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: Este artigo tem como objetivo esclarecer as diferenças e não-diferenças de Nietzsche e Epicuro sobre felicidade e alegria. Epicuro discute este tema ressaltando várias expressões, onde faz-se necessário apresentar e discutir a compreensão de felicidade, e em Nietzsche, com sua questão da alegria. Para tanto, buscamos apresentar o ponto de partida de Epicuro, para entender sua proposta de caminho para a felicidade, e de Nietzsche com seu foco em alegria, apresentando suas diferenças e analisando, ao final, suas (des)semelhanças sobre o tema desenvolvido.

Palavras-chave: Nietzsche. Epicuro. Felicidade. Alegria. Diferença.

1 INTRODUÇÃO

Existe em Nietzsche uma vontade inicial de não suportar as fortes paixões do seu temperamento: a necessidade de transformá-lo, dominá-lo em consciência crítica e conhecimento. Daí a assimilação contínua, quase incorporação, de leituras, em uma notável reflexão crítica e intelectual, uma consecutiva experimentação de escritos e de estilos que pertencem inteiramente à sua voluntária construção de si. Também não se deve esquecer que Nietzsche foi filólogo: como tal, se ocupou por um longo tempo, de fontes, de leituras, das camadas de textos, das forças que o atravessam para decifrá-lo e trazê-lo à luz.

Para dar uma introdução melhor, é preciso esclarecer aqui que Epicuro parte de uma comparação da existência humana com a vida dos deuses, mostrando a bem-aventurança desses. Considerando que sua filosofia é um caminho para uma vida feliz, destaca-se seu caráter prático, como uma forma de chegar à vida bem-aventurada, que, em sua compreensão, é o ponto mais alto da existência humana. Epicuro vê na filosofia o caminho para alcançar a felicidade, entendida como libertação das paixões. O valor da filosofia é, pois, puramente instrumental: o seu fim é a felicidade.

Mediante a filosofia, o homem liberta-se de todo o desejo inquieto e molesto; liberta-se também das opiniões irracionais e vãs e das perturbações que delas procedem. A investigação científica destinada a investigar as causas do mundo natural não tem um fim diferente. “Se não estivéssemos perturbados pelo pensamento das coisas celestes e da morte e por não conhecermos os limites das dores e dos desejos, não teríamos necessidade da ciência da natureza” (ABBAGNANO, 1969).

O valor da filosofia está, pois, inteiramente em dar ao homem um “quádruplo remédio”:

1. Libertar os homens do temor dos deuses, demonstrando que pela sua natureza feliz, não se ocupam das obras humanas;
2. Libertar os homens do temor da morte, demonstrando que ela não é nada para o homem: “quando nós existimos, não existe a morte; quando a morte existe, não existimos nós”;
3. Demonstrar a acessibilidade do limite do prazer, isto é, o alcançar fácil do próprio prazer;
4. Demonstrar a distância do limite do mal, isto é, a brevidade e a provisoriedade da dor.

2 NIETZSCHE E A ALEGRIA

No último parágrafo de *O Andarilho e sua sombra*, Nietzsche liga a liberdade do espírito à reabilitação das coisas mais próximas como condição de alívio do peso da vida, a partir do fortalecimento das condições para suportá-lo, como apenas ao homem enobrecido pode-se dar a liberdade de espírito; apenas dele se aproxima o alívio da vida, pondo bálsamo em suas feridas. E, ligando a alegria com a capacidade de aceitação e afirmação das coisas mais próximas, Nietzsche continua a dizer que ele será o primeiro a poder alegar que vive pela alegria e por nenhuma outra meta; e em qualquer outra boca seu lema seria perigoso: paz ao meu redor e boa vontade com todas as coisas próximas. Mas de que tipo de “coisas próximas” trata Nietzsche?

No fragmento 332, do *Andarilho e sua sombra*, ele fala das “três coisas boas” conhecidas pelo pensador, como parte do modo de vida cotidiano e até da paisagem de sua residência, referidos como calma, grandeza e luz solar. A “trindade da alegria” estaria no bom uso dessas vivências cotidianas, abstraindo-se da agitação moderna para experimentar a elevação⁹⁵, a claridade⁹⁶ e a calma⁹⁷ que fazem parte da arte de viver. Com elas, Nietzsche quer harmonizar o pensamento e a vida, antes contrapostos.

Nietzsche entende a alegria como uma força desprovida de qualquer fundamento metafísico, uma vez que não traduz nenhuma energia racional e sequer algum diagnóstico sobre a realidade. A alegria se apresenta como euforia e se deixa apreender no contentamento com o habitual, como uma jovialidade que ganha expressão pelo riso indispensável à vida, e não como radicalmente independente das condições existenciais, assim como menciona em *Assim Falou Zaratustra*:

⁹⁵ Erhebung.

⁹⁶ Erhellung.

⁹⁷ Ruhe.

Alguma vez dissestes sim a uma alegria? Ó meus amigos, então dissestes ao mesmo tempo sim a todas as dores. Todas as coisas estão encadeadas, misturadas, amorosamente enlaçadas. Alguma vez desejastes que alguma coisa se repetisse? Alguma vez dissestes: ‘agrada-me felicidade, piscar de olhos, instante!’? Então desejastes o retorno de todas as coisas, voltando todas de novo, todas eternas, encadeadas, misturadas, amorosamente enlaçadas. Oh, foi assim que amastes o mundo! Vós próprios eternos, vós o amais eternamente e sempre; e à dor dizeis: ‘Passa, mas regressa!’ Porquê alegria quer a eternidade! (ZA, IV)

A alegria falada por Nietzsche não é derivada de uma contemplação do fixo, ao contrário, daquilo que muda e passa e que se reconhece em sua mobilidade sem desejar qualquer permanência. No livro IV de *A Gaia Ciência*, Nietzsche fala de Sócrates como aquele que não soube aproveitar a vida como matéria do conhecimento, porque a interpreta como tristeza e negação:

Sócrates moribundo. — Eu admiro a bravura e a sabedoria de Sócrates em tudo o que ele fez, disse — e não disse. Esse zombeteiro e enamorado monstro e aliciador ateniense, que fazia os mais arrogantes jovens tremerem e soluçarem, foi não apenas o mais sábio. Quisera que também no último instante da vida ele tivesse guardado silêncio — nesse caso, ele pertenceria talvez a uma ordem de espíritos ainda mais elevada. Terá sido a morte, ou o veneno, ou a piedade, ou a malícia — alguma coisa lhe desatou naquele instante a língua, e ele falou: “Oh, Críton, devo um galo a Asclépio.” Essa ridícula e terrível “última palavra” quer dizer, para aqueles que têm ouvidos: “Oh, Críton, a vida é uma doença!”. Será possível? Um homem como ele, que viveu jovialmente e como um soldado à vista de todos — era um pessimista? Ele havia apenas feito uma cara boa para a vida, o inteiro ocultando seu último juízo, seu íntimo sentimento! Sócrates, Sócrates *sofreu da vida*! E ainda vingou-se disso — com essas palavras veladas, horríveis, piedosas e blasfemas! Também um Sócrates necessitou de vingança? Faltou um grão de generosidade à sua tão rica virtude? — Ah, meus amigos, nós temos que superar também os gregos! (NIETZSCHE, 2002, p. 229, §340).

Ele transformou a vida numa doença e espalhou esse veneno. Ele é também, portanto, um personagem dessa moral da compaixão e por isso precisa ser superado. Sócrates aprendeu a morrer porque fez da própria vida um leito de morte, um lugar de anulação e de negação daquilo que a vida tem de superior. Só pela alegria se pode garantir a afirmação da vida, tal como, de forma contrária, pela dor se chega unicamente à negação da vida.

O valor dessa afirmação toma proporções gigantescas, e o valor, para Nietzsche, é aquilo que podemos confiar, que produz efeito no mundo. A vida não pode ser avaliada porque ela não se esgota nas possibilidades humanas; ela pode ser infinitas possibilidades, e o caso Sócrates não pode ser um critério pois ele é um fracasso.

No parágrafo 172 de *Aurora*, Nietzsche fala o porquê pessoas profundamente magoadas pela vida suspeitam de toda alegria, como se está sempre fosse ingênua e pueril e demonstrasse irracionalidade e preferem a partilha da dor e a seriedade da vida:

Os homens de uma disposição de espírito guerreira, como os gregos da época de Ésquilo, são difíceis de comover e quando a compaixão triunfa uma vez sobre sua dureza, uma espécie de vertigem se apodera deles, semelhante a uma “força demoníaca” — eles se sentem então constrangidos e abalados por uma emoção religiosa. A seguir, experimentam uma reticência em relação a esse estado; enquanto estão mergulhados nele, usufruem do êxtase que lhes proporciona a embriaguez e o maravilhoso, mesclado ao absinto mais amargo do sofrimento: essa é verdadeiramente uma bebida para os guerreiros, algo raro, perigoso, doce e amargo que não se partilha facilmente. — A tragédia se dirige às almas que sentem desse modo a compaixão, às almas duras e guerreiras que dificilmente vencemos, seja pelo temor, seja pela compaixão, mas para as quais é útil ser abrandadas de tempos em tempos. Mas que pode dar a tragédia àqueles que estão abertos aos “sentimentos simpáticos” como a vela o está ao vento? Quando os atenienses se tornaram mais ternos e mais sensíveis, na época de Platão — ah! como estavam ainda longe da falsa sensibilidade dos habitantes de nossas grandes e de nossas pequenas cidades! — os filósofos já se queixavam, contudo, do caráter nocivo da tragédia. Uma época cheia de perigos, como aquela que começa neste momento, em que a bravura e a virilidade aumentam de preço, talvez torne lentamente as almas bastante duras, para que poetas trágicos lhes sejam necessários: mas, entretantes, estes são antes supérfluos — para utilizar o termo mais moderado. — Talvez chegue assim para a música uma época melhor (será certamente mais maldosa!), aquela em que os artistas músicos tiverem de se dirigir a homens rigorosamente pessoais, duros em si mesmos, dominados pela seriedade sombria de sua paixão própria: mas que pode trazer a música a essas almazinhas de hoje, nascidas com uma idade feita, excessivamente agitadas, de crescimento imperfeito, pessoais pela metade, curiosas e ávidas de tudo? (NIETZSCHE, 2007, p. 161, §172)

Nesse fragmento, Nietzsche contrapõe novamente a alegria à compaixão ao afirmar que tais pessoas enxergam, por baixo de todas as rosas, túmulos ocultos e dissimulados; divertimento, agitação, música festiva lhes parece o resoluto engano de si mesmo de um doente grave, que por um minuto ainda quer saborear a embriaguez da vida. Mas esse julgamento sobre a alegria não é outra coisa que a refração dela no fundo escuro do cansaço e da doença: é ele mesmo algo tocante, irracional, que leva à compaixão, é inclusive algo ingênuo e pueril, mas vindo daquela segunda infância que segue a velhice e antecede a morte.

A festa é o espaço da alegria porque é, para Nietzsche, o ambiente da celebração dionisíaca da existência, alheia aos conceitos e aos limites da plástica apolínea. Não à toa, Nietzsche associa a virtude da alegria aos homens gregos, pagãos por excelência, os quais davam festas a todas as suas paixões e más inclinações naturais, e chegaram a instituir uma espécie de programa oficial festivo do seu demasiado humano. Nietzsche agrega a noção de festa ao que é demasiado humano, a um deixar “escorrer” do contentamento que os gregos sentiam em relação a si mesmos.

Para Nietzsche, ninguém se torna o povo mais feliz e prudente quando o elemento moral é excedido e ocorre uma transferência da felicidade para um mundo divino e inacessível ao homem. A alegria é um antídoto contra a vergonha. É o que aparece, por exemplo, em *Aurora*:

Esses homens sérios, sólidos, leais, de uma sensibilidade profunda que ainda hoje são cristãos de coração: devem experimentar eles próprios uma vez, durante certo tempo, viver sem cristianismo; devem à sua fé fixar assim domicílio “no deserto” — a fim de adquirir o direito de ser juizes na questão de saber se o cristianismo é necessário. Esperando, ficam apegados a sua gleba e amaldiçoam o mundo que está além: irritam-se até mesmo quando alguém dá a entender que é justamente no além que se encontra o mundo inteiro, que o cristianismo não passa, no final das contas, de um recanto! Não, seu testemunho não terá peso senão quando vocês tiverem vivido durante anos sem cristianismo, com um leal desejo de poder, ao contrário, existir sem ele: até que estiverem longe, bem longe dele. E se não for o mal da terra que os faça voltar, mas um juízo fundado numa comparação rigorosa, seu regresso significará alguma coisa! — Os homens do futuro agirão um dia assim com todos os juízos de valor do passado; é necessário revivê-los voluntariamente ainda uma vez e de igual modo seus contrários — para ter, enfim, o direito de passá-los no crivo. (NIETZSCHE, 2007, p. 66, §61)

Na Antiguidade, ainda havia realmente infelicidade, pura, inocente infelicidade; apenas no cristianismo tudo se torna castigo, punição bem-merecida. Ele faz sofrer também a imaginação do sofredor, de modo que este, em tudo o que sucede de mau, sente-se moralmente reprovado e reprovável. A infelicidade só é o contrário da alegria se ela for transformada em um amontoado de castigos, punições e culpas, ou seja, em cada infelicidade o propugnador da moral, da compaixão, passa a ver na vida o resultado de uma punição e, portanto, de uma culpa. Infelicidade e culpa foram postas pelo cristianismo na mesma balança, e o resultado paradoxal é um erro a respeito do que seja mesmo a felicidade. Tema amplamente tratado em *A Gaia Ciência*, a felicidade é apresentada por Nietzsche, em sentido geral, como:

O caminho da felicidade. — Um sábio perguntou a um tolo qual o caminho para a felicidade. Este respondeu sem hesitação, como se lhe perguntassem o caminho para a aldeia mais próxima: “Admite a si mesmo e viva nas ruas!”. “Um momento”, exclamou o sábio, “você exige demais; basta admirar a si mesmo!” Então replicou o tolo: “Mas como é possível admirar sempre, sem desprezar sempre?” (NIETZSCHE, 2004, p. 174, §213)

A revelação parece paradoxal porque o sábio-viajante, à procura de uma meta, esquece que é justamente na procura que ele é feliz vivendo nas ruas ou becos alguém vive como andarilho, com tempo para admiração do percurso que ele mesmo é. A alegria faz os indivíduos iguais, porque celebram juntos sua mesma condição existencial e se tornam eles mesmos criadores.

Eu sou corpo e alma — assim fala a criança. E por que não havemos de falar com as crianças? (...) O corpo é uma grande razão, uma multiplicidade com um só sentido, um estado de guerra e paz, um rebanho e seu pastor. Essa pequena razão a que dá o nome de teu “espírito”, ó meu irmão, é apenas um instrumento do teu corpo, e um bem pequeno instrumento, um brinquedo da tua grande razão. (...) O eu sente alegria e se pergunta como há de fazer para experimentar ainda muitas vezes a alegria — é para esse fim que lhe deve ser o pensamento. (ZA I, 5, p. 36)

O pensamento, tanto para Nietzsche quanto para Espinosa, serve, assim, para favorecer a alegria e o aumento de nossa potência de agir — aquela sendo a consequência deste. Neste sentido, nem Espinosa pretende estabelecer um controle total do acaso, e por conseguinte dos santos (“nós não temos sobre eles [os afetos] um poder absoluto”); nem Nietzsche propõe que os afetos e o acaso tenham um poder absoluto sobre nós. Este conhecimento dos afetos, este voltar o acaso a nosso favor, assim como favorece os bons encontros, pontos em comum a Nietzsche e Espinosa, só é possível por sua ontologia comum, ou seja, pelo fato de entenderem que corpo e mente são aspectos de um mesmo indivíduo, e que este é em relação, inserido no mundo, um modo de ser da substância: o acaso, o devir, nos atravessa, é o movimento da vida, o tempo, que constitui e é constituído por nossa vontade de potência. Conhecer nossos afetos é preservar um conhecimento intuitivo das relações que estabelecemos com e no mundo no qual nos constituímos.

3 EPICURO E A FELICIDADE

A Grécia estava sob dominação do império macedônico. A polis era a estrutura política das cidades que formavam a antiga Grécia. Havia ruído, havia uma sensação de desamparo, insatisfação generalizada com a política. Diante desse cenário meio caótico, o estoicismo se dedicou ao fortalecimento do indivíduo no agir de forma virtuosa e no aprimoramento da sua forma de interpretar a realidade a sua volta com o uso da razão. Já Epicuro, sugeriu o fortalecimento coletivo, a união das pessoas em pequenas comunidades, onde os valores supremos seriam a amizade, a colaboração, a liberdade e o exercício da filosofia.

Para Epicuro, a felicidade é o propósito da vida, é um direito, é uma conquista de todos. Epicuro acreditava que o maior de todos os bens era a felicidade, a qual consistia no que conceituou de ataraxia, espécie de estado de tranquilidade em que haveria a libertação do medo e a ausência de sofrimento corporal. Não havia distinção entre homens, mulheres e escravos. Todos eram bem-vindos na escola de Epicuro, e isso é bem incomum para época.

A escola de Epicuro era uma espécie de comunidade onde seus alunos e seguidores podiam viver e conviver. Dedicavam boa parte do seu dia para o diálogo, para pensar, para a filosofia. O espaço escolhido para essa confraternização e para os ensinamentos de Epicuro. Era o jardim da sua casa, e assim os passos passaram a ser conhecidos como o jardim de Epicuro. E, de fato, sua fama se espalhou na época, por boa parte do império.

Felicidade: nos seres humanos, somos corpo, somos sensações. Estar vivo é sentir, ver, cheirar, escutar, tocar. A vida é sensações. Se estou vivo, posso sentir. O oposto disso, é a morte.

A morte para os epicuristas não é nada, é um não sentir. O fim das sensações. Não há aqui uma crença em vida após a morte, em outra realidade, outros planos e reencarnação. Morrer, para os epicuristas, é simplesmente o fim da vida. Da única vida que temos. O fim de todas as sensações. E viver é sentir. E sentir pode ser sensações positivas ou negativas. E para Epicuro uma vida feliz é uma vida onde cultivamos uma sensação de prazer e nos afastamos das sensações de dor, de medo, e das perturbações. Ou seja, aponia e ataraxia. Epicuro escreve em *Carta a Meneceu Sobre a Felicidade*:

“Acostume-se a acreditar que a morte não é nada para nós, pois o bem e o mal implicam consciência, e a morte é privação de toda a consciência; portanto, uma compreensão correta de que a morte não é nada para nós torna a mortalidade da vida agradável, não acrescentando à vida um ilimitado, mas tirando o desejo de imortalidade. Porque a vida não assusta; aqueles que apreendem profundamente que não há nenhum terror em deixar de viver. tolo, portanto, é a pessoa que diz que teme a morte, não porque ela vai doer quando vier, mas porque dói na expectativa.”

A felicidade, portanto, é viver uma vida boa, que para Epicuro, é uma vida onde nos afastamos da dor e das perturbações e buscamos o prazer. O prazer no sentido daquilo que nos traz sensações, emoções positivas e contentamento sustentáveis. O conceito epicurista de buscar o prazer e evitar a dor, é, na verdade, um pensamento mais sofisticado. O prazer para Epicuro deve ser uma escolha cuidadosa, racional e sábia, principalmente, a prudência. Devemos refletir se aquele prazer se sustenta ou se seu fim será uma dor, um sofrimento. Se este prazer não causará dor.

O prazer que Epicuro defende é o prazer do dia a dia, das coisas simples e saudáveis, que não trazem outra consequência, senão a felicidade, as boas recordações, a tranquilidade, a consciência leve, a saúde, a ausência de dor e a ausência de perturbações. Porém há uma contraposição: a vida pode ficar chata demais, mas essa sensação vai depender, pois talvez você esteja acostumado a extrair prazer de coisas intensas demais, logo você já não vê mais graça nas coisas simples.

A filosofia epicurista foca na praticidade do viver. *Ataraxia*: viver sem grandes surpresas. Ausência de inquietude. Para Epicuro, temos três formas de desejos, e devemos dar maior importância aos primeiros, demonstrando desejos naturais e necessários, como comer, dormir, beber água. Devemos evitar os desejos naturais e não necessários; como comer, porém em excesso, por exemplo, e os desejos não naturais e não necessários, como por exemplo a cobiça, inveja, o consumo. Desejos naturais e necessários levam a *ataraxia*. Não temos medo da morte, temos medo das punições dos deuses superar o medo da morte. Claro, Epicuro não nega a existência dos deuses, mas não acredita na relação entre deuses e seres humanos. Os

deuses não têm consciência da vida dos seres humanos, eles não ficam em cima, por isso, não se preocupa com punições, não tem medo. Justa medida⁹⁸.

Logo, todo seu ensinamento, todo seu agir filosófico deve ser para que você consiga encontrar a saúde do espírito. O seu espírito tem que ser saudável. Procure se preocupar apenas com isso, pois o diálogo da saúde do espírito que o leva à felicidade.

A grande ou única verdade universal para Aristóteles, “todo mundo quer ser feliz”. Não era a felicidade a verdade universal, era a busca da felicidade. O ser humano quer ser feliz, indo ao encontro da felicidade, mas por vezes se perdendo no meio do caminho.

Qualquer que seja a morte, diz ele, precisamos ter a compreensão de que não é isso que deve tirar nosso existir. Pelo contrário, quando sabemos que a morte existe, nós vivemos melhor, nós caminhamos de uma forma mais bonita sabendo que tudo vai ser efêmero na vida que estamos vivendo.

Portanto, Epicuro diz para que não tenhamos medo de viver, sem usar a ideia de que um dia nós vamos acabar. Um dia nós não existimos. O mundo existiu sem nós, e não estávamos aqui há anos atrás, sem a ideia de que já existíamos em Deus. Se você existir em Deus, você não vai deixar de existir. Sem a ideia de que viemos do nada e ao nada retornarei.

Há tantos mistérios nessa dimensão da vida. Quando se está dentro da barriga de uma mãe, não há como saber o que vai ser a vida. Não é imaginável. Há aqui um nascimento, e há outro nascimento a partir da morte. Então não podemos pensar na morte pensando nela como terrível. É triste você desdenhar o fato da sua própria existência, já dizia Epicuro. É importante ter medo para que haja cuidado com as coisas que irão se suceder. Viver é avaliar.

4 DE UMA ÉTICA DA FELICIDADE PARA UMA ÉTICA DA ALEGRIA EM NIETZSCHE E EPICURO

Nietzsche fala especificamente sobre Epicuro em dois momentos. No livro I de *A Gaia Ciência*, onde destaca justamente o sofrimento como instrumento de seu belo pensamento sereno:

– Sim, orgulho-me de sentir o caráter de Epicuro diferentemente de qualquer outro, talvez, e de fruir a felicidade vespéral da Antiguidade em tudo que dele ouço e leio: - vejo o seu olhar que se estende por um mar imenso e esbranquiçado, para além das falésias sobre as quais repousa o sol, enquanto pequenos e grandes animais brincam à sua luz, seguros e tranquilos como essa luz e aquele mesmo olhar. Apenas um ser continuamente sofredor pôde inventar uma tal felicidade, a felicidade de um olhar ante o qual o mar da existência sossegou, e que agora não se farte de lhe contemplar a

⁹⁸Aristóteles, significa dizer que é a ação que habita no equilíbrio entre o excesso Na filosofia de e a falta.

superfície, essa delicada, matizada, fremente pele de mar: nunca houve uma tal modéstia na volúpia. (NIETZSCHE, 2001, p. 87, §45)

E na quinta parte de *Além do bem e do mal*, Nietzsche olha o mesmo Epicuro de um novo ângulo (método de pensamento, aliás, que ele defende em qualquer investigação, não podendo ser caracterizado apressadamente como contradição). A vontade de serenidade agora é vista como debilidade:

O homem de uma era de dissolução e de mestiçagem confusa, que leva no corpo uma herança de uma ascendência múltipla, isso é, impulsos e escalas de valor mais que contraditórios, que lutam entre si e raramente se dão trégua – esse homem das culturas tardias e das luzes veladas será, por via de regra, um homem bem fraco: sua aspiração mais profunda é que um dia tenha fim à guerra que ele é; a felicidade lhe parece, de acordo com uma medicina é uma maneira de pensar tranquilizante (epicúrea ou cristã, por exemplo), sobretudo a felicidade do repouso, da não-perturbação, da saciedade, da unidade enfim alcançada. (NIETZSCHE, 2005, p. 112, §200)

Aproxima, assim, nesta passagem, o pensamento Epicuro do cristianismo, sem perceber, talvez, que a filosofia de Epicuro enaltece o prazer e leva a um aproveitamento melhor da vitalidade e não um arrefecimento da vida, como Nietzsche percebe no cristianismo. A felicidade epicúrea tem como base o equilíbrio e harmonia como a da natureza, sempre considerando a medida racional:

É por essa razão que afirmamos que o prazer é o início e o fim de uma vida feliz. Com efeito, nós o identificamos como o bem primeiro e inerente ao ser humano, em razão dele praticamos toda escolha e toda recusa, e a ele chegamos escolhendo todo bem de acordo com a distinção entre prazer e dor. Embora o prazer seja nosso bem primeiro e inato, nem por isso escolhemos qualquer prazer: há ocasiões em que evitamos muitos prazeres, quando deles nos advêm efeitos o mais das vezes desagradáveis; ao passo que consideramos muitos sofrimentos preferíveis aos prazeres, se um prazer constitui um bem por sua própria natureza; não obstante isso, nem todos os são escolhidos; do mesmo modo, toda dor é um mal, mas nem todas devem ser sempre evitadas. (EPICURO, p. 38)

Para Epicuro, o sábio tem a capacidade de viver de acordo com a natureza. Nada mais é do que a fonte do conhecimento para o ser humano entender a realidade na qual está inserido e libertar-se de temores sem qualquer fundamento racional, alcançando-se a serenidade necessária à felicidade. Desse modo, para Epicuro, perceber não apenas os elos, senão os limites do agir humano, uma vez que a veracidade do conhecimento está em medir as considerações humanas segundo a Natureza:

Dedico incessantemente minhas energias à investigação da natureza, e desse modo de viver tiro principalmente a minha calma [...] É verdadeiro apenas aquilo que se percebe por meio dos sentidos ou se apreende por meio da mente [...] é necessário, isto sim, admitir simplesmente que nada capaz de provocar divergências ou inquietações é compatível com uma natureza imortal e feliz. (EPICURO, 2008, p. 168)

Assim, a filosofia de Epicuro, como ele mesmo definiu, é um saber para a vida, onde o mais sábio é o mais tranquilo, mais livre e mais feliz. E esse equilíbrio é fonte de prazer. Trata-se de uma filosofia baseada na serenidade e sensatez:

De todas essas coisas, a prudência é o princípio e o supremo bem, razão pela qual ela é a mais preciosa do que a própria filosofia; é dela que originaram todas as demais virtudes; é ela que ela nos ensina que não existe vida feliz sem prudência, beleza e justiça, e que não existe prudência, beleza e justiça, e que não existe prudência, beleza e justiça sem felicidade. Porque as virtudes estão intimamente ligadas à felicidade, e a felicidade é inseparável delas. (EPICURO, p. 47)

A ética epicurista é, em geral, uma derivação da cirenaica. A felicidade consiste no prazer: “o prazer é o princípio e o fim da vida feliz”, diz Epicuro. Com efeito, o prazer é o critério da eleição e da aversão: tende-se para o prazer, foge-se da dor. Ele é também o critério com que avaliamos todos os bens. Mas há duas espécies de prazeres: o prazer estável que consiste na privação da dor e o prazer em movimento que consiste no gozo e na alegria.

A felicidade consiste apenas no prazer estável ou negativo, “no não sofrer e no não agitar-se” e é, portanto, definida como ataraxia (ausência de perturbação) e aponia (ausência de dor). O significado destes dois termos oscila entre a libertação temporal da dor da necessidade e a ausência absoluta de dor. Em polémica com os Cirenaicos que afirmavam a positividade do prazer. (UVA, 2013 p. 135)

Este carácter negativo do prazer impõe a escolha e a limitação das necessidades. Epicuro distingue as necessidades naturais e as inúteis das necessidades naturais, umas são necessárias, outras não. Sua ética fundamenta-se na *autárkeia*⁹⁹ de cada indivíduo, ou seja, ações baseadas na compreensão da natureza ao invés de reações a tudo o que não é natural nem necessário ao indivíduo (incluindo aí normas e valores da sociedade). Epicuro tenta aqui nos libertar dos grilhões dos padrões da maioria, da multidão que posteriormente Nietzsche vem a chamar de “rebanho”.

O homem sábio, o homem feliz de Epicuro, ao tentar compreender a natureza e seus fenômenos, percebendo seu equilíbrio cheio de conflitos e amores, pode conseguir dominar seus desejos, paixões e ações tendo como base apenas a si mesmo, sem se prender a nenhum dogma ou padrão externo que não lhe sirva. Sem se forçar a aceitar qualquer forma de agir como melhor ou correta, baseando-se apenas no número de homens que assim age e pensa. A vida feliz resulta desse agir livre. No Livro IV, de *Gaia Ciência*, Nietzsche define:

⁹⁹ Poder absoluto. É o tipo de governo em que uma pessoa ou um grupo de pessoas concentram o poder sobre uma nação. Autarquia é quando o Estado tem total autonomia sobre si próprio, é autossuficiente. Autarquia é uma expressão de origem grega, que significa comandar a si mesmo.

Amor fati [amor ao destino]: seja este doravante, o meu amor. Não quero fazer guerra ao feio. Não quero acusar, não quero nem mesmo acusar os acusadores. Que a minha única negação seja desviar o olhar! E, tudo somado e em suma: quero ser, algum dia, apenas alguém que diz Sim! (NIETZSCHE, 2001, p. 187, §276).

Assim, como visão trágica de vida, o *amor fati* é uma postura de amar o acaso e um dizer sim à vida como um todo, não a separando em coisas boas, a serem aproveitadas; e ruins, a serem corrigidas. Tudo o que deveria ser “corrigido” ou “consertado” não pertence ao pathos¹⁰⁰ da tragédia, não pertence ao modo de perceber tragicamente o todo. *Amor fati* é amar tudo que foi, é, e será, sem excluir nada. Para quem vê o mundo através do *amor fati*, nada é um defeito na existência. Esta visão de partes do todo a serem consertadas como defeito deriva do cientificismo, que invoca a postura de colocar o homem como controlador, explorador e aprimorador da natureza. Não se trata de resignação, de aceitar tudo, até os “erros” passivamente.

É uma nova perspectiva, difícil de ser percebida por nós, tão acostumados a divisão de tudo entre bem e mal, acerto e erro. O próprio Nietzsche liga a resignação à felicidade dos fracos no primeiro aforismo de *O Anticristo*: “[...]ficávamos o mais longe possível da felicidade dos fracotes, da ‘resignação’” (NIETZSCHE, p. 10). Incapaz de se ver como ativo e criador no mundo, o que resta ao fraco é resignar-se com o que aparece, mesmo achando errado ou injusto, esperando, algumas vezes, uma recompensa futura por este sofrimento, nem que seja após a morte.

Suportar, como o camelo das três transformações de *Assim falou Zaratustra*, o peso que lhe é imposto e ainda orgulhar-se dele. Isso está longe do *Amor fati* de Nietzsche. O resignado pensa que o mundo e a vida têm defeitos a serem corrigidos, mas se vê incapaz de consertá-los, e os aceita, triste. O *amor fati* é afirmar a vida como ela é, querendo-a totalmente em todas as suas expressões e formas, de forma alegre e firme.

Na época de Epicuro, essa visão do homem intervencionista na natureza não existia. Sua filosofia buscava a compreensão e não a intervenção na natureza. O homem devia melhorar sua vida ao estudar a natureza, e não corrigir a natureza para melhorar sua vida. Assim, pode-se dizer que o esforço que tem-se que fazer hoje para conseguir perceber a vida através do *amor fati*, era natural para os gregos em geral; e talvez mais natural ainda em Epicuro, que tem toda a sua filosofia voltada para a felicidade e para o que está próximo ao invés do distante, onde nada é suficiente para quem julga o suficiente demasiadamente pouco.

¹⁰⁰ Paixão.

O processo de conhecer é reconhecido por Nietzsche, portanto, como a capacidade de manutenção do problemático e do alheio e não como busca pela segurança e conforto do já habitual – isso não é conhecer, mas mero instinto de adaptação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar todo o percurso de compreender como as relações de alegria e felicidade para os autores citados, é necessário organizar suas filosofias e o disciplinamento dos filósofos para estes termos em uma noção maior de entendimento, e por fim observar os modos como a alegria e felicidade se infiltram em seus pensamentos e observâncias. Dispondo conduzir toda a multiplicidade existente, percebe-se que tais termos, palavras usadas, citações, estimativas e coleta de dados é fundamental para a produção da necessidade de compreender.

Deste modo, fica claro, aqui, que a doutrina epicurista manifestava claramente a tendência de toda a filosofia pós-aristotélica para subordinar a investigação especulativa a um fim prático, reconhecido como válido independentemente da própria investigação, de modo que vinha a ser negado a tal investigação o valor supremo que lhe atribuem os filósofos do período clássico: o de ela própria determinar o fim do homem e de ser, já como investigação, parte integrante deste fim. Enquanto Nietzsche entende a alegria como uma força desprovida de qualquer fundamento metafísico, uma vez que não traduz nenhuma energia racional e sequer algum diagnóstico sobre a realidade. A alegria se apresenta como euforia e se deixa apreender no contentamento com o habitual, como uma jovialidade que ganha expressão pelo riso indispensável à vida, e não como radicalmente independente das condições existenciais.

Nesse artigo, foi socializado pensamentos Espinosanos para que as consciências se cruzem. A aprovação da vida, o eterno retorno e a vontade de potência, assim se ligam: se afirmo minha vontade de potência, entendo a necessidade de todas as coisas, pois não me afeto passivamente em meio ao acaso, não mais imaginando causas para o que acontece; passo a afetar-me ativamente, ou seja, a interagir com o mundo à minha maneira, seguindo meu próprio caminho; aprovo então a vida é seu eterno retorno, o que por sua vez aumenta minha potência.

Portanto, aqui, questiona-se quais as des(semelhança) e tenta observar com mais interesse suas realidades quase opostas. Contudo, essas atuações escritas pela autora do artigo, são fatos que destacam Nietzsche e Epicuro de forma mais explicativa (ou quase explicativa), para que o conhecimento entre suas filosofias que aqui foram contrapostas, sejam levadas à uma interação mútua de pensamentos elevados sobre. Com isso, há possibilidade que todas as explicações dadas até aqui se façam de bom grado ao leitor, pois o conhecimento proposto por

Nietzsche e Epicuro não é apenas um suporte a nos informar coisas válidas, mas um sentido, uma ação.

REFERÊNCIAS

NIETZSCHE. *A Gaia Ciência*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1ª ed. 2001.

_____. *Além do Bem e do Mal*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2ª ed. 2002.

ABBAGNANO, N. *História da filosofia*. Volume III. Trad. bras. Armando da Silva Carvalho. Lisboa: Editorial Presença, 1969, p. 54.

_____. *História da Filosofia*. (Vol. I – 2ª edição) Lisboa: Editorial Presença, 2000.

Cadernos Didáticos para o Ensino de Filosofia. (Volume 1). Organizadores: José Edmar Lima Filho. Ermínio de Sousa Nascimento. Marcos Fábio Alexandre Nicolau. Sobral: 2013.

EPICURO. *Carta a Meneceu*. São Paulo: Martin Claret, 2005.

_____. Epístola a Heródoto. Introducción, traducción y notas por Trinidad Silva y Sebastián Caro. In: *Onomázein – Revista Semestral de Lingüística, Filología y Traducción*, Santiago-Chile, n. 17, v. 1, p. 135-170, 2008.

NIETZSCHE. *O anticristo*. São Paulo: Editora Martin Claret, 2003.

_____. *Humano, Demasiado Humano II*. São Paulo, Companhia das Letras, 2008.

_____. *Aurora: Reflexões sobre os preconceitos morais*. Tradução: Antônio Carlos Braga. Editora Escala: São Paulo, 2007.

SPINOZA, Baruch de. *A Ética*. Tradução Grupo de Estudos Espinosanos; coordenação Marilena Chauí. - 1. ed., 2. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2021, c. 1677.

“NO OMBRO DO PLANETA”: POÉTICA, LUGAR E IDENTIDADE EM FERREIRA GULLAR

Danielle Castro da Silva
Mestranda em Letras
danielle.castro@discente.ufma.br
PGLERAS-UFMA

Márcia Manir Miguel Feitosa
Doutora em Letras
marcia.manir@ufma.br
UFMA

RESUMO: Esta proposta busca discutir de que maneira, na obra *Na vertigem do dia*, de Ferreira Gullar, o fazer poético pode manifestar a experiência do escritor relacionada à sua identidade como ser-no-mundo, a partir das leituras das paisagens literárias expressas em sua poética. Para tanto, busca-se o aporte teórico da teoria da literatura, mais especificamente a partir da Fenomenologia, da Geografia Humanista Cultural (a partir das categorias relativas à espacialidade, tais como *espaço*, *lugar*, *lugar-sem-lugaridade*, *topofilia* e *topofobia*), e dos estudos de Identidade (DARDEL, 2015; HOLZER, 2008; TUAN, 2012, 2013; RELPH, 2014; CÂNDIDO, 2010; HALL, 2006; CANDAU, 2011, MERLEAU-PONTY, 1999). Buscando alcançar essa múltipla compreensão, quanto à instrumentalização da pesquisa, parte-se de uma investigação bibliográfica de cunho qualitativo, bem como de outras fontes legítimas às quais hoje é possível se ter acesso, como entrevistas gravadas do escritor sobre sua obra poética, documentários e demais fontes que sirvam à análise que se propõe desenvolver. Quando se trata do texto poético, tais aspectos entram num jogo de partilha oferecido pela linguagem não automatizada, que vai diferenciá-la dos textos considerados comuns. A poesia tem uma abertura especial conferida por sua grande possibilidade linguística de concretizar essas experiências a partir daquilo que estrutura o ser humano e seu olhar sobre o mundo. Objetiva-se compreender mais a fundo os elementos autor-obra-leitor-mundo. A poética gullariana, a partir da obra *Na Vertigem do Dia*, apresenta um Gullar de poética mais madura, embora sem perder sua característica experimental, advindo de uma bagagem histórica pós-exílio, o que dá ao leitor uma vívida ideia de como sua identidade no espaço é híbrida e marcada por fissuras e reconstruções. De modo específico, intenta compreender, a partir da concepção da crítica literária e da Geografia Humanista Cultural, estruturadas na Fenomenologia, quais relações entre lugar e identidade se fazem presentes na poética gullariana, em *Na vertigem do dia*, verificando de que modo a poética de Ferreira Gullar manifesta seus sentidos de lugar e pertencimento, considerando o desalojamento desse sujeito a partir da sua experiência de pós-exilado.

Palavras-chave: Poética. Geograficidade. Identidade. Ferreira Gullar. Na vertigem do dia.

1 FERREIRA GULLAR, UM “SER-NO-MUNDO”

O que é a literatura? Há um esforço teórico, ao longo de muitos anos, desde a *Poética*, de Aristóteles, até os dias de hoje, em se estabelecer o que seria o literário. Desde entendimentos mais míticos, como os que acreditam numa compreensão quase sobrenatural dos escritores a respeito da vida, até correntes mais formalistas, preocupadas com a estrutura do texto, tem-se buscado compreender que tipo de texto é o literário em distinção a outras formas de escrita.

Não é pretensão deste artigo adentrar no debate sobre o que seja literatura. Independente da corrente teórica a que se filie sua interpretação, a literatura envolve quatro aspectos inarredáveis: um *autor*, sua *obra*, seus *leitores* e o *mundo* de que compartilham. Trata-se, portanto, de uma *experiência linguística* compartilhada dialeticamente entre esses elementos.

A partir dessa observação, analisar o poético, considerando que é um texto feito por um sujeito, que desenvolve relações significativas com e a partir do mundo em que vive, num constante movimento que se desdobra sobre seu lugar na história, seu olhar sobre o outro e sua identidade, é buscar compreender mais a fundo os elementos *autor-obra-leitor-mundo*. Tais elementos fazem parte de um liame que constantemente se faz e se desfaz, como a trama de Penélope. Conforme o olhar de Cândido (2010, p. 84):

A literatura é pois um sistema vivo de obras, agindo umas sob as outras, e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é um produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo.

Ampliando a reflexão, a literatura, além de atuar no tempo, atua no espaço, em uma dinâmica que costura identidades e olhares sobre a vida e sobre o mundo. Se a poética é um tipo de texto que revela essas subjetividades, tais aspectos não podem nem devem ser ignorados.

A partir da década de 1950 surge, no cenário poético nacional, José de Ribamar Ferreira, que entre tantos “José de Ribamar” adotará, por corruptela do sobrenome materno, o nome de Ferreira Gullar, pelo que será conhecido não só no Brasil, como mundo afora. Gullar talvez seja um dos poetas que mais incansavelmente buscou compreender, por dentro, por fora e por experiência, essa relação dinâmica entre aquilo que se escreve, os limites da linguagem e o sentimento do ser humano diante do pasmo que se lhe oferece o *viver no mundo*.

Este artigo busca analisar de que maneira, na obra *Na vertigem do dia*, de Ferreira Gullar, o fazer poético pode manifestar a experiência do escritor relacionada à sua identidade como *ser-no-mundo*, a partir das paisagens literárias expressas em sua poética.

Para tanto, busca-se o aporte teórico tanto da teoria da literatura, quanto da Geografia Humanista Cultural de base fenomenológica (a partir das categorias relativas à espacialidade, tais como *espaço*, *lugar*, *lugar-sem-lugaridade*, *topofilia* e *topofobia*, entre outros), e dos estudos de identidade cultural na pós-modernidade.

Para uma análise, nesses termos, é necessária uma abordagem a partir do método fenomenológico, compreendido enquanto investigação de um fenômeno a partir da experiência do sujeito como um ser-no-mundo (MERLEAU-PONTY, 1999; DARDEL, 2015). Em se

tratando de uma proposta que busca analisar a criação poética em *Na vertigem do dia*, a partir da ideia de que Ferreira Gullar, ao viver experiências várias em paisagens distintas, tem em suas poesias a representação desse mundo vivido, a fenomenologia seria o método que mais se adequaria à compreensão dessas experiências.

Isto porque, para a fenomenologia, não há como se compreender a realidade sem a percepção de que se trata de um fenômeno, e seus sentidos só podem ser apreendidos a partir da confluência de várias perspectivas dos sujeitos em interação entre si e com o mundo.

O fenômeno poético deve ser, pois, compreendido a partir dessa intersubjetividade, não sendo visto isoladamente. A poesia aparece como um precipitado, uma representação daquilo que emerge do eu-lírico diante da sua compreensão no e sobre o mundo. Não há, desse modo, como torná-la mero objeto de estudos a ser dissecado, já que a própria condição do poeta de ser humano em um lugar com o qual estabelece relações afeta sua poesia.

Para Merleau-Ponty (1999, p.523), a expressão criadora é inseparável daquilo que é expresso. Não existiria análise alguma que a pudesse expor, a partir de uma linguagem, de maneira tão clara e inarredável que a tornasse mero objeto. Nesse sentido, Creswell (2014, p. 73) afirma que no método fenomenológico manifesta-se “A recusa da dicotomia sujeito-objeto. Esse tema flui naturalmente da intencionalidade da consciência. A realidade de um objeto só é percebida dentro do significado da experiência de um indivíduo”. Logo, o pesquisador deve ter em vista a obra em todo o seu contexto, para que possa perceber que aberturas podem ser alcançadas a partir o fenômeno literário em estudo. Segundo Souza (2018, p. 207):

Dessa maneira, o encontro entre quem pesquisa e a obra, acontece por meio de uma consciência historicamente situada. Isso quer dizer que o pesquisador ou pesquisadora será capaz de observar que sua leitura acontece de forma refratária e que aquilo que se mostra nela está muito associado a quem interpreta. Isso significa dizer que uma obra contém em si abertura para todas as interpretações já feitas sobre ela e as que ainda serão. A escrita cristaliza um quadro que poderá ser lido de diferentes formas, por meio de diferentes olhares.

Entender a produção poética de Ferreira Gullar é também, de certa forma, entender de que modo ele ressignifica suas experiências, considerando, pois, que suas percepções envolvem essa série de elementos mutáveis. Nesta pesquisa em específico, busca-se compreender de que modo essa ressignificação envolve sua identidade e a construção de olhares a partir de paisagens vivenciadas ao longo de sua trajetória poética.

A obra de Gullar é provocativa, nesses termos, haja vista ter sido um poeta maranhense do Modernismo que adentrou a contemporaneidade e que buscou com tanto afinco não só criar poesias, mas entender o que acontecia no poético enquanto fenômeno, o que foi elemento decisivo para esta

escolha acadêmica. *Na vertigem do dia*, por sua vez, é um livro que apresenta um Gullar de poética mais madura, embora sem perder sua característica experimental, advindo de uma bagagem histórica pós-exílio, o que dá ao leitor uma vívida ideia de como sua identidade no espaço é híbrida e marcada por fissuras e reconstruções.

2 “NO OMBRO DO PLANETA”: O ESPAÇO DO LUGAR

Conhecido por sua poesia germinada, como ele mesmo afirma, do *espanto*, Ferreira Gullar, poeta maranhense nascido na Rua dos Prazeres, Centro de São Luís – MA, admirou o Brasil com sua busca por uma poesia original, que pudesse ir mais além na exploração dos limites da linguagem (até mesmo, muitas vezes, tentando extrapolá-los), como se buscasse um espaço para seu fazer poético para além de todas as fronteiras.

Se a poética de Ferreira Gullar passa por várias fases e tenciona, em cada uma delas, realizar experimentações por meio da linguagem, motivadas pelo pasmo do autor diante da vida, da morte e do mundo, como analisar sua poética se não a partir de um olhar que anseie compreender o processo de experiência materializado em seus poemas? Daí a opção por uma análise que alcance esse entendimento através da fenomenologia, que será a metodologia proposta, como mais adiante se explanará.

Na vertigem do dia é a primeira obra do autor publicada após *Poema Sujo* (1976) – considerado o retrato-denúncia de um poeta em sua condição de exílio. Publicada em 1980, trata-se, portanto, de uma obra vinculada a um momento em que Gullar já estaria de volta à sua pátria, porém não sem refletir no seu fazer poético as vivências no exterior, em que esteve por alguns anos, compelido pela ditadura, suas memórias da cidade natal e mesmo suas impressões sobre o Brasil depois de seu regresso.

No entanto, não se trata de mera poesia em tom *memorial*, como se pode tentar, apressadamente, compreender. Em *Na vertigem do dia*, o signo representado pela primeira parte do título (“vertigem”) se faz sentir a todo momento como o *espanto* que engendra a poética. Um espanto que vem de um sujeito e da emergência da vida em torno de si, em seus lugares de memória e com os quais, de uma forma ou de outra, se relaciona ao longo da sua trajetória. Um homem que se inventa através da fabricação poética. Segundo o próprio Gullar:

É que essa maioria não tem noção de que vive num mundo inventado, de que a vida é inventada e de que os valores, que lhes parecem permanentes, também o são. Eles não foram ditados por nenhum ente divino, mas inventados pelos homens conforme suas necessidades e possibilidades. E também, conforme elas, podem ser mudados. O homem é o único animal que se inventa e inventa o mundo em que vive. (2006, p. 79)

Essa representação do *mundo em que se vive* na obra em foco, por vezes, aparece como um lugar metafórico, (em “Minha medida”), como o próprio espaço do poema (“Arte poética”), como uma marca das memórias da ditadura (“Subversiva”), como as lembranças alegres de carnavais cariocas, ainda que misturadas à miséria do povo (“Poema obscuro”), como uma cidade que pode estar em qualquer parte do mundo (“Bananas podres”), contrapondo o que se decompõe a espaços idílicos que remetem ao mar imenso e azul, passando pelo nordeste, até o espaço cotidiano de uma pequena quitanda. Passa por Pirapemas, Rua Miguel Couto, Buenos Aires, Rio de Janeiro, São Luís e pela Rua dos Prazeres, onde nasceu.

Para ser ler o espaço no poético, antes, é necessário que se compreenda melhor o próprio fenômeno geográfico. A Geografia Humanista Cultural (GHC), vertente de base fenomenológica que, a partir dos estudos de Dardel, na década de 50, busca compreender o mundo segundo a ideia de geograficidade, é a corrente teórica que dá base à leitura de paisagens literárias que almeja realizar a partir deste estudo.

Entendendo-se por geograficidade a compreensão do *ser-e-estar-no-mundo*, a ligação existencial entre o ser humano e a Terra: lugar, base e meio de sua realização (DARDEL, 2015, p.31), a perspectiva proposta pela GHC é a de “uma visão holística e unificadora da relação homem-natureza e uma crítica ao cientificismo e ao positivismo”, ao tentar “abranger a totalidade do ser — percepção, pensamento, símbolos e ação”. (HOLZER, 2008, p.140).

Com base nos estudos de Dardel (2015), Tuan (2012, 2013) e Relph (2014), percebe-se que as relações estabelecidas pelo ser humano com os ambientes que de sua vida fazem parte podem gerar sensações, a partir da forma como se dão suas experiências com e nesses espaços.

Uma dessas relações encontra-se na ideia de que a *lugaridade*, para Relph (2014), estaria nessa característica própria que um lugar tem de reunir qualidades, experiências e significados em nossa experiência imediata, fundada nos aspectos constitutivos de lugar (autenticidade, encontro, sentido, raízes, interioridade), enquanto se apresenta a ideia de *lugar-sem-lugaridade* como sendo aqueles que possuem uma fraca ou inexistente capacidade de promover a reunião desses elementos.

“Lugar é uma pausa no movimento. [...] A pausa permite que uma localidade se torne o centro de reconhecido valor” (TUAN, 2013, p. 169). Com esses termos, Yi- Fu Tuan trata da categoria *lugar* relacionando-a com sua valoração pelo ser humano através dos sentimentos envolvidos no meio ambiente, o que o leva às noções de topofilia e topofobia.

Para o autor, *topofilia* seria, em sentido amplo, “todos os laços afetivos dos seres humanos com o meio ambiente natural”, que difeririam entre si por sua intensidade, sutileza e

modo de expressão. (TUAN, 2012, p. 136). Já em sentido contrário, a falta de afetividade que causa aversão, repulsa e desprezo por certos lugares seria denominada *topofobia*.

Outro valor relacionado ao espaço pode ser compreendido através das noções de *apinhamento* e *espaciosidade*, como noções antitéticas, sendo esta última relacionada à sensação de *estar livre*, com “poder e espaço suficientes em que atuar”, enquanto a primeira está relacionada à sensação de restrição, de limitação, causada pela interação com o espaço. (TUAN, 2013, p. 78).

Nenhuma dessas ideias foge à interação do ser humano no mundo como constituinte de valor e, portanto, de representação e simbologia. Os estudos do poético, a partir das paisagens literárias que se abrem às mais distintas leituras, encontram, pois, nesse olhar humanista compreendido pela geograficidade, base fundamental para se alcançar o entendimento de como lugar e sujeito expressam-se, em interação, como reveladores em suas identidades. Os textos literários, segundo Collot (2013, p. 52), “são portadores de ressonâncias subjetivas e de valores éticos e estéticos, e constroem, então, ao mesmo tempo que uma imagem do mundo, uma imagem do eu”.

O poético acaba proporcionando uma ampliação dos sentidos da paisagem a partir das sugestões que ela mesma proporciona a quem se propõe adentrar nessa experiência. Enquanto prática de cultura, há que se tomar cuidado com a abordagem de análise das paisagens literárias, para que não sejam reduzidas a uma localização contextual, trazendo o elemento social não só como *exterior*, mas como fator da própria construção artística, considerada em sua organização interna. É para o que nos alerta Cândido (2010, p. 17), ao afirmar que saímos de uma interpretação “socialmente orientada” para a assimilação da “dimensão social como fator de ‘arte’”.

3 DEITADO FORA DO ÂNGULO: POÉTICA E IDENTIDADE

Em seu aspecto social, a obra de arte pode oferecer ainda, a partir das paisagens literárias, pistas sobre as relações identitárias que envolvem as vivências do autor. A produção literária envolve o impulso de uma necessidade interior, a partir da escolha de certos temas e de certas formas, cuja síntese resultante age sobre o meio (CÂNDIDO, 2010, p. 31). Nesse sentido, a identidade revela-se a todo instante, seja como necessidade interior, seja como escolha temática, seja como olhar sobre a forma, seja como ação sobre o meio.

Segundo Hall, na Pós-modernidade, o impacto cultural sobre a identidade do sujeito estaria se reconfigurando, pelo fato de que “as velhas identidades que, por tanto tempo

estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como sujeito unificado” (HALL, 2006, p. 7).

Por consequência, a própria noção de *lugar*, antes tida como o que era “específico, concreto, conhecido, familiar, delimitado: o ponto de práticas sociais específicas que nos moldaram e nos formaram e com as quais nossas identidades estão estreitamente ligadas” (HALL, p. 72) vai se modificar, ainda mais com o fortalecimento de fenômenos migratórios. Essa modificação, no entanto, fortalece os lugares de memória, por se tratarem de referências de vida dos sujeitos em meio a tanta fragmentação. Afirma Candau (2011, p. 156): “Topofilias e toponímicas, a memória e a identidade se concentram em lugares, e em ‘lugares privilegiados’, quase sempre como um desafio ao tempo. ”

As paisagens podem, portanto, contribuir para o fortalecimento dessas memórias que se compartilham. São fruto de vivências e, na literatura, podem, além de suscitar olhares sobre seus panoramas, através da linguagem simbólica, ser um registro de memória e afirmação de identidades: “Contrariamente aos não lugares, banalizados, funcionais e atemporais, os lugares ‘atravessam a memória viva’. São duráveis e carregados de história e memória”. (CANDAU, p. 157).

No caso de Gullar, enfrentava-se a realidade do exílio. A vida do indivíduo que passou pelos movimentos pertencentes a essa condição carrega consigo várias tensões relacionadas à ideia de lugar, o que transparece no percurso de sua obra, revelando sua identidade relativa a essas paisagens como um sujeito que, inicialmente tendo de se esconder em seu país, é obrigado a se retirar de sua pátria e depois retornar, com todas as não conformações advindas desse retorno, bem como os interditos da vida anterior, como estrangeiro e, ainda mais, exilado. Afirma Volpe (2003, p. 47):

Ao refletir sobre situações de exílio, e suas variantes – o insílio e o desexílio – sugere-se uma ênfase na dimensão espacial, no sentido de estar, atravessar, sair, voltar a lugares, cidades, países, fronteiras, pontes, assim como também, de forma metafórica, de atitudes, estados de espírito, visões de mundo, ideologias.

Essas situações que ensejam sentimentos se dão tanto no que diz respeito aos lugares por que forçosamente se passa, quanto ao lugar de origem (seja do ponto de vista da saudade da pátria, fortalecida pela memória, seja do ponto de vista da tentativa de se readaptar, no seu retorno). Coadunando com essa visão do espectro de sentimentos desencadeados, Paiva compreende que tal situação envolve muitos fenômenos, que se refletem tanto na literatura de Gullar, objeto de seu estudo, quanto na sua vida (2017, p. 57):

Estar exilado compreende, na literatura e na vida, várias perdas: perda por morte de familiares e amigos, perda de *status*, perda de condições sociais, perda da honra, entre outras. Esses tipos de perda podem acontecer em fase anterior ao exílio. Além da vivência entre perdas, o exilado também vive em meio a carências e conquistas necessárias à sobrevivência na nova casa. São importantes para a permanência no novo lugar as condições e a forma em que se dão o asilo e o acolhimento, dependentes do equilíbrio delicado entre a fragilidade daquele que chega e a sensibilidade daquele que recebe.

Dessa forma, essa condição não pode ser ignorada na produção poética, sobretudo quando a poesia é reveladora de íntima relação com a ideia de *lugar*, seja em situações em que esses lugares representem conforto, vínculo, seja em situações em que esses lugares expressam angústia, aversão ou até mesmo falta de vínculo, pois se tornam *fator de arte*.

4 A POÉTICA EM GULLAR

Na poética de Ferreira Gullar, em *Na vertigem do dia*, esses lampejos que entremeiam paisagens identitárias aparecem, muitas vezes, como forma de certo incômodo ou deslocamento do sujeito em um ambiente que não é seu, o ambiente exílico, como acontece na poesia “Ao rés do chão”, que retrata sua vida em Buenos Aires (GULLAR, 2013, p. 59):

Ao rés do chão

Sobre a cômoda em Buenos Aires
o espelho reflete o vidro de colônia Avant la Fête
(antes, muito antes da festa!)
Reflete o vidro de Supradyn, um tubo
de esparadrapo,
a parede em frente, uma parte do teto.
Não reflete a mim
deitado fora de ângulo como um objeto que respira.

Os barulhos da rua
não penetram este universo de coisas silenciosas.

Nos quartos vazios
na sala vazia na cozinha
vazia
os objetos (que não se amam):
Uns de costas para os outros.

É importante observar o papel que cumpre o *espelho* no poema. Por um lado, reflete a colônia, que simboliza a ideia de “festa” desde o seu nome (“Avant la fête”), traduzindo o perfume da rotina da vida cotidiana daqueles que não vivem numa condição de exílio, a vida que acontece fora do quarto. Apesar de sabermos que o espelho é, por definição, um objeto de identificação de imagens (a real e a projetada), no caso do poema, essa identificação não vigora. Nas palavras de Rocha (*apud* PAIVA, 2017, p. 167):

[...] a identificação inicial entre o eu real e o do espelho se revela enganosa e superficial, e este encontro torna-se traumático para o sujeito, porque subtraiu dele a possibilidade de relacionar-se com o mundo, que de longe apenas lhe acena; o sujeito não chega ao mundo, pelo menos não o vislumbra diretamente, dominado que está pela imagem de si, que o espelho apenas reflete.

O sentimento transmitido ao longo do poema se fortalece em relação ao quarto, como um sentimento de *topofobia*. O termo “deitado fora do ângulo como objeto que respira” acentua a não pertença àquele ambiente e, não somente, revela uma desintegração tal que atinge até o seu caráter de ser humano, já que se considera, a partir desta revelação do espelho, coisa. Essa ideia é reforçada em outros poemas da obra, como “OVNI,” em que o eu-lírico afirma: “sou uma coisa entre coisas” (GULLAR, 2013, p.46):

OVNI

Sou uma coisa entre coisas
O espelho me reflete
Eu (meus
olhos)
reflito o espelho.
[...]
sou possivelmente
uma coisa onde o tempo
deu defeito.

Ainda em “Ao rés do chão”, outro elemento do quarto aparece revelador de uma sensação de não afeiçoamento ou integração ao ambiente. A cômoda, semanticamente, serviria para “acomodar”, mas nada parece cômodo naquele quarto, o que traz uma sensação de *apinhamento*. O eu-lírico, ali, só existe, sem maiores propósitos. O espelho reflete “as coisas diferentes e sem relação entre si”. O espelho sequer o reflete, pois está “fora de ângulo”, numa falta de conexão que apresenta o quarto como um *lugar-sem-lugaridade*. Para Paiva (2017, p. 147):

Supõe-se que o exilado não é refletido, pois está fora do foco, fora do centro, em relação aos objetos de seu entorno. Está alheio ainda ao espaço visto como pertencente a uma vida vazia, na qual objetos não se cruzam, não se tocam na vida; vivem para nada. O poema também opõe a alegria da espera da festa à ferida do exílio que a figura do esparadrapo indica (FRESSIA, 2011, p. 2). Fragilizado pelo exílio, é preciso que o exilado fortaleça-se, tomando um suplemento alimentar para poder participar de uma festa que não se sabe qual é. Ele está fora do centro, mas com os sentidos atentos como mostram as alusões ao tato, na presença dessa ferida; ao paladar, na presença desse suplemento alimentar; à visão, na presença do espelho; ao olfato, na presença da imagem do perfume, que ocorrem no poema.

Retome-se a ideia inicial de “festa”, trazida pelo perfume “Avant la Fête”. Ele não sabe definir de que festa se trata, é algo estrangeiro, alheio a si, pois dela não participa. E não há

condições para que participe, partindo do pressuposto de que se sinta “coisa”, muito embora esteja atento, como “coisa que respira” e que, portanto, capta o universo ao seu redor pelos sentidos.

Há mesmo que se questionar se haveria uma “festa” de que pudesse participar plenamente. Se entendermos “festa” como alegoria para a “vida”, o eu-lírico parece considerar uma espera em que ela pudesse ser alcançada (com o retorno à terra natal?), marcada pelo tempo (“avant”: “antes”). Festa ainda haverá, pois o que existe naquele momento e de que ele não participa é anterior ao seu próprio instante de realização (“antes/muito antes da festa!”).

Há também nesta poesia um contraste entre “os barulhos da rua” e o “universo de coisas silenciosas”. O primeiro termo alegoriza a vida em movimento, enquanto o segundo, parece simbolizar tudo o que não pode e não deve “falar”. A interdição da fala imposta pela ditadura e pelo exílio parece ser aí retratada.

É importante perceber que Gullar, como exilado, vivia em uma situação precária muitas vezes, não contando com uma estabilidade política que lhe garantisse segurança nem nos locais onde se abrigou clandestinamente. Foi o caso de Buenos Aires, assim como aconteceu em outros países, devido ao histórico de golpes sucessivos na América Latina naquele período (GULLAR, 1998). O silêncio imposto coisifica, pois, o homem que é, já que comunicar-se é característica do humano. O contraste entre a “rua”, espaço localizado onde há vida, e o “universo”, onde tudo é reificado e silenciado, sugere que o silêncio, para o exilado, é muito maior que a vida.

Ainda sobre o signo do “espelho”, em outra poesia da mesma obra, chamada “O espelho do guarda-roupa”, fica ainda mais claro que a ideia do espelho não se traduz como identificação, pelo contrário. Mais nitidamente se apresenta o quarto como ambiente de apagamento do sujeito diante do mundo e o espelho como representação de *apinhamento*, causando uma sensação de não conseguir prosseguir, de limitação, de indigestão até (GULLAR, 2013, p. 37-39):

O espelho do guarda-roupa

 Espelho espelho velho
 alumiando
 debaixo da vida.

 Quantas manhãs e tardes
 diante das janelas
 viste se acenderem
 e se apagarem
quando eu já não estava lá?

 De noite
na escuridão do quarto
insinuavas

que teu corpo era de água

e te bebi
sem o saber te bebi e te trago
entalado
de um ombro a outro
dentro de mim
e dóis e ameaças
estalar
[...]

II

Um homem
com um espelho (feito
um segundo esqueleto)
embutido no corpo
não pode
bruscamente voltar-se para trás
não pode
juntar nada do chão
e quando dorme
é como um acrobata
estendido sobre um relâmpago

Um homem com um espelho
enterrado no corpo
na verdade não dorme: reflete
um voo

Enfim, esse homem
não pode falar alto demais
porque os espelhos só guardam
(em seu abismo)
imagens sem barulho

III

Carregar um espelho
é mais desconforto que vantagem:
a gente se fere nele
e ele
não nos devolve mais do que a paisagem
Não nos devolve o que ele não reteve:
o vento nas copas
o ladrar dos cães
a conversa na sala
barulhos
sem os quais
não haveria tardes nem manhãs

O espelho é algo que alumia “debaixo da vida”. A vida acontece no “lá fora”, ele a reflete em um nível inferior, mas ainda assim é quem vê essa vida acontecer, o que não acontece com o eu-lírico. Ele já não estava lá, já não participava daquela vida. O reflexo oferecido pelo espelho durante a noite é dúbio, não traz a concretude do reflexo do dia, parece ser melífluo,

assim que se insinua ao poeta como se fosse feito “de água”, de modo que, querendo participar da vida, resolve bebê-lo, mas acaba “entalado/de ombro a ombro”.

Qual o melhor momento para alguém que necessita se esconder dos perigos de tentar participar da vida comum, se não a noite, com sua luz titubeante? Como exilado, talvez fosse a oportunidade que buscasse, mas não passaria de ilusão, já que esse movimento se mostra indigesto. Não há, pois, como viver com tranquilidade, numa ingestão segura da vida. O máximo que se consegue é acabar perturbado por algo que não se pode deglutir. Olhar a vida acontecendo, mesmo de fora, mesmo de longe, e dela não poder participar, pode ser mortificante.

Essa condição de “entalado” pelo reflexo da vida (dos outros, vida da qual não pode participar) é o que traz a sensação de *apinhamento*, posto que restrito de ação nos espaços em que poderia atuar. É uma condição que já faz parte do seu próprio corpo de exilado (“feito/um segundo esqueleto”, “embutido no corpo”).

É o espelho que agora o constitui que o limita. A essa ideia, seguem-se muitas limitações reveladas pelo termo “não pode”, cuja análise sequencial já, por si, serviria a um outro estudo, pois revela muitas interdições dignas de investigação mais acurada: de movimentação repentina (“não pode/bruscamente voltar-se para trás”), de recuperação do que caiu – e está, portanto, num espaço inferior (“não pode/juntar nada do chão”), de fala (“não pode/falar alto demais”).

O que se é mais parece com uma morte, porque se trata de “Um homem com um espelho/enterrado no corpo”. Existindo, está sempre em risco, em desconforto, ferindo-se. E trata-se de um jugo desigual, porque esse fardo de carregar o espelho da vida lá fora dentro de si sequer tem alguma compensação. O que o espelho devolve não se parece com um *lugar*, com o qual se possa desenvolver uma relação topofílica. O que ele devolve é nada “mais do que a paisagem”, aí entendida como uma vida distante que não é a sua e que a ele não diz muito. São situações bem alheias, já que o próprio espelho não é capaz de reter a vida que reflete, nem os barulhos, que esses sim, denotam alguma existência possível: a dos não exilados, fazedores das tardes e das manhãs.

REFERÊNCIAS

CÂNDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade**: Estudos de Teoria e História Literária. Rio de Janeiro: Ouro sobre o Azul, 2010.

CRESWELL, Jhon W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Porto Alegre: Penso, 2014.

COLLOT, Michel. **Poética e filosofia da paisagem**. Rio de Janeiro: Editora Oficina Raquel, 2013.

CANDAU, Joël. O jogo social da memória e da identidade. *In: Memória e identidade*. São Paulo: Contexto, 2011.

DARDEL, Eric. **O Homem e a Terra**: natureza da realidade geográfica. São Paulo: Perspectiva, 2015.

GULLAR, Ferreira. **Na vertigem do dia**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

_____. **Rabo de foguete**: os anos de exílio. Rio de Janeiro: Revan, 1998.

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

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RELPH, Edward. Reflexões sobre a emergência, aspectos e essência de lugar. *In: MARÂNDOLA JR., Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Livia de (orgs.). Qual o espaço do lugar?* Geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2014.

SOUZA, Pedro Thiago Santos de. Fenomenologia-hermenêutica como método de pesquisa em literatura. *In: NASCIMENTO, Cássia Maria Bezerra do. (org) et al. Metodologia da pesquisa em estudos literários*. Manaus: FUA, 2018.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Trad. Livia de Oliveira. Londrina, PR: Eduel, 2013.

_____. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Trad. Livia de Oliveira. Londrina, PR: Eduel, 2012.

VOLPE, Miriam Lúcia. Geografias de exílio: Mario Benedetti, um intelectual latino-americano. *In: Em Tese*, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, 2003. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/emtese/article/view/3566>. Acesso em: 20. set. 2022.

PAIVA, Marcélia Guimarães. **O poema como morada**: exílio em Ferreira Gullar. Belo Horizonte: Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Letras. 2017. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Letras_PaivaMG_1.pdf. Acesso em: 28. set. 2022.

“SÓ IGNORO, É O MELHOR REMÉDIO QUE TEM”: AS VIVÊNCIAS DE TRABALHADORAS DE EMPRESAS TERCEIRIZADAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Renan Baltazar dos Santos
Mestre em Psicologia
renan-29@hotmail.com
Universidade Estadual do Maranhão

Denise Bessa Leda
Doutora em Psicologia Social (2009)
denise.bessa.leda@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: O objetivo deste trabalho é analisar as experiências de trabalhadores de empresas terceirizadas que atuam dentro de uma instituição de ensino superior, caracterizada pela Universidade Federal do Maranhão. Assim, tem-se a discussão dos motivos que cercam a ampliação de contratações na modalidade de terceirização, que é, em linhas gerais, uma ferramenta de precarização do trabalho. Este escrito faz parte da dissertação de mestrado que analisa os elementos que podem causar prazer e sofrimento no trabalho e, nesse sentido, foram utilizados os referenciais norteadores da Teoria Social do Discurso para análise dos dados e o instrumento para coleta foi um roteiro de entrevista, com questões abertas sobre o trabalho dentro da instituição. Destarte, os procedimentos que norteiam as contratações em terceirizam podem ser denominados como instrumentos que permitem a privatização de ambientes públicos, ou seja, o instrumento enfraquece o servidor público efetivo, visto que com as novas atualizações, toda e qualquer atividade pode ser terceirizada.

Palavras-chave: Terceirização; Ensino Superior; Trabalho; Precarização.

1 INTRODUÇÃO

O processo de precarização, entendido como um processo de institucionalização da instabilidade, ganhou força a partir da década de 1970 com a reestruturação capitalista em escala global, que visava recuperar as formas econômicas, políticas e ideológicas de dominação burguesa e os padrões de acumulação, que passou a ser denominada de acumulação flexível (ROSENFELD, 2011; ANTUNES, 2008).

Para Vasapollo (2005), a nova condição de trabalho é a perda de direitos e garantias sociais. O trabalhador precarizado se encontra vivendo em uma fronteira entre a ocupação e a não-ocupação e em um não menos incerto reconhecimento jurídico diante das garantias sociais. O trabalhador agora se encontra completamente descoberto, seja em relação ao trabalho atual, para o qual não possui garantias, seja em relação ao futuro, seja em relação à renda. Assim, tudo se converte em precariedade, sem quaisquer garantias de continuidade.

A terceirização é uma das estratégias utilizadas na flexibilização do trabalho, criando um cenário de vulnerabilidade ao trabalhador que pode repercutir na saúde tanto física quanto mental do trabalhador (AQUINO et al., 2016).

A abordagem utilizada foi a qualitativa, realizada através de um roteiro de entrevista semiestruturado, com uma amostra de oito trabalhadoras terceirizadas da Instituição de Ensino Superior e com o gestor de contratos. Silva e Heloani (2007, p. 114) apontam que “[...] na pesquisa qualitativa, como procuramos demonstrar, o objeto de estudo é compreendido através da interpretação e a compreensão dos significados deve substituir a descrição”.

Para análise das entrevistas, foi utilizada a Teoria Social do Discurso (Fairclough, 2016), que, em linhas gerais, consiste em abordar o discurso de forma a buscar como ele pode escancarar ou escamotear relações de dominação. Ainda de acordo com o autor acima

Considerar o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. Isso tem várias implicações. Primeiro, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. [...] Segundo, implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição como efeito da primeira. [...] O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado.

Assim, pretende buscar as mais diversas dimensões que compõem o discurso, privilegiando a dimensão social.

2 O TRABALHO TERCEIRIZADO

A respeito do surgimento da terceirização, Mancebo, Silva Júnior e Léda (2016, p. 747, grifo dos autores) destacam que: “[...] não advém da recente reestruturação produtiva conhecida como toyotismo, mas se trata, em verdade, de uma recauchutagem de instrumento que data do início da própria Revolução Industrial, em fins do século XVIII e início do século XIX”.

O fenômeno da terceirização, que está ligado aos meios de produção capitalista, ganhou mais força a partir de 1970 com a reestruturação produtiva, diante disso, vários países considerados desenvolvidos passaram a implementar a terceirização como um método para alavancar índices de lucro e produtividade.

O termo terceirização, de acordo com Feitosa e Montenegro (2015), possui enorme variedade de conceitos, seja devido às diferentes correntes teórico-epistemológicas que abordam o fenômeno ou às posições político-ideológicas distintas que são assumidas pelos atores envolvidos na relação capital e trabalho.

Aqui daremos mais ênfase ao conceito do Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos – DIEESE. Tal escolha possui base no fato de ser um órgão reconhecido internacionalmente, desenvolver pesquisas e assessoria a sindicatos e trabalhadores, além de se posicionar de forma contrária às diretrizes que norteiam a terceirização no Brasil, sendo assim, tal órgão define terceirização como “[...] processo pelo qual uma empresa deixa de executar uma ou mais atividades realizadas por trabalhadores diretamente contratados e as transfere para outra empresa.” (DIEESE, 2007, p. 5).

Numa conceituação mais crítica, mas não menos certa, Marcelino e Cavalcante (2012, p. 331) apontam a terceirização como “[...] contratação de trabalhadores por empresa interposta, cujo objetivo último é a redução de custos com a força de trabalho/ou a externalização dos conflitos trabalhistas”. Da mesma forma, Lourenço (2015) expõe a objetividade da terceirização ao destacar que se trata de uma forma por meio da qual o capitalismo se livra dos excessos dos gastos destinados à força de trabalho. Alargando a subproletarização da classe trabalhadora e, no oposto, a concentração de renda nas mãos do capital, cada vez mais internacionalizado e financeirizado.

Por outro lado, Delgado (2009) aponta que a terceirização pode ser considerada como um fenômeno relativamente novo no Direito do Trabalho Brasileiro, que passa a possuir clareza estrutural e amplitude de dimensão somente nas últimas três décadas.

Silva (1997, p. 30) em um conceito mais específico diz que terceirização é a:

[...] transferência de atividades para fornecedores especializados, detentores de tecnologia própria e moderna, que tenha esta atividade terceirizada com sua atividade-fim, liberando a tomadora para concentrar seus esforços gerenciais em seu negócio principal, preservando e evoluindo em qualidade e produtividade, reduzindo custos e ganhando em competitividade.

É necessário bastante cuidado ao conceituar o processo de terceirização como um processo que garante especialização do serviço/atividade, uma vez que empresas surgem rapidamente do dia para noite por ocasiões de editais e desaparecem com a mesma velocidade. Em outras palavras, uma definição de terceirização não pode se basear na especialização da terceira (MARCELINO, 2007).

Aliás, o que acontece é justamente o contrário, ao serem criadas rapidamente, as empresas passam a se especializar a partir da transferência de tecnologias e de conhecimento da tomadora para a terceira, criando uma espécie de subordinação técnica (MARCELINO; CAVALCANTE, 2012).

Portanto, nessa modalidade de contratação, pouco importa se a empresa prestadora tem maior capacidade técnica do que a contratante. Vemos que o que vai realmente determinar a contratação são os enxugamentos nos custos, sejam em salários ou outros encargos trabalhistas.

O avanço da terceirização no Brasil se deu a partir da década de 1990, depois do Plano Real e está ligada à estagnação econômica do período de baixos investimentos, implementação de novas tecnologias e abertura comercial e financeira dos mercados nacionais (POCHMAN, 2007).

Lutar contra a expansão da terceirização não é uma tarefa fácil, pois:

As condições de combate contra a terceirização são bastante adversas: por um lado, temos uma sociedade política hegemônica pelos interesses empresariais, e, por outro lado, uma sociedade civil manipulada midiaticamente e hegemônica pelos princípios liberais da livre-iniciativa, mantendo-se, deste modo, apática e alienada do desmonte da cidadania salarial decorrente da legalização da terceirização como estratégia de flexibilização das relações de trabalho no Brasil (ALVES, 2014, p. 100)

Os setores mais interessados no crescimento e na liberação total da terceirização foram implacáveis na difusão de vantagens que essa modalidade de contratação traria para todos os agentes envolvidos numa relação trabalhista e para a economia em geral. Todo esse movimento em favor da liberação encontrou resistência dos coletivos sindicais, mas não foi suficiente para conter o avanço da terceirização, que trazia consigo a pressão do empresariado disfarçada de interesse em contribuir com o aumento no número de empregos.

Nesse contexto, a terceirização passou a ganhar mais espaço como uma forma de diminuir os custos e definir novos ajustes no padrão de emprego formal. Para Marcelino (2007), a diminuição dos custos passa a ser o único ponto estável na terceirização, enquanto as definições e as barreiras entre atividade-meio e atividade-fim, real capacidade técnica das empresas contratadas, noção de parceria e a ideia de que terceirização garante qualidade passam a ser desconsiderados.

No âmbito do ordenamento jurídico, Viana (2004) aponta que a terceirização desafia o próprio conceito de empregador e, devido entrada de um intermediário na relação entre trabalhador e empresa, causa ruptura no binômio empregado-empregador.

No Brasil não havia regulamentação específica para essa forma de contratação, havia algumas leis que introduziram a figura da relação trilateral legítima, entendimentos jurisprudenciais do Tribunal Superior do Trabalho, projetos em andamento no Congresso Nacional e algumas propostas elaboradas pelo Ministério da Justiça e pelo Ministério do Trabalho e Emprego (BIAVASCHI; DROPPA, 2011).

A Lei 6.019/74, mais conhecida como Lei do Trabalho Temporário, introduziu a terceirização ao tornar legal a contratação de mão-de-obra especializada a menor custo e sem responsabilidade direta dos tomadores, o objetivo da lei foi garantir competitividade às empresas numa economia globalizada (GONÇALVES, 2004). Então, em 1983, a Lei 7.102/83 estendeu para os serviços de vigilância a legalidade da terceirização. O Tribunal Superior Trabalho então construiu o Enunciado 256, juntando as duas leis: “Salvo nos casos de trabalho temporário e de serviços de vigilância, previstos nas Leis ns. 6.019, de 3.1.74 e 7.102, de 20.6.83, é ilegal a contratação de trabalhadores por empresa interposta, formando-se o vínculo empregatício diretamente com o tomador de serviços (BRASIL, 1986)”.

No entanto, a partir da década de 1990, o avanço da flexibilização e do apelo do empresariado impactou nas diretrizes legais da terceirização, levando o Enunciado 256 a ser revisto em 1993 e posteriormente em 2000, sendo aprovado o texto a seguir para a Súmula 331:

I – A contratação de trabalhadores por empresa interposta é ilegal, formando-se o vínculo diretamente com o tomador dos serviços, salvo no caso de trabalho temporário (Lei n. 6.019, de 3.1.74).

II – A contratação irregular de trabalhador, através de empresa interposta, não gera vínculo de emprego com os órgãos da Administração Pública Direta, Indireta ou Fundacional (art. 37, II, da Constituição da República).

III – Não forma vínculo de emprego com o tomador a contratação de serviços de vigilância (Lei n. 7.102, de 20.0.83), de conservação e limpeza, bem como a de serviços especializados ligados à atividade-meio do tomador, desde que inexistente a pessoalidade a subordinação direta.

IV – O inadimplemento das obrigações trabalhistas, por parte do empregador, implica na responsabilidade subsidiária do tomador dos serviços, quanto àquelas obrigações, inclusive quanto aos órgãos da administração direta, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista, desde que haja participado da relação processual e conste também do título executivo judicial (artigo 71 da Lei n. 8.666/93) (BRASIL, 2000).

Biavachi e Droppa (2011) destacam que a inclusão no inciso IV da responsabilidade subsidiária da Administração Pública direta e indireta foi reação ao aprofundamento da terceirização no Poder Público.

De acordo com Baltar e Biavachi (2009), as revisões do Enunciado 256 que deram origem à Súmula 331 foram influenciadas diretamente por um Inquérito Civil Público instaurado pelo Ministério Público do Trabalho para investigar denúncias de uso pelo Banco do Brasil de mão-de-obra ilegal de digitadores. Após várias audiências em que o Banco apresentou suas justificativas, foi determinado que a mão-de-obra destacada para as tarefas de digitação seriam dispensadas e um concurso público deveria ser aberto, para que o Banco

passasse a atuar de acordo com a legislação. O Banco do Brasil argumentou que o cumprimento da determinação causaria o desemprego de 13.000 pessoas e não garantiria que os prestadores que já trabalham fossem aprovados, fazendo-os ficar em desvantagem diante daqueles há muito preparados (BIAVACHI; DROPPA, 2011).

A resposta foi favorável ao Banco, o que possibilitou a revisão do Enunciado 256 e ampliou os horizontes da terceirização para além dos contratos temporários e de vigilância, podendo agora ser utilizada em qualquer atividade ligada à atividade-meio do tomador. A não aplicabilidade de concurso público foi justificada pelos ministros do Supremo Tribunal Federal sob o seguinte argumento:

[...] as razões que o Banco deu para não realizar concurso em determinadas atividades nos convenceram totalmente. A capilaridade do Banco do Brasil, hoje, é semelhante à capilaridade dos Correios, da Previdência Social. [...] se eles abrissem concurso para pessoal de limpeza, o que iria acontecer? Dilemas: primeiro, deve-se exigir um mínimo de escolaridade ou não? Segundo, como vai ser a prova se não se exigir escolaridade? Como vai ser a avaliação? Exigindo-se escolaridade mínima, quem vai passar no concurso vai ser quem tem maior conhecimento das matérias que colocadas no concurso, e não a melhor pessoa para realizar aquela atividade? E aquele, desempregado, que estaria feliz fazendo trabalho de limpeza, realizado, não poderia ser selecionado. Enfim, em um Brasil em que os salários são baixos e o desemprego alto, calculava-se a quantidade de gente que se inscreveria para o concurso. [...] mas se não se optasse pela avaliação da escolaridade, mas buscar ver, realmente, quem seria o melhor em limpeza, como criar algum tipo de padrão de comparação? Quem conseguisse deixar o vidro das janelas mais brilhante? Quem conseguisse arrumar melhor a sala? [...] assim, chegamos à seguinte conclusão: Existem atividades para as quais é impossível a realização de concurso (BIAVASCHI; DROPPA, 2008, p. 136).

Aqui fica clara a influência do empresariado sobre o mundo do trabalho e sobre os órgãos reguladores, mostrando poder até mesmo num embate com as instâncias do Poder Judiciário. O principal objetivo da Súmula foi clarear o que era uma terceirização lícita, ou seja, quando não tem objetivo de fraudar o trabalhador e respeita seus direitos. A importância da Súmula 331 fica evidente quando Melo e Silva (2015, p. 66) sinalizam que:

A publicação da Súmula 331 do TST trouxe para o ordenamento jurídico brasileiro um parâmetro norteador quanto à terceirização, vez que, com uma redação mais clara e detalhada, procurou regular este processo na esfera pública e privada, estabelecendo inclusive, responsabilidade subsidiária para os tomadores de serviço.

A partir da redação e aprovação da Súmula 331, o empregador que estava contratando serviços por meio de contrato temporário ou apenas vigilância, conservação e limpeza, agora poderia terceirizar qualquer atividade que não fosse a razão de existência da empresa, sua atividade-fim.

A partir de tal flexibilização, as margens de lucro dos empregadores passaram a aumentar. Sempre que uma empresa resolve terceirizar, está transferindo os riscos e parte dos custos com a contratação da força de trabalho, uma vez que o contrato deixa de ser trabalhista e passa a ser comercial ou civil (MARCELINO, 2007).

Apesar de representar um avanço na regulamentação da terceirização e manter certa limitação, a Súmula 331 do TST ainda deixou a desejar em alguns aspectos e não foi suficiente para contemplar todos os pontos deste fenômeno. Da mesma forma, a crescente demanda do empresariado por uma legislação específica e que fosse direcionada à produtividade e aumento do lucro impulsionou a continuidade do processo de elaboração de uma legislação voltada especificamente para a terceirização. Desta vez, a classe empresarial tinha como principal argumento a dificuldade de traçar uma linha que separasse atividade-meio de atividade-fim.

Com o objetivo de fechar as lacunas que ainda existiam e, não por acaso, atender aos anseios da classe empresarial, em 20 de outubro de 2004, entrou em tramitação o Projeto de Lei 4.330, sendo aprovado na Câmara em 2015 e posteriormente seguindo para o Senado Federal. A respeito do PL 4.330/2004, Rezende (2016, p. 52) esclarece que tal Projeto é:

[...] extremamente liberal, pois autoriza a terceirização em quaisquer atividades desenvolvidas pela empresa, atendendo aos anseios da classe empresária, que almeja a terceirização irrestrita. Por outro lado, não se vislumbram no projeto mecanismos de proteção suficientemente compensatórios ao trabalhador, em face da acentuada precarização das relações de trabalho que promoverá o alargamento das hipóteses permissivas de terceirização de serviços.

Nota-se que o Projeto de Lei tinha basicamente o objetivo de levar a terceirização a todas as atividades da organização e veio para atender as demandas do empresariado, além de representar um retrocesso no que diz respeito aos direitos dos trabalhadores, pois, segundo Rezende (2016), o projeto não propõe ferramentas necessárias para diminuir os impactos da terceirização que prejudicam as relações de trabalho.

Mancebo, Silva Júnior e Léda (2016) destacam que o PL enfraquece os direitos sociais, fere a Constituição Federal, acentua a concentração de riqueza e reproduz injustiça.

Além de acabar com as barreiras entre atividade-meio e atividade-fim, o PL 4.330/2004 também trouxe a possibilidade de permitir a terceirização destas atividades também no setor público e, para Izidio (2015), não deixa de ter uma razão parecida com aquela que a motivou no setor privado, de uma certa represália dos empregadores contra as posturas reivindicatórias dos trabalhadores, apesar de disfarçada sob o pretexto de geração de empregos e aumento de produtividade.

O PL 4.330/2004 tramitou por muito tempo, foi editado diversas vezes, mas acabou não sendo aprovado. Logo, a Súmula 331 do TST continuou norteando as contratações na modalidade de terceirização e a demanda por uma legislação específica para tal fenômeno permaneceu, bem como a crescente instabilidade política que assolava o governo da então presidenta Dilma Rousseff. Assim, uma outra via foi construída para pôr em vigor o desejo da classe empresarial, desta vez acompanhada da mídia, opinião pública e, paradoxalmente, do ocupante do Palácio do Jaburu, o vice-presidente Michel Temer.

Assim, em meio a uma crise política e impeachment da presidenta Dilma Rousseff, Temer passou a ocupar a presidência do país e nesse contexto, em 31 de março de 2017, sancionou¹⁰¹ a Lei 13.429/2017, trazendo algumas inovações e criando novas regras para o trabalho terceirizado, ou seja, tornando a terceirização possível e toda e qualquer área da empresa.

3 A VIVÊNCIA DAS TRABALHADORAS DE EMPRESAS TERCEIRIZADAS DENTRO DA UFMA

Na construção do trabalho, delimitamos a pesquisa às atividades relacionadas à segurança, conservação e limpeza da UFMA, expressadas nos cargos de vigilante, faxineiro e supervisor¹⁰². Os faxineiros são, na verdade, contratados como auxiliares de serviços gerais, então iremos nos referir a esses trabalhadores desta forma, ainda que outros setores os enquadrem como faxineiros.

O perfil dos trabalhadores entrevistados nos coloca diante de uma realidade do nosso Estado, cuja população é, de acordo com o IBGE (2012), em sua grande maioria, 74%, composta por negros, destarte, sabe-se que a raça é um fator que costuma determinar o tipo de emprego destinado a cada trabalhador. Conforme o Gráfico 1, a grande maioria se autodeclarou negro.

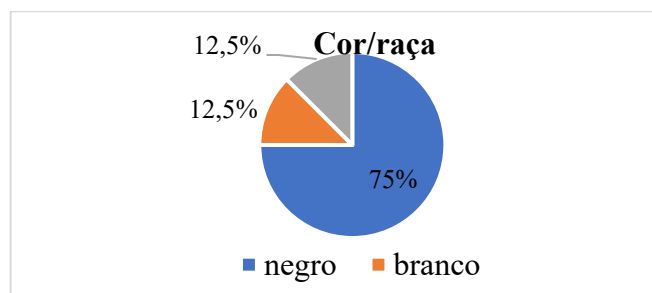
Os dados mostrados no Gráfico 1 estão em consonância com outra pesquisa desenvolvida no Nordeste, mais precisamente na Bahia, por Druck et al. (2018) na Universidade Federal da Bahia, onde, no setor de conservação e limpeza, 92,5% dos trabalhadores se reconhecem como

¹⁰¹ Em agosto de 2018, o STF julgou o ADPF n° 24 e o RE n° 958.252, ações ajuizadas, respectivamente, pela Associação Brasileira do Agronegócio e pela Empresa Cenibra e a decisão final foi de que é lícita a terceirização ou qualquer outra forma de divisão de trabalho entre pessoas jurídicas distintas, independentemente do objetivo social das empresas. Os autores acima salientam “que essa manifestação judicial não foi feita sobre o texto da reforma trabalhista, mas sim sobre a Súmula n° 331 do TST, o que significa dizer que o STF entendeu que, mesmo antes da Reforma Trabalhista, já era possível terceirizar atividade-fim (DRUCK; DUTRA; SILVA, 2019, p. 297).

¹⁰² Nas palavras do gestor de contratos, “[a atividade de conservação e limpeza] só contempla o faxineiro e o supervisor porque tem na convenção coletiva de trabalho que a cada 30 faxineiros eu tenho que ter um supervisor, então nosso contrato abarca essas duas categorias, o faxineiro e o supervisor” (GESTOR DE CONTRATOS – UFMA).

pretos ou pardos. No entanto, esta não é uma realidade regional. Em 2015, Barbati et al. (2016) realizou uma pesquisa na Universidade Estadual do Rio de Janeiro e constatou que 74% dos trabalhadores terceirizados eram pretos ou pardos. Assim, a cada pesquisa, os achados de Batista (2010) de que negros e pardos sofrem mais os efeitos da terceirização se mostram mais atuais mesmo quase uma década depois.

Gráfico 1 – Cor/raça dos trabalhadores terceirizados entrevistados



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Apesar de se tratar de um ambiente acadêmico, visto que a Educação Superior é, algumas vezes, sinônimo de boa educação e bons hábitos, a UFMA não é um ambiente onde todos são respeitados, uma das trabalhadoras relata que uma das coisas mais difíceis de lidar é o:

Preconceito, eu fico muito chateada, ainda mais quando a pessoa chega e diz assim “olha, tu fez isso e isso” sabendo que a pessoa não fez e fica sendo julgada por uma coisa que não fez, aí eu fico muito chateada mesmo. Eu só ignoro, só ignoro, é o melhor remédio que tem, mas a gente sabe lá no fundo que fazem por causa da nossa cor (ENTREVISTADA - 02).

O preconceito sofrido pela trabalhadora e também silenciado está dentro da Universidade como em toda a estrutura de nossa sociedade. Por se tratar de universo (trabalhadores de conservação e limpeza) composto em sua maioria por pessoas negras, é possível que outros trabalhadores venham sofrendo este tipo de violência dentro dos muros da Universidade.

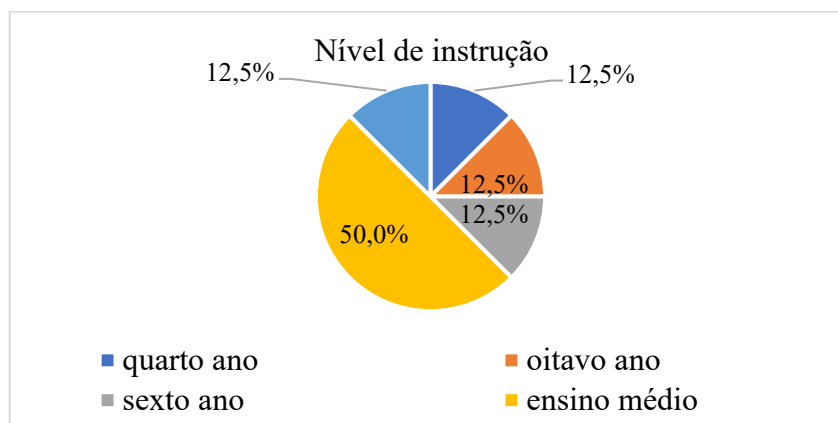
Além do contingente de trabalhadores ser em sua grande maioria composto por pessoas negras, o quadro de trabalhadores terceirizados que participaram da pesquisa também foi totalmente feminino, sendo o gestor de contratos¹⁰³ o único participante do sexo masculino. A dificuldade em entrevistar trabalhadores do sexo masculino se deu principalmente pelo fato de estarem desempenhando a função de vigilante e, quando auxiliar de serviços gerais, estarem em ambiente reservado somente aos trabalhadores. Conseguimos entrevistar uma trabalhadora que

¹⁰³ O Núcleo de Contratos é composto em sua maioria por homens (67%), sendo também chefiado por um membro do sexo masculino.

desempenha a função de vigilante, mas que ficava na recepção de um dos prédios da Universidade, protocolando entradas e saídas. A trabalhadora comenta que “[...] não tem assim tanta pressão, até por que eu faço esse outro serviço aqui, né, que é imposto, mas faço correto” (ENTREVISTADA - 04).

A respeito da escolaridade, o Gráfico 2 mostra que metade não concluiu o Ensino Médio, enquanto o 37,5% parou no Ensino Fundamental e apenas 12,5% está no Ensino Superior.

Gráfico 2 – Nível de instrução



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Os dados acima também são condizentes com informações de outras Universidades do país. Na UFBA, 58,1% dos trabalhadores possui o Ensino Médio completo, enquanto os que possuem Ensino Médio incompleto somam 39%, número bem mais próximo aos da UFMA. Já na UERJ, 64,6% dos trabalhadores tinham Ensino Fundamental completo, enquanto 33,2% não possuem Ensino Fundamental completo (DRUCK et al., 2018; BARBATI et al., 2016).

Para ocupar o cargo de auxiliar de serviços, não é necessário possuir o Ensino Médio completo, somente é exigido este nível de escolaridade para o cargo de vigilante. Apesar disso, há manifestação do desejo de continuar os estudos e mudar de trabalho, como pontua a entrevistada que está cursando o Ensino Superior: “[...] olha, minha perspectiva é me formar, né, eu estou fazendo curso, eu espero me tornar uma professora, eu estou fazendo licenciatura para ser professora, eu vou continuar estudando, fazer mestrado, doutorado.” (ENTREVISTADA - 04).

Assim, em termos resumidos, o perfil que se encaixa no modelo de terceirização das atividades de segurança, conservação e limpeza da UFMA é, majoritariamente, o da mulher negra com nível de escolaridade até o Ensino Médio completo. Esses números se mantêm há alguns anos, como apresentados nas pesquisas de Druck et al. (2018), Batista (2010) e Barbati et al. (2016), no entanto, somente ano passado, negros foram maioria nas Universidades públicas, escancarando a

desigualdade racial latente do mundo do trabalho dentro das Universidades, onde a maioria dos cargos precarizados são ocupados por negros e as vagas nos cursos de graduação sempre foram ocupadas por uma maioria branca.

Além disso, cabe destacar qual é a história em comum das trabalhadoras terceirizadas da Universidade Federal do Maranhão que participaram da pesquisa, mais especificamente da trabalhadora contratada como auxiliar de serviços gerais. Apesar de se encontrarem em uma situação em que o número de garantias diante da Justiça do Trabalho é pequeno, algumas vieram de contextos muito mais difíceis, onde não havia garantia de nada, conforme relatos abaixo.

É por que eu nunca trabalhei assim, eu nunca tinha tido experiência de serviços gerais, é a primeira vez, mas gostei e estou gostando e é muito bom você conhecer as coisas, né, se envolver com os alunos e conhecer e aprender junto com eles, esse é meu primeiro emprego de carteira assinada (ENTREVISTADA - 06).

Fui indicada [para trabalhar numa empresa que presta serviços para a UFMA] por um conhecido, é indicação no caso, né, eu trabalhava em casa de família, fui indicada por uma pessoa que era chefe de uma empresa que entrou, entendeu? [...] trabalhei 20 anos em casa de família, meu primeiro emprego de carteira assinada foi esse aqui e olha que eu tenho 46 anos (ENTREVISTADA - 07).

Nas falas acima, nota-se que as trabalhadoras migraram de um lugar sem nenhum tipo de proteção trabalhista para um lugar onde há proteção pela legislação trabalhista, pelo menos em teoria. As trabalhadoras acima vieram de experiências de trabalho doméstico, que somente a partir de 2015 passou a ser uma categoria que possui os direitos trabalhistas resguardados pela lei.

A respeito da vivência enquanto empregada doméstica, uma trabalhadora apontou que:

Quando eu trabalhava em casa de família, ixé!, eu ganhava muito menos, eu trabalhava para uma dentista, cuidava de uma bebê de 1 ano e 3 meses e ganhava, na época, 500 reais para fazer tudo, cozinhar, lavar, passar roupa, fazer comida, entrava seis e meia da manhã e saía sete da noite (ENTREVISTADA - 07).

No tocante às mudanças que as empresas que ganham o processo de licitação implementam, o gestor de contratos aponta que:

Quando muda de uma empresa para outra, geralmente, não [muda o quadro de funcionários]. Geralmente, a empresa que assume depois ela absorve todo mundo, é uma política deles, aí vai tendo algumas trocas porque, às vezes, os funcionários não se adequam à política da nova empresa, né. O que eles fazem de praxe? Tem uma empresa aqui, a outra ganha, ela vem e absorve todo mundo, que é até mais fácil para ela, pessoal já conhece o serviço e tal, eles contratam por um tempo de experiência de noventa dias e depois desses noventa dias eles vão selecionando quem realmente fica e os que não se adaptaram eles vão trocando (GESTOR DE CONTRATOS – UFMA).

A política de absorção de pessoal quando há mudança de empresa é identificada na fala das trabalhadoras abaixo.

Sim [foram todos os 12 anos aqui na UFMA] só mudando de uma empresa para outra. Uma empresa vai entrando e aí vai contratando a gente, tem sempre essa coisa de não demitir, primeiro contrata a gente e aí vai vendo se vai sair alguém, né, mas sempre vamos passando de uma para outra mesmo (ENTREVISTADA - 02).

Eu aproveitei a oportunidade e consegui ficar na empresa, a empresa ficou e de lá para cá eu vim só renovando de uma empresa para outra, a empresa que entrei perdeu o contrato e as outras vêm e contratam o mesmo funcionário, quando uma empresa sai a outra acaba me contratando (ENTREVISTADA - 01).

A gente vai só passando de uma empresa para outra aqui, sim. Toda vez que uma empresa vem, né, aí eu mudo. Quem indica a gente para continuar é o responsável [o supervisor], então ele já conhece nosso trabalho e sabe que a gente faz tudo direitinho e só avisa a gente que vamos ficar (ENTREVISTADA - 07)

Nessa cultura de transferência de uma gestão para outra, nota-se que o que resta ao trabalhador terceirizado é se agarrar ao máximo de estabilidade possível, nesse caso, a UFMA, mais especificamente à sua identidade como trabalhador da Universidade Federal do Maranhão. A respeito das relações com os funcionários efetivos da UFMA, o gestor de contratos aponta que:

A relação é muito boa, pelo menos que eu conheço, assim tem até uns lugares aí que os terceirizados se sentem mais à vontade com o pessoal da UFMA do que com a própria empresa, entendeu? Até porque é quem está ali no dia a dia, né. Ter esse contato mais humano aí. [...] tem terceirizado que acha que é funcionário da UFMA e não da empresa, por ter mais essa ligação direta com o pessoal da UFMA, entendeu? (GESTOR DE CONTRATO – UFMA).

Essa proximidade com a UFMA¹⁰⁴, com trabalhadores efetivos da UFMA e até mesmo com os alunos aparece constantemente no discurso das trabalhadoras, revelando como buscam a estabilidade nas relações, talvez para compensar a instabilidade advinda da relação com a empregadora.

O gestor de contratos, contudo, pontua que essa proximidade entre trabalhadores terceirizados e trabalhadores efetivos se dá numa via dupla, em que nem sempre é baseada numa boa convivência, mas em uma cultura arcaica e patrimonialista que está enraizada na UFMA.

A administração da UFMA que é um modelo muito antigo, muito arcaico e patrimonialista. Assim, a UFMA ainda tem muito o que mudar em relação ao patrimonialismo aqui na Universidade, como eu te falei, às vezes, os terceirizados se

¹⁰⁴ Quando perguntada a respeito da relação com a equipe, a Entrevistada - 03 rebateu com o seguinte questionamento: “*com a equipe nossa farda?*” Ao explicar o termo, colocou-se assim: “[...] a equipe da nossa farda é aquela que trabalha na mesma empresa e da limpeza igual a gente, aí tem os da mesma empresa tipo o supervisor, que é o chefe, e a equipe da UFMA, que também é equipe, né (ENTREVISTADA - 03).

acham mais parte da UFMA do que da empresa e parte de alguns comportamentos de algumas pessoas da UFMA que acham que o terceirizado não é da empresa, é dele, entendeu? Às vezes, usam mesmo aqui como cabide de emprego mesmo, botar pessoas que eles querem botar para empregar, aí a empresa tenta tirar alguma pessoa, mas tem conhecido aqui na UFMA que não deixa (GESTOR DE CONTRATOS – UFMA).

Assim, tem-se a ideia de que o trabalhador terceirizado se torna um devedor para aquele trabalhador efetivo que o ajudou e ajuda a se manter no emprego – visto que a troca de empresas é algo comum – ou seja, quando o servidor tem participação no fato de a trabalhadora terceirizada conseguir a vaga, aquele cobra em favores e age para manter a pessoa naquele posto, acha que “o terceirizado não é da empresa, é dele”. A fala da trabalhadora abaixo ilustra bem este tipo de relação.

Assim, quando ela precisa, eu sempre ajudo, dependendo do que é para a gente fazer, a gente tenta ajudar e faz, não só do nosso serviço, mas fazendo até tipo assim pode ser outra coisa que não seja nosso serviço, porque hoje em dia a gente não faz só o nosso serviço, como eu precisei dela no começo, ela também precisa de mim para algumas coisas, né (ENTREVISTADA - 01).

Nesse sentido, os trabalhadores terceirizados se sentem na obrigação de prestar favor àqueles que, de um lugar privilegiado dentro da UFMA, proporcionaram o acesso ao posto de trabalho na Universidade. Pesquisando a terceirização na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Mancebo et al. (2019, p. 221) investiga a forma de entrada dos trabalhadores terceirizados na Universidade e entre os resultados está a “[...] indicação de parentes, amigos e ‘gente’ da UERJ”.

Além da indicação de “gente” da Universidade, nossa pesquisa na UFMA também corrobora com os achados da autora acima no tocante à indicação de parentes¹⁰⁵, conforme relata a trabalhadora, “[...] a minha mãe já trabalhava aqui na UFMA, aí como ela começou a trabalhar, indicou para mim, disse que era uma oportunidade de conseguir logo um emprego e eu ‘ah nunca trabalhei na vida, vou ter essa experiência agora’ e até hoje estou aqui” (ENTREVISTADA - 03).

Assim, nota-se a transferência ou manutenção de um cargo, um lugar para o filho ou parente, replicando, neste caso, os dados encontrados por Batista (2010) de que as mulheres são o grupo mais atingido pela terceirização, já que essa prática leva à perpetuação de um lugar precário à mulher marginalizada; na UFMA, a mulher negra.

¹⁰⁵ Durante conversa com a Entrevistada - 02, estavam nas dependências da UFMA a filha e a neta da trabalhadora, um momento simbólico, principalmente pelo motivo de a filha ter relatado que iria completar 18 anos no ano seguinte e estava começando a pensar sobre como poderia conseguir um emprego.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Universidade Federal do Maranhão já foi um local, assim como outros, onde todos os trabalhadores possuíam vínculo empregatício efetivo ou direto, mas, com as modernizações – se é que podemos classificar assim – do ordenamento jurídico do Brasil passou a transformar os postos de trabalho em lugares cada vez mais precários. Assim, a parcela da sociedade que é historicamente excluída.

Assim, o trabalho terceirizado, ou seja, aquele cuja cobertura da legislação trabalhista está cada vez mais fraca, é destinado a mulheres negras, que em muitos casos são pessoas que vêm de uma história marcada por empregos sem cobertura alguma e de natureza doméstica, trazendo a sensação de que agora sim ocupam um trabalho de verdade, com horários e tarefas bem marcadas.

Diante disso, cabe o empreendimento de esforços e ampliação da discussão em torno do quão danosa pode ser a terceirização, ainda que reconhecida por alguns como uma oportunidade de reconhecimento e realização no trabalho. Apesar de não se ocupar empiricamente das novas possibilidades legais que a reforma trabalhista trouxe para a terceirização, alertamos para a necessidade – principalmente para os campos da Psicologia do Trabalho e Ciências Sociais – de continuar mapeando e investigando de que forma um ataque tão forte ao contrato de trabalho é, em última instância, um ataque à vida daqueles que farão de tudo para garantir o mínimo para a sobrevivência.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. Terceirização e capitalismo no Brasil: um par perfeito. **Rev. TST**, Brasília, v. 80, n. 3, p. 90-105, jul./set. 2014.

ANTUNES, Ricardo. Século XXI: nova era da precarização estrutural do trabalho? **Seminário Nacional de Saúde Mental e Trabalho** – São Paulo, nov. 2008.

BIAVASCHI, Magda Barros; DROPPA, Alisson. A história da súmula 331 do tribunal superior do trabalho: a alteração na forma de compreender a terceirização. **Mediações-Revista de Ciências Sociais**, v. 16, n. 1, p. 124-141, 2011.

LOURENÇO, Edvânia Ângela de Souza. Terceirização: a derruição de direitos e a destruição da saúde dos trabalhadores. **Serviço Social & Sociedade**, n. 123, p. 447-475, 2015.

MANCEBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; LÉDA, Denise Bessa. O trabalho nas instituições de Educação Superior. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 32, n. 3, p. 739-757, 2016.

MARCELINO, Paula Regina. Afinal, o que é terceirização? Em busca de ferramentas de análise e de ação política. Pegada - **A Revista da Geografia do Trabalho**, v. 8, n. 2, 2007.

ROSENFELD, Cinara Lerrer. Trabalho decente e precarização. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, v. 23, n. 1, p. 247-268, jun./2011. Disponível em: . Acesso em: 13 mar. 2019.

SILVA, Ciro Pereira da. **A terceirização responsável: modernidade e modismo**. São Paulo: LTr, 1997.

SILVA, Eduardo Pinto e; HELOANI, Roberto. Aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa em saúde mental e trabalho: reflexões a partir de uma análise comparativa do estresse em jornalistas guardas municipais. **Cadernos de Psicologia Social e do Trabalho**, v. 10, n. 1, p. 105-120, 2007.

VASAPOLLO, Luciano. **O trabalho atípico e a precariedade**. Tradução de Maria de Jesús Brito Leite. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

A CAMINHO DA PAZ PERPÉTUA: KANT E O DIREITO DOS ESTADOS

Bianca Malena do Nascimento Cordeiro
Graduanda em Filosofia
bianca.malena@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Zilmara de Jesus Viana de Carvalho
Doutora em Filosofia
zilmara.jvc@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

RESUMO: Em toda a história da humanidade houveram inúmeros momentos de guerra tanto quanto diversos tratados de paz entre povos, por este motivo o caminho para o estabelecimento de uma paz duradoura foi mapeado de diversas maneiras, bem como estudado por vários pensadores. Nessa perspectiva, o filósofo prussiano Immanuel Kant também se propôs a analisar tais temas em obras como *À paz perpétua* e *Metafísica dos costumes*, ele examina tanto a relação interna entre indivíduos de um Estado, quanto a relação externa entre Estados. Ele traça um paralelo entre os caminhos a serem percorridos para o estabelecimento da paz nessas relações, em ambos os casos o ponto de partida é a saída do estado de natureza, e de hostilidades iminentes, até a postulação de um estado jurídico. Para tanto, referente às relações internacionais, Kant postula o direito das gentes ou direito dos Estados na sua relação recíproca, assim, no que tange ao objetivo desta pesquisa, lançaremos o olhar para tais direitos que consistem no direito de os Estados irem à guerra, no direito na guerra e no direito depois da guerra. O primeiro diz respeito ao uso da guerra para prevenção e defesa, em outros termos, quando um Estado se crê lesado ele pode se prevenir e se defender de outro; o segundo teria como lei a condução de uma guerra por meio de princípios que não inviabilize a saída do estado de natureza dos Estados e, posteriormente, possibilitando o ingresso dos mesmos em uma condição jurídica; por último, o direito depois da guerra, este é o momento em que os vencedores não podem, por exemplo, pedir restituição de gastos, pois tal ato consideraria que a guerra foi injusta e assim também invocaria ações punitivas e, além do mais, os Estados vencidos não devem ter territórios tomados e seu povo não pode ser escravizado, porque os súditos vencidos não devem perder sua liberdade civil. Esses direitos em relação a guerra têm como objetivo equacionar os conflitos entre Estados, em uma tentativa de não tornar impossível a saída do estado de liberdade natural para a condição jurídica internacional. Portanto, esta pesquisa pretende percorrer o caminho dos direitos dos Estados em suas relações internacionais pré-jurídicas até darmos o passo final dessa caminhada que é a possibilidade de findar todas as guerras e instaurar a paz perpétua.

Palavras-chave: Paz; Direito dos Estados; Direito das gentes; Guerra.

1 INTRODUÇÃO

Ao falarmos sobre a paz na filosofia kantiana, precisamos apontar para a sua principal obra nesse sentido, que seria *À paz perpétua* (1795), neste opúsculo Immanuel Kant apresenta os princípios que fundamentam as relações internacionais entre os povos com o objetivo de findar definitivamente todos os conflitos. Dessa forma, o filósofo postula o direito público onde, por causa de sua forma tripartida, temos: o direito do Estado, o direito das gentes (ou dos

Estados) e o direito cosmopolita. Em uma obra posterior, na *Metafísica dos costumes* (1797), Kant reinterpreta esta mesma teoria, porém de forma mais abrangente, pois neste momento ele expõe toda a sua doutrina do direito, a qual é dividida entre direito privado e público.

Relativo ao que nos interessa nesta pesquisa, partiremos da definição do direito público como “o conjunto de leis que precisam ser universalmente promulgadas para produzir um estado jurídico” (KANT, 2013, p. 117), ou seja, um conjunto de leis coloquem um fim nas hostilidades do estado de natureza, dessa forma, as leis do estado jurídico podem e devem servir, inicialmente, para o conjunto de homens e, posteriormente, para o conjunto de povos. No primeiro caso, para reger a relação de influência dos indivíduos, que em um momento inicial estão no estado de natureza, Kant institui a primeira instância das relações humanas que é o direito do Estado.

Tal direito é fundamentado no estabelecimento de uma constituição civil, a qual deve estar de acordo com os princípios da liberdade, dependência (de todos a uma única legislação) e igualdade; segundo Kant, o homem é um ser dotado de razão e, por este motivo, eventualmente os indivíduos saem do estado de natureza com a finalidade de evitar um possível aniquilamento. Logo, o ser humano é compelido a instituir uma constituição civil que tem como base princípios mencionados anteriormente e a única constituição “que resulta da ideia do contrato originário sobre a qual toda legislação jurídica de um povo deve ser fundada - é a *republicana*” (KANT, 2020, p. 38).

Quanto ao estado jurídico no que tange o conjunto de povos, ou seja, na relação entre os Estados, nós temos o direito das gentes, este que seria o segundo passo do caminho proposto por Kant no tocante às relações não só individuais, mas principalmente internacionais entre povos. Neste caso, uma constituição semelhante à mencionada anteriormente deve ser instituída entre os Estados a fim de estabelecer uma boa relação entre os mesmos. Portanto, os Estados são considerados indivíduos particulares que estão próximos uns dos outros e por esta razão a segurança dos mesmos não está assegurada, à vista disso Kant propõe uma liga de povos onde a segurança e os direitos de cada povo sejam assegurados.

Entretanto, antes de discorrer sobre uma possível efetivação do direito das gentes, o filósofo prussiano argumenta primeiro, na *Metafísica dos costumes*, sobre o estado de natureza dos Estados onde há, por exemplo, o direito à guerra, na guerra e após a guerra. Grosso modo, o primeiro caso aponta para a possibilidade de um Estado, por meio de sua força, reivindicar algo quando ele se crê lesado; o outro exemplo diz que ao ocorrer uma guerra é preciso que se mantenha de pé a possibilidade dos Estados saírem do estado de natureza internacional, assim determinados tipos de ações não podem ser efetuadas; por fim, o tratado de paz no direito após

a guerra, neste momento os Estados vencidos não podem ser punidos, dominados e/ou subjulgados para que não ocorra ressentimento que possa ser utilizado posteriormente como um novo motivo de estopim para outros conflitos.

Ademais, a pretensão desta pesquisa se fundamenta justamente na análise de tais colocações kantianas acerca do estado de natureza entre os povos, percorreremos esta análise como um caminho até a efetivação do direito dos Estados. No mais, há ainda outro direito que está interligado ao direito público, nos referimos ao direito cosmopolita e ele serve como base para regência da relação entre um indivíduo e um Estado diferente do seu, a condição de hospitalidade em relação a estrangeiros é posto neste momento, entretanto, ele só será analisado em outra oportunidade, nos contentaremos em ater-se aos objetivos propostos anteriormente.

2 ESTADO DE NATUREZA

Falaremos do estado de natureza no intento de contextualizar como seria tal situação entre os Estados, ao mesmo tempo em que visualizamos a relevância da hipótese de Kant sobre as origens da sociedade para toda a sua estrutura do direito dos indivíduos e do conjunto de povos e, conseqüentemente, para o direito internacional. Ricardo Terra reflete da seguinte maneira sobre o estudo do termo “estado de natureza” em geral no contexto histórico e filosófico do pensador prussiano:

A reflexão sobre os selvagens, o interesse pelos relatos de viagem, as hipóteses sobre a origem da sociedade e a elaboração do conceito de estado de natureza eram compartilhados por quase todos os filósofos que pensaram a política e o direito nos séculos XVII e XVIII. Kant não foi uma exceção. Importa, entretanto, distinguir as considerações sobre os selvagens, baseadas nos relatos de viagem, da construção teórica centrada no conceito de estado de natureza, pois embora se entrecruzem constantemente, têm estatutos teóricos diferentes. (TERRA, 1995, 26)

Existem outros exames sobre o conceito em questão, mesmo que o estado de natureza seja uma hipótese e não um dado histórico, o fato é que para Kant um estado não-jurídico estará sempre em guerra iminente, porém não em conflitos efetivos o tempo todo. Além do mais, a segurança em uma situação como a descrita não é assegurada pois em uma sociedade em que não existem leis ou direitos é impossível recorrer a um juiz que resolva os conflitos entre vizinhos. Portanto, sob a ausência de uma justiça e de quem determine a mesma de forma igualitária, todos estão à mercê das hostilidades que podem ocorrer a qualquer momento. Os homens e os Estados já se lesam por estarem próximos uns dos outros porque a possibilidade de lesão de fato sempre se mantém presente.

Diante do exposto, Kant ressalta que mesmo sob esses pressupostos, de um povo em um estado não-jurídico, há sociedades legítimas no estado de natureza, como exemplo a conjugal e a familiar, a questão é que para elas “não vale *a priori* nenhuma lei dizendo “você deve ingressar neste estado”, em oposição a isso o estado jurídico postula “que todos os homens que podem manter relações jurídicas entre si (mesmo que involuntariamente) *devem* ingressar nesse estado” (KANT, 2013, p, 112).

Se em um estado de natureza a segurança, a liberdade e a igualdade de cada um não podem ser asseguradas, os indivíduos se veem coagidos pelas circunstâncias e regidos pela razão a entrar em um estado jurídico, assim as leis públicas poderão exercer o direito visando impedir conflitos e injustiças. Isto posto, para ser constituída a comunidade política (Estado), é necessário um contrato originário “segundo o qual todos (*omnes et singuli*) no povo renunciam à liberdade externa para adquiri-la imediatamente enquanto membros de uma comunidade política, ou seja, enquanto membros do povo considerado como Estado (*universi*)” (KANT, 2013, p. 121 – 122).

Em síntese, a saída do homem do estado de natureza, onde não há elementos como justiça distributiva, nem direito ou garantia da liberdade, se dá por meio da elaboração de um contrato originário que garanta de forma efetiva essas condições. À vista disso, Kant postula o direito do Estado enquanto parte do direito público, este que por sua vez é definido como “o conjunto das leis *exteriores* que tornam possível semelhante acordo universal” (KANT, 2008, p. 78).

O acordo em questão refere-se ao contrato originário e ao conceito de direito como sendo a limitação da liberdade de cada um para que todos possam ter alguma liberdade, que só é possível segundo uma lei universal, direito público “é, portanto, um sistema de leis para um povo, isto é, para um conjunto de homens ou para um conjunto de povos que, estando entre si em uma relação de influência recíproca, necessitam de um estado jurídico sob uma vontade que os unifique numa constituição (*constitutio*) para se tornarem participantes daquilo que é de direito” (KANT, 2013, p. 117).

Expomos sobre o estado de natureza, como os homens saem dele e agora apontaremos que essa mesma circunstância de liberdade natural está presente também internacionalmente. Soraya Nour (2003), chama a atenção para a questão de que a superação do estado de natureza deve ocorrer em todas as instâncias, em outros termos, o estado de liberdade natural deve ser suplantado não só entre os indivíduos, pois a relação entre Estados, assim como entre Estados e indivíduos também entram na equação kantiana. Nos termos de Kant (2013, p. 155 – 156):

Dado que o estado de natureza é, tanto para os povos como para os indivíduos, um estado do qual se deve sair para ingressar em um estado legal, então todo direito dos povos, e todo o meu e seu exterior dos Estados passível de ser adquirido ou conservado através da guerra, é, antes desse acontecimento, meramente provisório e apenas em uma união universal dos Estados (análoga àquela pela qual um povo se torna Estado) pode passar a valer peremptoriamente e tornar-se um verdadeiro estado de paz.

3 O DIREITO DOS ESTADOS OU DAS GENTES

Quando os homens saem do estado de natureza para um estado civil-legal eles se encontram em uma constituição jurídica que tem como necessidade a postulação de três direitos para o estabelecimento da condição de paz, por isso, Kant institui uma constituição a qual ele julga como sendo a única verdadeira. A constituição de que se fala é a republicana descrita no primeiro artigo definitivo de *A paz perpétua*. Essa mesma constituição servirá como exemplo do que deve ser instituído entre os Estados para dar fim às hostilidades nas relações internacionais.

A exigência de uma constituição republicana pode parecer, no entanto, dizer respeito apenas à ordem interna de um Estado, e não à ordem internacional. O direito do Estado, na tradição, parece não ter nenhum papel a cumprir numa teoria da paz internacional, e uma teoria da paz, por sua vez, parece não ter de se ocupar com o direito do Estado. Kant, no entanto, estabelece uma relação intrínseca entre a estrutura jurídico-política de um Estado e seu comportamento em relação a outros Estados, conferindo a esta exigência de ordem interna uma consequência no âmbito externo. As constituições podem ser pacíficas ou não. A constituição republicana é então apresentada como funcionalmente pacífica porque é a única que expressa a vontade dos que assumem os encargos da guerra e que por isso, provavelmente, não serão a seu favor. (NOUR, 2003, p. 14)

Neste panorama, o direito das gentes é o tema do segundo artigo definitivo para a paz perpétua, Kant o apresenta inicialmente com uma analogia, que se torna facilmente compreensível diante do que já foi exposto aqui, onde os povos, enquanto estados, estariam em uma condição semelhante à dos indivíduos antes da constituição civil, seria então um estado de natureza em âmbito internacional e um Estado, por estar próximo de outros e para a sua segurança, “pode e deve exigir ao outro entrar com ele em uma constituição semelhante à constituição civil na qual cada um pode ser assegurado de seu direito” (KANT, 2020, p. 42).

As constituições republicanas de cada Estado são frutos da razão e do progresso, e é por isso que essas constituições devem servir como centro de uma união federativa. Em outros termos, o direito das gentes deve fundar-se em um federalismo de Estados livres, visto que há a presunção de que os indivíduos constituam um Estado e instituem uma constituição civil republicana, para que enfim possamos falar em direito das gentes, das nações, dos povos.

Soraya Nour discorre sobre essas nomenclaturas e indica que elas regem “desde os séculos XV e XVI relações entre coletividades que não são mais “gentes”, “povos” ou “nações”. O direito internacional é desde então direito interestatal; os povos, ou as nações, a partir de então, só são sujeitos de direito internacional quando constituem Estado” (NOUR, 2003, p. 16). O fato é que a federação deve ser instalada de forma lenta e gradual porque ela depende das constituições de cada Estado, do esclarecimento do povo em se tornar conscientes, livres e ter a possibilidade de aprimorar os seus direitos.

Pois se a fortuna faz com que um povo poderoso e esclarecido possa se formar em uma república (que, por sua natureza deve se inclinar à paz perpétua), essa república dá um centro à união federativa para que os outros estados se juntem a esta última e para assegurar então o estado de liberdade dos estados, em conformidade à ideia de direito das gentes, e expandir-se sempre gradualmente por meio de mais alianças desse tipo. (KANT, 2020, p. 45).

Por fim, uma liga de povos é diferente de um Estados de povos, como expomos, o direito internacional é interestatal, é a relação que acontece entre Estados, mas não todos em um só Estado. Pois, caso contrário, haveria contradições teóricas e práticas, no primeiro caso os Estados não querem se submeter a uma coerção externa, bem como sua constituição o libera desta coerção e, por último, os Estados não querem estar em um Estado de povos; já a rejeição prática diz respeito a impossibilidade de manter governo uma grande extensão territorial (NOUR, 2003).

3.1 Direito de ir à guerra

O direito de ir à guerra faz parte do direito originário dos Estados livres quando estão em um contexto de liberdade natural. Quando faz essa colocação, no § 55 da Doutrina do Direito da *Metafísica dos costumes*, ele faz o seguinte questionamento: “que direito tem Estado, *em relação a seus próprios súditos*, de os utilizar na guerra contra outros Estados, de empregar nisso seus bens e até sua vida, ou de colocá-los em risco, de tal modo que não dependa do seu próprio juízo se querem ou não ir para a guerra, mas que a ela enviá-los a ordem suprema do soberano?” (KANT, 2013, p. 150).

O soberano pode utilizar as coisas que são produtos dos homens e são vistas como propriedade, mas isso “não pode absolutamente ser aplicado ao homem, sobretudo como cidadão, o qual tem de ser sempre como membro co-legislador no Estado” (KANT, 2013, p. 151). Portanto, o cidadão não pode ser utilizado como um meio, um instrumento ou

propriedade, porque ele é um fim em si mesmo, por este motivo, o estado só pode se valer dele quando o mesmo dá seu assentimento para tal.

O direito à guerra, por sua vez, “é a forma permitida pela qual um Estado persegue, por sua própria *força*, seu direito contra outro Estado, a saber, quando ele se crê lesado por este; porque nessa situação isso não pode ocorrer por meio de um *processo*” (KANT, 2013, p. 151), no tópico sobre o estado de natureza dissemos que este é um momento onde não há um juiz que determine o que é de cada um, o que é justo ou não, e o *processo* citado agora por Kant só é possível em um estado jurídico.

A lesão que um Estado pode sofrer vai além da violação ativa ou primeira agressão, existe ainda a ameaça “a esta pertence ou um *preparativo militar* já iniciado, no qual se fundamenta o direito de *prevenção* (*ius praeventionis*), ou também simplesmente o aumento *ameaçador* do *poder* (*potentia tremenda*) de um outro Estado (por aquisição de terras)” (KANT, 2013, p. 151-152), nesse momento os Estados menos poderosos se sentirão ameaçados pela falta de equilíbrio entre as forças e montantes de coisas entre os Estados e é assim que ocorre a ameaça. Já, a “*violação ativa*, que concede um *direito à guerra*, pertence a *retaliação* (*retorsio*), reparação que um povo toma para si, pela ofensa feita pelo povo de outro Estado, sem procurar uma restituição por parte do outro Estado (por caminhos pacíficos)” (KANT, 2013, p. 152).

3.2 Direito na guerra

Para Kant o direito na guerra é o que trás maior dificuldade em relação a sua concepção enquanto um conceito, porque é difícil “pensar uma lei nesse estado privado de lei (*inter arma silente leges*) sem contradizer a si mesmo” (KANT, 2013, p. 152), existe uma tribulação ao pensar em uma lei num momento como a guerra. Em consequência disso Kant postula que o direito na guerra precisa ao menos se fundamentar na condução da guerra de tal maneira que se mantenha possível a saída do estado de natureza no âmbito internacional.

Algo similar já havia sido posto em um dos seis artigos preliminares de *A paz perpétua*, esses artigos fornecem a supressão de certas ações para que seja criada ou mantida a condição para a fundação da paz entre os Estados. Contudo, Nodari (2014, p. 113) diz que “enquanto os artigos preliminares são formulados de maneira negativa, tendo o status de leis de proibição e permissão, os artigos definitivos são pressuposições importantes para a construção de uma realidade pacífica, esboçando todo um processo a seguir para ir de uma situação de guerra a uma situação de paz”.

Nesse sentido, o sexto artigo é concebido da seguinte forma: "Nenhum Estado em guerra com outro deve permitir hostilidades tais que devam tornar impossível a confiança mútua na

paz futura: como são o emprego de assassinos (*percussores*), envenena dores (*venefici*), o rompimento de capitulação, o incitamento à traição (*perduellio*) etc., no Estado com o qual se guerreia". Essas estratégias tomariam toda a possível confiança que um Estado poderia ter no outro, a possibilidade desse acontecimento aniquila a possibilidade de uma paz futura.

Ao passo que, nesse caso, este conflito se tornaria também uma guerra de extermínio, pois a falta de confiança impediria o fim das hostilidades e a eventualidade de um firmamento de paz. Destarte, a guerra é apenas uma forma de reivindicar direitos pela força em um momento onde não há nenhum juiz ou tribunal para julgar de forma legal o atrito estabelecido entre os Estados, em razão disso o emprego de assassinos, envenenadores e etc. seria tão traiçoeiro que findaria a probabilidade do ingresso desses Estados em um estado jurídico.

Nenhuma guerra entre Estados independentes pode ser uma *guerra punitiva* (*bellum punitivum*). Com efeito, o castigo encontra lugar apenas na relação entre um superior (*imperantis*) e o subordinado (*subditum*), relação que não é aquela dos Estados entre si. - Mas também não seria uma *guerra de extermínio* (*bellum internecinum*) nem de *subjugação* (*bellum subiugatorium*), que constituiria a aniquilação moral de um Estado (cujo povo, então, ou se fundiria numa massa com o povo vencedor, ou cairia na escravidão). (KANT, 2013, p. 152)

Acoplar um Estado vencido no vencedor seria em si uma contradição a forma de obtenção do estado de paz pelo direito das gentes no que tange a liberdade externa, a conservação do que é seu e pelo aumento indevido e ameaçador de um Estado frente aos demais. Logo, todos os meios de defesa são permitidos, exceto os artifícios citados anteriormente bem como a colocação do tópico anterior no que diz respeito ao uso dos seus súditos como instrumentos ou meios para cometer tais estratégias perversas.

3.3 Direito depois da guerra

O direito após a guerra se localiza no momento em que os Estados recorrem ao tratado ou acordo de paz, é neste momento que ocorrem as negociações. Com a pressuposição de não desembocar em uma conclusão de que a guerra ocorrida foi punitiva não deve haver, então, pedidos de restituições ou indenizações dos custos da guerra.

O *direito depois da guerra*, isto é, no momento do tratado de paz e em vista das consequências daquela, consiste no seguinte: o vencedor coloca as condições sob as quais costumam-se fazer tratados para entrar em acordo com o vencido e chegar à conclusão da paz, e certamente não conforme a um pretensão de direito que caberia ao vencedor em virtude da suposta lesão causada pelo seu adversário, mas porque deixa de lado essa questão, apoiando-se em sua força. Por isso o vencedor não pode exigir a restituição dos gastos da guerra, pois então teria de considerar como injusta a guerra de seu adversário, e, ainda que pense neste argumento, não de invocá-lo, porque nesse caso ele declararia uma guerra punitiva e cometeria com isso um novo agravamento. A isso

pertence também a troca de prisioneiros (sem pedir resgate), independentemente da igualdade numérica. (KANT, 2013, p. 153-154)

Neste momento, há ainda o caso onde os súditos de um Estado vencido não perdem sua liberdade civil mesmo que o país tenha sido conquistado, pois uma província ou colônia ainda possui sua própria legislação. Entretanto, perder essa legislação seria visto como punição em forma de anexação do Estado vencido no vencedor. Kant argumenta que esse é o exemplo de Atenas e mais atualmente da Grã-Bretanha em relação a Irlanda e continua analisando que:

Uma *colônia* província é um povo que certamente tem sua própria constituição, sua legislação e seu território, e no qual são meros estrangeiros pertencentes a outro Estado, ainda que este possua sobre aquele supremo poder *executivo*. Este último se denomina metrópole. O Estado tutelado será dominado por aquele, mas governará por si mesmo (por seu próprio parlamento, eventualmente sob a presidência de um vice-rei) (*civitas hybrida*). (KANT, 2013, p. 154)

Assim sendo, a guerra não pode fornecer a legitimidade a escravidão, pelo mesmo motivo da impossibilidade anexação, ao passo que uma escravidão hereditária também seria absurda pois a culpa de um crime não pode ser herdada. Em última instância, manter a possibilidade de buscar os direitos por meio da força (quando os Estados estão em estado de natureza), fazer com que a confiança um dia possa ser possível e não punir de alguma forma um Estado ao fim de uma guerra, são condições necessárias para se pensar em uma união universal dos Estados. Essa união é necessária visto que o direito dos povos e a conservação do meu e seu exterior que só pode ser garantido de forma peremptória e não mais provisória em um estado legal, assim torna-se possível um verdadeiro estado de paz.

4 CONCLUSÃO

Concluimos, que a saída do estado de natureza no âmbito internacional bem como a postulação de um direito que regule a relação dos Estados é fundamental para o estabelecimento da paz. Dessa maneira, visualizamos o direito das gentes como o regente da relação desses Estados no âmbito internacional, pois assim como os indivíduos saíram do estado de natureza e instituíram um estado civil, ou seja, uma ordem jurídica que ordene as relações, os Estados devem fazer o mesmo internacionalmente. Em síntese, o caminho para a paz no sentido interestatal se dá inicialmente pelo direito à guerra, este que ocorre ainda no estado de natureza quando segurança (que não têm instituição alguma assegurando) está sob uma ameaça constante, o segundo passo é o direito na guerra o qual proíbe estratégias que torne a confiança impossível, ao passo que torne possível a paz, por fim, o direito após a guerra que é o momento onde os contratos são postulados, para então instaurar um estado de paz.

REFERÊNCIAS

KANT, Immanuel. **À paz perpétua: um projeto filosófico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

_____. **Metafísica dos costumes**. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2013.

_____. Sobre a expressão corrente: isto pode ser correcto na teoria, mas nada vale na prática. In: **A paz perpétua e outros opúsculos**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2008.

NODARI, Paulo César. **Ética, direito e política: a paz em Hobbes, Locke, Rousseau e Kant**. São Paulo: Paulus, 2014 (Coleção Ethos).

NOUR, Soraya. **À Paz Perpétua de Kant**. Filosofia do direito internacional e das relações internacionais. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Os Cosmopolitas. Kant e os temas “kantianos” em relações internacionais**. In: Revista Contexto internacional. Rio de Janeiro, vol. 25, nº 1, janeiro/junho de 2003, pp. 7-46.

TERRA, Ricardo R. **A política tensa: idéia e realidade na filosofia da história de Kant**. Editora Iluminuras Ltda, 1995.

SANTIAGO, Teresa. **Función y crítica de la guerra em la filosofia de I. Kant**. Rubí (Barcelona): Anthropos Editorial; México: Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), 2004.

A NEGAÇÃO DO TEATRO CLASSICISTA COMO EXACERBAÇÃO DA SOCIABILIDADE, POR UM TEATRO CÍVICO E VIRTUOSO

Elber Alves Ferreira
elber.alves@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Luciano da Silva Façanha
luciano.facanha@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

RESUMO: Refletir sobre o lugar do teatro no mundo moderno e examinar as funções de seus espetáculos em geral compõem grande parte das questões suscitadas pelo filósofo iluminista Jean-Jacques Rousseau e por seus contemporâneos. Ao passo em que D'Alembert advertia, no verbete *Genebra* da *Enciclopédia*, obra coletiva fundada juntamente com Denis Diderot, sobre a importância do teatro de classe parisiense para o aperfeiçoamento do gosto e dos costumes dos povos, Rousseau, por outro lado, denunciava os escândalos gerados nos escuros antros de luxúria e libertinagem; conjecturando, desse modo, sobre os prejuízos dos espetáculos à juventude e sociedade genebrina. Os argumentos dos autores enciclopedistas, que afirmavam que a *virtude* e a *polidez* eram adquiridas através da correta educação estética, sustentavam a inserção de uma Companhia Teatral na República de Genebra que ajudaria os jovens a desenvolverem educação, bons costumes e gosto refinado. A saber, diversão e educação através das peças teatrais. Em tenaz oposição à presunção dos letrados, Rousseau releva que as artes, ciência e, principalmente, o teatro, trariam a normalização de vícios, corrupção da virtude e proliferação de maus costumes, sendo então, nocivo à sociedade genebrina. Teoricamente, o genebrino critica um tempo em que, estando na moda a erudição, ao menos no âmbito do *parecer*, os homens sacrificam os seus próprios gostos. Na *Carta a D'Alembert sobre os espetáculos*, Rousseau irá se dirigir ao autor do verbete, defendendo que em uma república conceituada e esclarecida como Genebra, não deve ocorrer os grandes males causados pelo Teatro; este, na visão do crítico, é tido apenas como fator de diversão não devendo adentrar nos assuntos relativos à natureza dos costumes considerados morais. A distração não deve ser ilusória e nem se encerrar em meras representações como nos espetáculos, mas sim durante o dia a dia, em contato com outras pessoas, com situações reais e não artificial como o teatro. Portanto, é assim que as festas públicas, “iluminadas pelo sol”, ao ar livre, aparecem enquanto a melhor forma de espetáculo à sociedade, sendo a possibilidade à aparência, não do *parecer*, mas sim do *ser* de cada um.

Palavras-Chave: Século da Luzes. Sociabilidade. Festa Pública. Jean-Jacques Rousseau.

1 INTRODUÇÃO

O otimismo do Século das Luzes, caracterizando a defesa da razão e do espírito crítico através das ciências e das artes, supõe o esforço coletivo intelectual dos iluministas que pretendiam combater o obscurantismo e abusos de sistemas monárquicos, exercido em matéria de conhecimento no século XVIII. Para além de uma doutrina filosófica, o Iluminismo, também, constitui-se de dimensões artísticas, políticas e literárias, designando toda uma doutrina que se tornou responsável por demonstrar a dignidade do espírito humano, visto que,

deu à luz interior temas como o da Liberdade individual, da Felicidade particular e dos Direitos dos homens em sociedade.

Constituído não apenas nos eruditos círculos da burguesia esclarecida, mas também por uma parcela de artesãos e comerciantes, o Iluminismo encontra nos moldes da *Enciclopédia* (1751 a 1766), obra coletiva fundada por Denis Diderot e d'Alembert, a possibilidade de determinar, entusiasmadamente, um tipo de saber finito e cíclico que, de modo a propor uma totalidade de saberes, acabaria por abarcar todos os saberes particulares. É desse modo que as disposições ajustadas pelo enciclopedismo, expressando ideias otimistas em relação ao futuro e ao progresso da humanidade, são rapidamente impostas como métodos eficazes para o bem tratar das questões de sociabilidade. A figura do teatro de classe parisiense, que à luz do Iluminismo têm funções pedagógicas e adentra nos assuntos relativos à natureza dos costumes considerados morais, como de nenhum outro modo, logo torna-se questão essencial situada nos centros dos postulados dos homens de letras; eis, portanto, o quadro de referência para apreender o papel do teatro, presunçosamente, entendido como oportuno para tratar questões de sociabilidade, e acerca da negação do teatro classicista como exacerbação da sociabilidade, a partir das reflexões instigadas por Jean-Jacques Rousseau em discussões com seus contemporâneos.

Parte da censura feita por Jean-Jacques Rousseau ao Século das Luzes consolida-se de ferrenhas objeções ao teatro de classe parisiense. Advertindo acerca dos desmazelos dos espetáculos para com o papel da virtude, as críticas do filósofo genebrino denunciam os escândalos gerados nos escuros antros de luxúria e libertinagem; Rousseau expõe, senão, sobre os prejuízos dos espetáculos à juventude e sociedade genebrina. Os embates travados contra o dramaturgo francês Molière, releva o quão prejudicial seria o teatro na medida em que caricata o “honesto” em virtude dos escândalos e maus costumes. As considerações rousseauianas à peça *O Misanthropo*, de Molière, consente a possibilidade de se pôr em questão a ideia, à toa e mentirosa, referente a utilidade pública dos espetáculos cômicos. No entendimento de Rousseau os sentimentos de compaixão e piedade incitados nos espetáculos são passageiros e pueris, além disso, propiciam aos espectadores um falso contentamento consigo ao se sentirem desobrigados de praticar a virtude no seu cotidiano uma vez que eles não estão em cena e não são atores. As sustentações do genebrino advertem que os espetáculos teatrais não são bons em si mesmo, pois, sendo incapazes de transformar em bons os maus costumes, oportunizam provocar o efeito contrário – transformar em maus os bons costumes. Os perigos relativos à natureza dos espetáculos supõem para o genebrino, portanto, uma desonra em si mesma por fazer o homem

revestir-se de um caráter que não é o seu; as peças cômicas provocariam no público um estado devasso de vida entregue à desordem e aos maus costumes.

Nesse sentido, Rousseau recusa a cena privada, afirmando que esta seria inútil e vaga dentro de uma República e que a levaria ao ócio e tragédias. O genebrino consente, como alternativa, as festas públicas, reproduzidas ao ar livre, como a possibilidade para o cultivo de um sentimento cívico de um povo dando a todos a mesma importância e, portanto, propícia à República de Genebra. O genebrino defende as celebrações públicas em que os cidadãos de Genebra não precisariam serem personagens ou espectadores, diferente do Teatro, ao invés de encenações, eles viveriam o próprio espetáculo.

O desenvolvimento do presente estudo realiza-se, partindo de recortes bibliográficos, da interpretação, discussão e análises argumentativas filosóficas de alguns textos do filósofo Jean-Jacques Rousseau e de seus contemporâneos que dialogam com o pensador sobre a temática da função teatral. Sendo assim, tratando-se de uma investigação proeminentemente teórica, com ênfase na análise crítico-reflexiva da bibliografia sugerida, a abordagem terá como método, a interpretação. Parte-se, portanto, de análises hermenêutico-filosóficas principalmente das obras: *Discurso sobre as ciências e as artes* (1750) e *da Carta a D'Alembert sobre os espetáculos* (1758) do filósofo genebrino Jean-Jacques Rousseau; e da peça *O Misanthropo* (1666), do dramaturgo francês Molière.

2 A CRÍTICA AO TEATRO DE CLASSE PARIENSE

Refletir sobre o lugar do teatro no mundo moderno e examinar acerca da função dos espetáculos em geral compõem grande parte das questões suscitadas pelo filósofo iluminista Jean-Jacques Rousseau e seus contemporâneos. Ao passo em que D'Alembert advertia, no verbete *Genebra*¹⁰⁶, a importância do teatro de classe parisiense para o aperfeiçoamento do gosto e dos costumes dos povos e sustentava aos genebrinos sobre a revogação das leis que proibiam na república a execução dos espetáculos, Rousseau por outro lado denuncia os escândalos gerados nos escuros antros de luxúria e libertinagem; expõe senão sobre os prejuízos dos espetáculos à juventude e sociedade genebrina.

Os argumentos dos autores organizadores da *Enciclopédia* afirmam que a virtude é adquirida através da correta educação estética e, sendo assim, inserir uma Companhia Teatral na República de Genebra, ajudaria os jovens a desenvolverem a educação, bons costumes e

¹⁰⁶ O verbete Genebra foi publicado em um volume do dicionário *Enciclopédia*, publicado em 1757. O primeiro lance concerniu ao filósofo D'Alembert e Diderot, codiretor. Os autores inserem uma proposta de uma Companhia Teatral, onde ajudariam os jovens a desenvolverem a educação, bons costumes e gosto refinado.

gosto refinado, portanto, diversão e Educação através das peças teatrais. Em tenaz oposição à presunção dos letrados, o pensador genebrino releva que as artes, ciência e principalmente o teatro, trariam a normalização de vícios, corrupção da virtude e proliferação de maus costumes, sendo assim, nocivo à sociedade genebrina. Como de nenhum outro modo, Rousseau critica um tempo que em, estando na moda a erudição no âmbito do parecer, os homens sacrificam seus gostos. Acerca da dissolução dos costumes que, sendo consequência da exacerbação do luxo, supõe o progresso presunçoso das ciências e as artes, sustenta o genebrino na segunda parte do *Discurso sobre as ciências e as artes*:

Todo artista deseja ser aplaudido. Os elogios de seus contemporâneos constituem a parte mais preciosa de recompensa [...]. Rebaixará seu gênio ao nível do seu século, e preferirá compor obras comuns que se admiram durante sua vida a maravilhas que se admirariam apenas muito tempo após sua morte [...]. E assim que a dissolução dos costumes, consequência necessária do luxo, acarreta, por sua vez, a corrupção do gosto. Se, por acaso, entre os homens extraordinários por seus talentos que tenha firmeza na alma e que se recuse a se prestar ao gênio do seu século e a se aviltar por produções pueris, desgraçado dele! Morrerá na indigência e no esquecimento. (ROUSSEAU, 2018, p.58-59).

Na *Carta a D'Alembert sobre os espetáculos*, Rousseau irá se dirigir ao autor do verbete, defendendo que uma república conceituada e esclarecida como Genebra, não deve ocorrer os grandes males causados pelo Teatro; este, na visão do genebrino, é considerado apenas fator de diversão não devendo adentrar aos assuntos relativos à natureza dos costumes considerados morais. A distração não deve ser ilusória e nem se encerrar em meras representações como nos espetáculos, mas sim durante o dia a dia, em contato com outras pessoas, com situações reais e não artificial como o teatro.

As festas públicas, portanto, “iluminadas pelo sol”, ao ar livre, surgem enquanto a melhor forma de espetáculo à sociedade, sendo a possibilidade à aparência, não do *parecer*, mas sim do *ser* de cada um. Na *Carta*, frente aos males das entrelinhas da proposta de instalação dos escuros espetáculos teatrais, Rousseau expõem:

Vejo um só remédio para tantos inconvenientes: que, para tornar os dramas de nosso teatro ajustados às nossas necessidades, nós mesmo os escrevamos e tenhamos autores antes de termos atores. Pois não é bom que nos mostrem toda espécie de imitações, mas as das coisas honestas e que convêm a homens livres. (ROUSSEAU, 2015, p.151)

Insistindo, desse modo, na particularidade própria da tradição cultural de Genebra, o genebrino Rousseau admiti os espetáculos públicos como adequados na medida em que oportunizam aos espectadores que se tornem autores de seus próprios espetáculos, fazendo com que cada um se veja no outro e tornem-se mais unidos.

Sendo assim, nega-se também a contribuição no desenvolvimento educacional e pedagógico pelo teatro de classe parisiense, mas, pelo contrário, afirma-se desencadeamento da luxúria, dos prejuízos, a criação de impostos, o aumento de despesas, visto em que, segundo Rousseau, os espectadores precisariam estar à altura aos luxuosos espetáculos teatrais. O teatro então, apenas acentua e renova todas as paixões, e o objetivo da educação moral passa a ser inversa: moderá-las.

O crítico genebrino articula, então, que esse teatro que consiste em representar os costumes em sociedade, na tentativa de atingir o público, representará só aquilo que os agradam, pois ficará em evidência as paixões do gosto de cada um. Entretanto, se o homem tivesse controle das paixões, saberiam dominar diante dos espetáculos e o teatro não teria poder algum sob os nossos costumes e a nossa educação. O filósofo afirma também que a razão é a única forma do teatro não desencadear males na sociedade, porém, segundo Rousseau, a razão não irá ter função dentro do teatro.

3 SOBRE OS DESMAZELOS PARA COM A *VIRTUDE* E OS BONS COSTUMES

Como o filósofo do Século XVIII, ‘quer agradar e se tornar útil’, pois, sua definição estaria menos na qualidade do espírito e sim, na figura da sociabilidade. Isso quer dizer que a maioria de suas preocupações é a sociedade em que vive, essa é a missão que o guia, por isso deseja incitar os demais a praticá-la. É nesta concepção de filósofo como homem de bem – que pretende instruir a população – que deve ser entendida a formulação de dois grandes filósofos desse século que muito influenciaram essa discussão, por meio da definição de *virtude* ligada à noção de sociabilidade. De um lado Voltaire, no seu *Dictionnaire philosophique* escrevia no verbete *virtude*, que esta é a beneficência para com o próximo. Por vivermos em sociedade, só é verdadeiramente bom o que faz bem à sociedade. Voltaire associa a *virtude* e a caridade cristã, que nos dizeres de São Paulo é mais importante que a fé e a esperança. De outro, temos a posição de Denis Diderot, do dramaturgo filósofo, para quem a prática da filosofia está ligada à ação virtuosa. A *virtude* é um sacrifício de si mesmo, e o filósofo, deve participar ativamente da sociedade. Ele deve agir virtuosamente e dar exemplos morais. O filósofo do século XVIII quer ser útil aos outros e por isso recusava e combatia a superstição, a hipocrisia e a avareza, por serem contrárias à beneficência e, por conseguinte à sociedade e à *virtude*. Esta formulação se aproveita, além da noção de *virtude* iluminista, também das fronteiras nem sempre bem delimitadas e sempre mal vigiadas entre a poética teatral e a filosofia, entre a literatura e a filosofia.

Apesar de atestar que o homem é uno, Rousseau nos lembra que esse homem uno, vai sendo modificado pelas religiões, pelos governos, pelos costumes, leis, preconceitos, climas, etc. E, entre si, os homens tendem a se tornar diferentes a depender da época e do lugar em que vivem. Como então o mesmo espetáculo poderá agradar e entreter, educar e divertir, todas as civilizações? É a pergunta que Rousseau faz, ao que nos responde dizendo que à cada povo, as espécies de espetáculos vão se adequando conforme os gostos diversos das nações, os seus hábitos e costumes. E é baseado nessa observação que o filósofo, diferentemente de D'Alembert, não atribui ao teatro o poder de modificar os sentimentos e costumes, mas antes, reproduzi-los, e, com algum esforço, enfeitá-los.

Percebe-se que o entendimento de Rousseau desses sentimentos de compaixão e piedade suscitados nos espetáculo, antes de qualquer coisa é passageiro e pueril, além de propiciar aos espectadores um falso contentamento consigo próprios, afinal, ao se comover e chorar de piedade pelas desgraças fictícias encenadas no palco, essa plateia tende a sentir-se satisfeita consigo própria e cumpridora dos deveres para com a virtude, pois já admiraram e aplaudiram ações belas que ocorreram no teatro, o que os faz sentir, segundo Rousseau, desobrigados de praticar a virtude no seu cotidiano uma vez que eles não estão em cena e não são atores. Portanto, a crítica de Rousseau a essa arte de agradar tão perniciosa, execrada na figura do teatro francês da época, na visão do filósofo, sustentava indiretamente o modelo político-aristocrático vigente.

4 METODOLOGIA

O desenvolvimento da pesquisa será realizado a partir da interpretação, discussão e análises argumentativas filosóficas de alguns textos do filósofo Jean-Jacques Rousseau e de seus contemporâneos que dialogam com o pensador sobre a temática da imitação teatral. Dessa forma, por se tratar de uma investigação eminentemente teórica, com ênfase na análise crítico-reflexiva da bibliografia sugerida, a abordagem terá como método, a interpretação. Sobretudo partiremos de uma análise hermenêutico-filosófica da *Lettre à D'Alembert sur les spectacles* do filósofo Jean-Jacques Rousseau, principal texto para o tema em questão. O *Dictionnaire philosophique* (1764) do filósofo Voltaire, bem como *Essai sur la poésie dramatique* (1758) do seu contemporâneo Denis Diderot, textos que encontramos temas que são debatidos por Rousseau na *Lettre sur les spectacles*. Isto irá permitir a ampliação da polêmica entre os filósofos acerca da função pedagógica do teatro, mas também, possibilitará responder, se para Rousseau, é possível afirmar que o teatro influencia na formação dos cidadãos.

Contudo, a análise desta obra requer ainda a leitura de outros textos do pensador, que são fundamentais para um entendimento mais amplo das questões surgidas, como os dois discursos iniciais: *Discours sur les sciences et les art* e *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*. Complementaremos com o Livro VIII do seu texto autobiográfico *Les Confessions*, onde narra toda a confecção da obra e trata da querela entre os philosophes, além de algumas cartas do livro II, de seu Romance Filosófico *Julie, ou La Nouvelle Héloïse* e trechos do *Emile ou de l'éducation* que tratam sobre o teatro e as formas de representação. Também, alguns ensaios sobre a estética, agrupados entre os cinco tomos das *Oeuvres Completes* da *Bibliothèque de La Pléiade*, principalmente o volume II (1961): *La Reine fantasque*; *Préface de Narcisse ou l'amant de lui-même* e *Pygmalion, scène lyrique*. E claro, o texto *De l'imitation théâtrale*, que consta no volume V (1995), escrito que segundo Rousseau “é apenas um enxerto de diversos locais onde Platão trata da imitação teatral.” Funciona como uma espécie de atualização, na modernidade, da crítica realizada por Platão aos poetas, no livro X da *República*. Rousseau relata que esse escrito deveria ter sido inserido na *Lettre à D'Alembert sur les spectacles*, mas como não foi possível no período, foi colocado à parte para ser empregado em outros lugares e quem sabe, esclarecer alguns itens importantes da discussão. Ressalta-se que utilizaremos algumas traduções brasileiras como referência, mas, sempre cotejando com a obra original em francês. Ampliando dessa forma a compreensão da filosofia de Rousseau sobre a problemática da Estética teatral e suas repercussões no âmbito da educação e da política.

5 CONCLUSÃO

É esboçando as suas teses, considerando o dado momento em que há o verdadeiro nascimento do homem à vida, isto é, o reconhecimento de que nada de humano pode ser alheio a ele próprio, que Jean-Jacques Rousseau, na mesma linha, reconhece a festa cívica enquanto a possibilidade para o cultivo de um sentimento cívico de um povo dando a todos a mesma importância e, então, propicia à República de Genebra. Reproduzidas ao ar livre, as celebrações públicas não precisariam de personagens ou espectadores, visto que, diferente do Teatro, os cidadãos viveriam os seus próprios espetáculos. A festa coletiva daria a todos a mesma importância; tal festa jamais seria confundida com um aspecto educativo e sim de lazer e distração.

Com as críticas à função dos espetáculos teatrais e com a recusa à cena privada, afirmando que esta seria inútil e vaga dentro de uma República e que a levaria ao ócio e tragédias, que Rousseau acentua de uma de suas singelas lições: a de ensinar aos homens que

existem semelhantes. Frente a este contexto que o genebrino nega, também, que o teatro tenha função pedagógica, sendo apenas um fator de diversão para os cidadãos.

Seria, portanto, em um contexto de festa pública que o homem, quando direcionado às suas paixões ternas e afetuosas, e de coração dispostos aos espíritos humanos, reconhece de que não foi feito para viver sozinho. É sob tal perspectiva que o indivíduo se transporta para fora de si mesmo permitindo, assim, identificar-se com o outro. São, exatamente, dessas contribuições etnológicas ajustadas pelo genebrino que se tem a possibilidade de afirmar hoje que o “eu é um outro”. Isto é: de reconhecer que “eu é um outro” constituindo um mundo que é fruto da atividade de todos, onde há “outros” que, também, são “eus”.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Poética*. (Coleção Os Pensadores). Tradução: Baby Abrão. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

D’ALEMBERT, Jean Le Rond. *Lettre à J.-J. Rousseau, citoyen de Genève*. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Lettre sur les sciences et les arts/ lettre à d’Alembert*. Paris: Gallimard-Folio, 1987.

DIDEROT, Denis. *Discurso sobre a poesia dramática*. Tradução, apresentação e notas: Franklin de Matos. (Coleção Elogio da Filosofia). São Paulo: Editora Brasiliense. 1986.

PLATÃO. *A República*. Livro X. Tradução: Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

ROUSSEAU. Jean-Jacques. *Oeuvres Complètes*. Edição de Bernard Gagnebin e Marcel Raymond. Paris: Gallimard, Bibliothèque de La Pléiade. v. I (1959), v. II (1961), v. III (1964), v. IV (1969), v. V (1995).

VOLTAIRE, J. M. A. de. *Dicionário Filosófico*. Tradução: Bruno da Ponte e João Lopes Alves. (Coleção Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1973.

PRADO JR, Bento. *A retórica de Rousseau e outros ensaios*. Org. e apresentação: Franklin de Matos. Tradução: Cristina Prado. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

SALINAS FORTES, Luiz Roberto. *Dos jogos de teatro no pensamento pedagógico e político de Rousseau*. São Paulo: Discurso, nº 10, 1979.

_____. *Paradoxo do espetáculo: política e poética em Rousseau*. São Paulo: Discurso Editorial, 1997.

_____. *Rousseau, o teatro, a festa e Narciso*. São Paulo: Editora Polis, 1988. p. 13-43. (Discurso – Revista do Departamento de Filosofia da FFLCH da USP).

STAROBINSKI, Jean. *As máscaras da civilização*. Tradução: Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das letras, 2001.

A RECONFIGURAÇÃO DA ESCRITA DE SI: AS ESTRATÉGIAS NARRATIVAS PARA COMPOSIÇÃO DO ROMANCE "O FILHO ETERNO", DE CRISTOVÃO TEZZA

Jessica Souza Pereira Marques
Mestranda em Letras

E-mail: jessica.spm@discente.ufma.br
UFMA – Universidade Federal do Maranhão

Ane Beatriz dos Santos Duailibe
Doutoranda em Letras

ab.duailibe@gmail.com
UFPA – Universidade Federal do Pará

RESUMO: Esta pesquisa foi estruturada a partir de inquietações em relação a escrita e as estratégias narrativas utilizadas por Cristóvão Tezza para composição do romance "O filho eterno". Obra aclamada do autor, está disposta na Literatura contemporânea que busca romper com tradicionalidade dos movimentos literários anteriores. Logo, esse trabalho propõe estudar as configurações narrativas da obra "O filho eterno", propõe-se também analisar a escrita de si em meio ao uso de memórias que circundam o discurso autobiográfico; investigar as nuances autoficcionais representadas na obra; e refletir o uso da 3ª pessoa na obra narrada. Assim, pretende-se avaliar o romance para além de uma obra autobiográfica, mas também como um romance autoficcional e compreender o uso da 3ª pessoa que ampara a confissão do autor em seu relato. Portanto, este trabalho traz um estudo da obra na visão da escrita de si, nas teorias da autobiografia e autoficção, além de analisar duas estratégias narrativas: a memória permeada no discurso e o uso da terceira pessoa. Assim, nosso estudo foi realizado a partir de uma pesquisa bibliográfica, os teóricos aqui abordados foram Lejeune (2014), Arfuch (2010), Doubrovsky (2014), Faedrich (2015), Porto (2011), Rückert (2016), entre outros autores que corroborem com esta pesquisa, além da análise do romance, objeto de estudo. Desse modo, ao fim do estudo, pode-se entender essa linha tênue entre a autobiografia e a ficção nesta obra, até finalmente perceber as características da autoficção, especialmente em um estudo contemporâneo. As estratégias utilizadas por Tezza foram ponto chave para que ele pudesse confessar de modo livre, a partir de uma 3ª pessoa ficcionalizada, um eu que pudesse contar suas memórias de maneira a visualizar os conflitos, o amadurecimento e finalmente aproveitar da pureza do seu filho e de sua família.

Palavras-chave: Autobiografia; Autoficção; Memória; Terceira pessoa.

1 A ESCRITA DE SI: A AUTOBIOGRAFIA

Os estudos acerca da escrita de si começam com Foucault, que traz em suas pesquisas os primórdios sobre as reflexões sobre si mesmo e a construção do sujeito. Nesse sentido, sabe-se que a escrita de si pode estar em diversos gêneros textuais, em que uma primeira pessoa se torna o eu biográfico, contando a cerca de suas memórias, sobre sua personalidade e a construção de si como sujeito.

Essa capacidade de falar sobre si mesmo é representada também por certa dificuldade que propõe até mesmo um momento autorreflexivo, existencial. “Quem sou eu?”, eis a pergunta em que a resposta pode ser uma profunda verdade, tão autêntica e sincera, que medo e vergonha podem estar presentes, mas ainda assim, confessada. Ou pode ser a verdade que se quer para si, uma verdade camuflada. Como falar sobre si mesmo e não ter pretensão de resguardar aquilo que não se quer revelar nem para si mesmo?

Portanto, essas narrativas desvelam uma afirmação pessoal, um “eu” que se esforça para ser honesto (ou parecer honesto) que tenta, pelo ensimesmamento, explicar sua subjetividade, sua identidade tanto para si mesmo como para o outro.

A narrativa de si é a narrativa da relação consigo mesmo, e nela é possível destacar claramente dois elementos, dois pontos estratégicos que vão se tornar mais tarde objetos privilegiados do que se poderia chamar a escrita da relação consigo: as interferências da alma e do corpo (as impressões mais do que as ações) e as atividades do lazer (mais do que os acontecimentos exteriores); o corpo e os dias (FOUCAULT, 1992, p. 157).

Nesse excerto, Foucault (1992) sinaliza sobre o uso da correspondência, um dos temas que o autor sinaliza como escrita de si, uma vez que esta se aproxima mais da autobiografia. Pois, a carta era objeto de falar sobre sua vida, sobre como vinha acontecendo o cotidiano do remetente. Logo, esse tipo textual traz a reflexão do eu, uma forma de perceber-se como pessoa.

À vista disso, compreende-se que esses apontamentos são o ponto de partida das pesquisas sobre a escrita de si, portanto, sabe-se que desde a antiguidade propôs-se uma forma de refletir sobre o eu, logo após, percebe-se que a afirmação em primeira pessoa foi surgindo a partir desses escritos.

No século XVIII, finalmente, pode-se conhecer a escrita autobiográfica como conhecemos hoje. Foi com Rousseau (1770), em “Confissões”, que mostrou esse gênero, quando, a partir de sua infância, trouxe reflexões sobre si, que o ampara para reconhecer o homem que se tornara no momento da escrita.

Portanto, o sujeito passar a reconhecer a importância de refletir sobre sua existência, e os relatos em primeira pessoa surgem de modo com que essa verdade sobre si, alcance uma reflexão mais profunda sobre suas características, personalidade. Esse conceito de verdade já está enraizado no indivíduo, criando aspectos autobiográficos e uma narrativa “mais confiável do que o enredo de romances e novelas” (LIMA, 1986, p.243).

Assim, Lima (1986) comenta também sobre a autobiografia ser como um espelho, refletindo a própria imagem. Contudo, sabe-se uma autobiografia pode vir de uma memória

falha, a verdade desnudada não é de fato esperada, pois ou ela pode estar mascarada ou esconder algo que o autor prefere não falar.

1.1 As marcas de um romance autobiográfico

A obra “O filho eterno” nos traz um romance com elementos autobiográficos do autor. Como já dito, a obra de Tezza tem-se a apresentação de uma narrativa em 3º pessoa. Assim, se esfacela a probabilidade de uma autobiografia. Entretanto, o próprio Tezza comunica que esta obra se trata de um texto autobiográfico.

O filho eterno é diretamente biográfico, um tema extremamente difícil, que coloca muitas armadilhas em torno de mim para que eu caia nelas. É um perigo. O discurso que envolve a questão da criança especial já é mediado pela sociedade e pela religião. Há uma série de cascas de bananas pelo caminho para você se arrebentar e destruir a literatura possível (JORNAL RASCUNHO, 2007, *online*).

Para tanto, ao estudo da autobiografia, tem-se Phillippe Lejeune, na qual a conceitua como: “narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade” (LEJEUNE, 2014a, p. 14).

O autor pontua que, para que haja a autobiografia, é necessário preencher quatro critérios que são: forma de linguagem – em prosa e narrativa; assunto tratado – correspondência entre o assunto abordado e a vida individual de uma personalidade; situação do autor – identidade do autor (cujo nome remete a uma pessoa real) e do narrador; e posição do narrador – identidade do narrador e do personagem principal e vinculação da posição do narrador a uma visão retrospectiva (LEJEUNE, 2014).

Nesse contexto, Lejeune (2014) compreende que é de suma importância que o autor, narrador e personagem tenham uma relação de identidade onomástica, ou seja, uma relação com seus nomes próprios. Entretanto, essa afirmação trouxe alguns problemas ao pesquisador, no qual tenta resolvê-los em várias outras pesquisas.

Ao longo de seus ensaios, Lejeune (2014) começa a trazer novos posicionamentos. Sabe-se que a autobiografia, em grande parte, começa em primeira em pessoa. Isso se torna um conceito básico para afirmar que o texto se trata de uma escrita de si. Porém, Lejeune (2014) afirma que é possível visualizar a identidade narrador, autor e personagem sem necessariamente ser em primeira pessoa. Logo, se estabelece “através da dupla equação: autor = narrador e autor = personagem, donde se deduz que narrador = personagem, mesmo se o narrador permanecer implícito” (LEJEUNE, 2014a, p. 19).

Desse modo, nesse livro, tem-se um narrador, inicialmente tratado como onisciente, perceptível, pois é visualizado por meio do discurso: “Acho que é hoje — ela disse. — Agora — completou, com a voz mais forte, tocando-lhe o braço, porque ele é um homem distraído.” (TEZZA, 2019, p.9).

Nessa conjuntura, seria possível narrar uma obra autobiográfica em terceira pessoa, como já visto em *Juventude* (2002) de J.M Coetzee, e na própria obra aqui estudada, de Cristovão Tezza. Além disso, nessa escolha

O narrador assume, em relação ao personagem que foi, seja o distanciamento do olhar da história, seja o distanciamento do olhar de Deus, isto é, da eternidade, e introduz, em sua narrativa, uma transcendência com a qual, em última instância, se identifica. (LEJEUNE, 2014a, p. 19).

A matéria ali narrada é com base em fatos da vida do escritor, povoado também de memórias de sua juventude, correlacionando-as a sua vida adulta. Além disso, é possível observar o narrador falando também de seu futuro, o que pode confirmar a identidade do autor.

Filhote retardatário dos anos 70, impregnado da soberba da periferia da periferia, vai farejando pela intuição alguma saída. É difícil renascer, **ele dirá, alguns anos depois**, mais frio. Enquanto isso, dá aulas particulares de redação e revisa compenetrado teses e dissertações de mestrado sobre qualquer tema. A gramática é uma abstração que aceita tudo. **Desistiu de ser relojoeiro**, ou foi desistido pela profissão, um dinossauro medieval. Se ainda tivesse a dádiva do comércio, atrás de um balcão. Mas não: escolheu consertar relógios, o fascínio infantil dos mecanismos e a delicadeza inútil do trabalho manual (TEZZA, 2019, p.12 e 13, grifos meus).

Posto isso, a identidade entre autor e narrador também é discutida, logo, pensa-se: o que faz uma autobiografia ser uma autobiografia? Lejeune compreende que é a partir do nome do autor, seu nome próprio, é que confere essa legitimidade para obra autobiográfica “única marca no texto de uma realidade extratextual indubitável, remetendo a uma pessoa real, que solicita, dessa forma, que lhe seja, em última instância, atribuída a responsabilidade da enunciação de todo o texto escrito” (LEJEUNE, 2014a, p. 27). Assim, compreende-se que a partir de um pacto, um compromisso de responsabilidade com o leitor é posto, de maneira a não se duvidar daquilo que é escrito. Assim, o autor, como pessoal real atribui seu discurso e confere-se a verdade aquilo que escreveu. Entretanto, autor e narrador na obra “O filho eterno” podem não ser a mesma pessoa, posto que é narrado em terceira pessoa. Ainda assim, a confiabilidade desse narrador é colocada à prova, uma vez que o discurso se materializa em um “ele” subjetivo, algo que veremos logo mais.

Assim sendo, em Lejeune, ressalva-se a importância de identidade entre autor/narrador/personagem no qual se obtém esse pacto autobiográfico, mesmo reconhecendo

que existam, como mencionado, as narrativas autobiográficas heterodieéticas (distanciamento entre autor/narrador e personagem) confere-se um caráter fidedigno do que é exposto. Assim:

Os narradores, independente da categoria a que pertençam, isto é, homodieéticos (e autodieéticos), ou heterodieéticos, sempre propõem uma ilusão de realidade [...]. O narrador autodieético, que tem profundas semelhanças com o narrador autobiográfico, diz eu, e sua veemência, sua posição de avalista daquilo que o leitor lê implica uma relação implícita ao texto de que tudo aquilo que conta é pura verdade (SOUZA, 2002, p. 48).

Não obstante, Leonor Arfuch também traz um questionamento sobre essa identidade: “quão real será a pessoa do autobiógrafo em seu texto? [...] Qual seria o momento de captura da identidade?” (ARFUCH, 2010, p.53).

Assim, Arfuch (2010, p. 55) continua:

[...] tratar-se-á, simplesmente, de literatura: essa volta de si, esse estranhamento do autobiógrafo, não difere em grande medida da posição do narrador diante de qualquer matéria artística e, sobretudo, não difere radicalmente dessa outra figura, complementar, a do biógrafo – um outro ou - um outro eu, não há diferença substancial –, que, para contar a vida de seu herói, realiza um processo de identificação e, conseqüentemente, de valorização.

Desse modo, Tezza expôs em uma outra entrevista que "a intimidade sempre esteve no centro do meu universo literário, mas não a minha intimidade. Este livro quebra isso, é altamente autobiográfico, um quarto escuro que precisava abrir" (DORIGATTI, 2007, *online*).

Nessa ocasião, de acordo com os 4 critérios propostos por Lejeune para a consolidação da autobiografia, caso haja uma quebra nesses critérios, tem-se aí o romance autobiográfico, que, segundo Lejeune (2008, p. 25) são “todos os textos de ficção em que o leitor pode ter razões para suspeitar, a partir das semelhanças que acredita ver, que haja identidade entre autor e personagem, mas que o autor escolheu negar essa identidade ou, pelo menos, não afirmá-la.”.

Diante do romance autobiográfico, ressalva-se o pacto romanescos, que diferente do pacto autobiográfico, que estabelece uma identidade entre autor/narrador e personagem, utiliza a prática da não identidade (autor e personagem não possui o mesmo nome) e o atestado de ficcionalidade (em geral, o subtítulo romance na capa ou folha de rosto do livro, como acontece na obra de Tezza).

Contudo, cabe ressaltar que após suas postulações sobre o pacto autobiográfico e o pacto romanescos, em que Lejeune estabelece critérios possíveis para ambos os casos, em que sua principal tese é de que não há como separar autor/narrador/personagem com nomes diferentes, este rompe com suas próprias pesquisas, quando Doubrovsky inicia seu conceito de autoficção.

Posto isso, após as premissas estabelecidas por Lejeune, o próprio autor traz novas postulações que refuta o que trouxe inicialmente. Logo:

Lejeune admite ter supervalorizado o contrato e subestimado três aspectos importantes: o próprio conteúdo do texto (uma narrativa biográfica que recapitula uma história de vida), as técnicas narrativas e o estilo. O autor pontua que o leitor não percebe da mesma forma um texto que inicia focalizando a experiência do personagem e outro em que desde o início se reconhece a voz do narrador. A primeira técnica é mais utilizada em romances e a segunda em autobiografias. (DUAILIBE, 2018, p.30).

Novamente, ressalta-se que neste artigo, nosso objetivo não é classificar a obra “O filho eterno” como romance autobiográfico, mas elucidar e estudar as conjecturas que cercam essa narrativa, sabendo-se que, tem-se a escrita de si, o romance é autobiográfico, com marcas das memórias e fatos da sua vida real. Essas instâncias narrativas, técnicas utilizadas pelo autor, conferem a liberdade em seu teor confessional, como já mencionado pelo próprio autor.

Nos moldes do pacto autobiográfico, podemos então concluir, que na teoria de Lejeune não podemos assimilar a obra “O filho eterno” como autobiografia, mas com um pacto romanesco, que abre o espaço da ficção e permite essa margem de ambiguidade na narrativa, trazendo assim o romance autobiográfico. O próprio Lejeune (2008) confere também um pacto fantasmático, no qual o leitor é apresentado para ler uma ficção diante de fatos reais da vida de seu escritor (ou não?).

A representação diante dessa suspeição nos permite pensar na Literatura Contemporânea mais uma vez. A autobiografia nos dá propõe um ilusionismo. E por que ilusão? O que é a verdade em um discurso autobiográfico: “*Queremos dizer a verdade e, no entanto, não dizemos a verdade. Descrevemos algo buscando fidelidade à verdade e, no entanto, o descrito é outra coisa que não a verdade.*” Thomas Bernhard.

Essa busca incessante de se saber a realidade da narratividade nos faz pensar no que é importante em uma obra como essa. Assim, de acordo com Duailibe (2018), o mais importante não é o gênero em si, mas as estratégias, incluídas as ficcionais, de autorrepresentação que interessam. Nos dá a chance de enxergar a construção narrativa, o relato, os fluxos de memória, aquilo que se esconde e então: “em uma última instância, que história (qual delas) alguém conta sobre si mesmo ou de um *outro eu*” (ARFUCH, 2010, p. 72).

1.2 A memória dentro da memória: um atestado biográfico

A obra de Cristovão Tezza pode ser considerada um compilado de suas memórias. A autobiografia se testifica pelo uso delas, um retorno ao seu passado. Paul Ricoeur (2007) afirma

que não se tem outro recurso como referência ao passado senão a própria memória. Assim, na leitura da obra aqui pesquisada, revela-se esse recurso já muito utilizado pela Literatura.

Na obra, partindo do ponto de vista do autor e da obra em si, sabe-se que ele escreve sobre a relação de um pai com seu filho que nasceu com síndrome de Down nos anos 80, e nessa situação, sabemos que o próprio Tezza escreve sobre si mesmo, a partir do momento em que escreve, até 2007, ano de publicação da obra.

Tem-se aí um entrelaçamento e digressões que interrompem o discurso ao longo da narrativa, como uma reflexão do próprio autor/narrador/personagem. As memórias que circundam o texto não são apenas de sua relação com Felipe, mas também de si mesmo.

É uma rua familiar, nesse centro de cidade — anos atrás, ele lembra, andava de madrugada, bebendo no gargalo, com dois ou três amigos. Um mundo tão inocente que, em plena rua de bancos e financeiras, desatarraxaram da parede uma imensa placa comercial de vidro e levaram-na como quem carrega mobília, quadras e quadras, até espatifá-la no meio do asfalto, arremessando-a para cima num grito primal de guerra [...] Curitiba era uma cidade fantasma, e ele, aos 15 anos, imaginava-se dono dos próprios passos.[...] Dessa eu escapei, ele relembra agora, mas não exatamente com alívio — ficou apenas esse chão, onde estou, esse exato tamanho, nenhuma aura a mais. [...] Talvez — ele pensa — agora mergulhado na sensação de não retorno, a memória inútil lhe devolvendo imagens de anos e anos atrás, como se elas dissessem algo, ou tivessem algo urgente a dizer, algum sentido secreto em busca de decifração, mas não têm, são só pequenos fantasmas do tempo, fragmentos de nada, e finalmente, parece, ele está no outro lado agora, como quem absorve o inevitável, sem resistência: não há retorno. (TEZZA, 2019, p. 76).

Nessa citação, pode-se perceber com mais clareza as memórias que aparecem interrompendo uma caminhada do pai, em uma autorreflexão.

Posto isso, ressalva-se que nesta seção focaremos nessas memórias que atuam sobre a narrativa, estas que interrompem o momento presente para se voltar ao personagem antes de se tornar pai. Ademais, sabe-se que essa evocação é tratada pelas memórias autobiográficas, que não é apenas o ato de se lembrar em si, mas de sentir as emoções e os desejos vivenciados.

O autor Ruiz-Vargas utiliza do termo recordações autobiográficas, pois é o local que se apresenta a um passado particular e se associam com a sensação do *eu* (RUIZ-VARGAS, 2001, p. 191), isto é, com sentimentos íntimos.

Portanto, o leitor se depara com as memórias de Cristovão Tezza frente a escrita de sua obra, suas recordações autobiográficas, como também as memórias do personagem “o pai” que as utiliza como forma de autorreflexão e uma maneira de lançar um olhar sobre quem era ele as épocas antes do seu presente.

Assim, tem-se essa configuração narrativa de relatar também por meio de memórias. Portanto, observa-se:

O texto é escrito em terceira pessoa, com interrupções do pai em primeira pessoa, demonstrando uma linha tênue entre os dois discursos, estratégia utilizada pelo narrador, se está referindo ao narrador ou à personagem. O narrador dirige-se a si mesmo e a alguém, resultando em uma reflexão do próprio pai enquanto voz na narrativa (ARAUJO; FERNANDES, 2020, p.30).

Esse recurso alude à confissão. Essa exposição das lembranças do pai caracteriza-se pela sua crise, seus conflitos, essa dificuldade que ele apresenta nas suas relações com esposa e seu próprio filho.

Em certo momento da narrativa, o pai e sua mulher viajam ao Rio de Janeiro para uma clínica que pode ajudar o pequeno Felipe a desenvolver suas funções motoras e neurológicas. A clínica promete que sessões criadas para pessoas com lesões cerebrais possam funcionar também em casos de Síndrome de Down. Assim, neste momento que estão sendo apresentados ao método, o pai divaga muito, e na própria diegese se afirma a dificuldade de concentração do pai de ouvir alguém mais demoradamente. Logo, o pai:

[...] **ele sonha**. Apenas seis anos atrás estava na biblioteca da Universidade de Coimbra, em Portugal, lendo O homem revoltado, de Albert Camus, e A origem da tragédia, de Nietzsche. **Ele calcula o mês, olhando o teto, lâmpadas de luz fria**: sim, foi nessa mesma época (TEZZA, 2019, p.90, grifos meus).

Essas digressões apontam os conflitos internos do homem, bem como sua dificuldade de aceitação do filho. Em outro trecho, podemos observar novamente essas interrupções, mesmo sabendo que aquele momento é para que Felipe possa conseguir ajuda para se desenvolver melhor.

Um ano na Europa, com pouquíssimo dinheiro e muita leitura. Lembra como entrava nos supermercados com o seu casacão imenso e voltava de lá com os bolsos cheios de latas de atum e sardinha, que estocava no armário da pensão. Bastaria comprar o pão e estava alimentado. Um marginal: uma legítima vocação de marginal, e ele deu uma gargalhada imaginária, como se relatasse a técnica dos furtos a uma roda de amigos, entre cervejas e gargalhadas. (TEZZA, 2019, p. 90)

Essa frieza revela que o pai não consegue ter realmente uma relação de afeto com o seu filho, mesmo ainda bebê. As lembranças tornam-se um escape do momento, no qual não tem mais sua atenção. Em dado momento, o narrador interrompe essas memórias e diz: “Ao lado do pai do Felipe, **que sonha**, pais e mães ouvem, atentamente a preleção sobre o padrão cruzado e o amadurecimento neurológico” (TEZZA, 2019, p. 91, grifo meu).

Essa voz do narrador faz com possamos perceber a narrativa ambígua, permitindo seu personagem entrar em um fluxo de consciência memorialístico. Logo, isso permite que o leitor enxergue esse personagem de forma mais devassada. Sobre o fluxo de consciência, Humphrey

(1976, p. 1-2) afirma que é “[...] sistema para a apresentação de aspectos psicológicos do personagem da ficção [...]”.

Diante disso, ressalta-se que o recurso também será utilizado para o pai desenvolver sua relação com o filho, a caminho de um amadurecimento. Algumas situações cotidianas que o pai passa com o filho, faz com que o personagem principal lembre sua vida em outros locais, como na própria Curitiba (local que se passa a obra), Alemanha e em Portugal.

Desse modo, pode-se observar essas correlações quando o pai se lembra do tempo em que esteve em Portugal, durante a Revolução dos Cravos, o qual participou de uma passeata comunista e não ficou até o final. Roubou um livro de uma pequena livraria e sentiu-se como um revolucionário participando ativamente da história humana. Logo, quando se percebe divagando muito, volta-se a si e diz:

Por que lembrava disso tão nitidamente, justo agora? A médica explicava as etapas da evolução neurológica, um quadro colorido e atraente lá adiante — fase do bulbo raquiano (reflexo de preensão, reflexo fotomotor...), ponte de Varólio (rastejar de bruços, choro vital, percepção de contorno...), mesencéfalo (preensão voluntária...), córtice inicial (oposição cortical em uma das mãos...) — e ele quase se entrega à autopiedade, desenhando um quadro em que ele, bom menino, ao finalmente normalizar sua vida (uma mulher, um salário, estudos regulares, um futuro, livros, enfim), [...] (TEZZA, 2019, p.93).

Em outro momento, o pai está com o filho realizando os exercícios propostos pela clínica do Rio de Janeiro. A mãe está presente e mais uma moça, empregada da casa, que com algumas sessões repetem os exercícios juntos, ao mesmo tempo em que ele, o pai, lembra sua chegada na Alemanha. Após isso, o pai tenta realizar os testes propostos no livro de Piaget com Felipe. E deixando o menino sozinho para realizar a tarefa, está escrevendo seu livro em um escritório e novamente a narrativa é iniciada pelas memórias do pai, deste ainda jovem, trabalhando em uma lavanderia de um hospital da Alemanha.

Apenas cinco anos atrás — é uma memória recente. No seu livro, há um personagem que levita. [...] O escritor levanta-se, eufórico — uma bela cena! Não é, na verdade — o livro que ele escreve ainda não tem um fio narrativo; ele não sabe, de fato, o que está escrevendo; mas não importa — acende outro cigarro e olha o teto. Súbito, escreve outra frase, a letra miúda sobre a folha amarela. Lembra-se do filho (TEZZA, 2019, p. 101).

Nessa passagem, também podemos perceber as tentativas da escrita de seu livro sendo interrompidas pelas memórias que chegam, além do exercício deixado para Felipe.

Ele pega carinhosamente o ratinho e coloca-o de novo no alto da rampa — e dá corda no relógio. Recomeça a luta para descer ao chão. Os olhos da criança procuram o som estridente do despertador que dispara em algum lugar do espaço — ele levanta a cabeça, e o braço esquerdo se move, o que o obriga a mover o direito. Avançou dois

dedos. O trabalho da lavanderia vai só até as onze da manhã. Dali, ele é levado a outro setor, o de limpeza. Com outro uniforme agora, um macacão de serviço, sobe de elevador, com balde, vassourão e detergentes, até o alto do prédio e recebe uma explicação sumária: limpar o chão dos quartos, apartamentos e do longo corredor (TEZZA, 2019, p. 102).

Novamente, a narrativa se alterna entre a atividade sendo executada por Felipe, a escrita do livro e as memórias do pai da sua estadia na Alemanha.

À vista disso, o romance se desdobra, intercalando discurso, memória e confissão. Segundo Patrícia Porto (2011, p. 432), o tempo da narrativa literária é permeada de “uma trama poética que faz da narrativa de vida pela via do texto memorialístico uma ou mais de uma possibilidade de existência e de resistência ao esquecimento”. Logo, compreende-se que o pai (e também o autor) (re)descobrem um sentido maior que comporta o seu ser, especialmente por meio dessas memórias. É pôr em discussão um “eu antigo”, aquele que passou e amadureceu no momento da escrita e também do “presente” no romance.

Porto (2011, p. 432) continua: “um tempo que guarda dentro dos ponteiros a não-linearidade e que, por isso, é o próprio movimento e também a alquimia, numa mudança contínua de um estado para o outro.”.

Por fim, para assimilar essas memórias, a autora explica que o narrador/personagem questiona sua consciência, perguntando-se, por exemplo: “quem é esse ser que diz que eu sou e o que vivi...”. Portanto, o narrador:

Fazendo da escrita um fluxo imanente e analítico da própria constituição mnemônica daquilo que narra, o narrador memorialista cria uma espécie de metamemória literária, pensada sob a estrutura do recordar e a partir do próprio discurso memorialístico num jogo espelhar, num jogo de linguagem onde as entrelinhas são as linhas e vice-versa, onde o profundo e a superfície interagem para compor o ato de criação (PORTO, 2011, p. 433).

Essa questão propõe essa visão que se tem da narrativa de “O filho eterno”, tanto das alternâncias entre o discurso no presente e as memórias do pai sobre seu passado, quanto do próprio autor que utiliza de suas memórias para escrever seu relato como um ato de reflexão, ver seu reflexo em um espelho e por meio da escrita revelar, exteriorizar o seu eu.

2 NUANCES AUTOFICCIONAIS: O EU QUE NÃO HÁ MAIS

Enquanto a autobiografia oferece “ilusionismos da vida”, em que podemos presumir, com certa desconfiança, a veracidade do que é apresentado, a autoficção permite que o autor do texto faça um relato sobre sua vida sem ter necessidade de ser fiel a verdade ou ao tempo do fato. A autoficção faz um movimento contrário da autobiografia, não parte da história de

alguém, mas da própria ficcionalização do romance. Assim, temos “ficção de fatos e acontecimentos estritamente reais” (DOUBROVSKY, 2010, p.120).

Portanto, não podemos confundir Autoficção com Autobiografia, já que o “pacto autobiográfico” elaborado por Lejeune se segue em critérios de veracidade, e o leitor o interpreta como a “verdade do indivíduo”, logo há o comprometimento do autor, trazendo consequências para este. Já, de acordo com Jaccard (1993), na autoficção o pacto é oximórico, que significa dizer que é

contraditório, pois rompe com o princípio de veracidade (pacto autobiográfico), sem aderir integralmente ao princípio de invenção (pacto romanesco/ficcional). Mesclam-se os dois, resultando no contrato de leitura, marcado pela ambiguidade, em uma narrativa intersticial (FAEDRICH, 2015, p. 46).

Foi com Doubrovsky, na obra *Fils* (1997), que se iniciou a discussão acerca da autoficção.

Partindo desse entendimento, inicialmente de Doubrovsky, refletiremos sobre a obra “O filho eterno”. Assim, de acordo com o autor:

Autobiografia? Não, esse é um privilégio reservado aos importantes desse mundo, ao fim de suas vidas, e em belo estilo. Ficção, de acontecimentos e fatos estritamente reais; se se quiser, autoficção, por ter confiado a linguagem de uma aventura à aventura da linguagem, fora da sabedoria e fora da sintaxe do romance, tradicional ou novo. Encontro, fios de palavras, aliterações, assonâncias, dissonâncias, escrita de antes ou de depois da literatura, concreta, como se diz em música. Ou ainda: autoficção, pacientemente onanista, que espera agora compartilhar seu prazer (DOUBROVSKY, 1977, capa).

Logo, de acordo com esse entendimento, a obra de Cristovão Tezza pode ser considerada uma autoficção, justamente por ser parte de uma história importante da vida dele, no qual compartilha numa circunstância de confissão e reflexão. Não obstante, menciona-se o fato de que o próprio Tezza citar nas primeiras páginas de seu livro, que é descrito como romance, um trecho de Thomas Bernhard, de que queremos dizer a verdade, mas não a fazemos.

Desse modo, Doubrovsky afirma a liberdade autoficcional por meio da linguagem:

A escrita autoficcional abole a estrutura narrativa linear, rompe com a sintaxe clássica, substituindo-a por um encadeamento de palavras por consonância, assonância ou dissonância; a frase é sempre guiada, construída, em uma sucessão de parônimos, vírgulas, pontos, espaços vazios, eventual desaparecimento de toda sintaxe, associações de palavras como as associações livres existentes na Psicanálise. A escrita tenta traduzir a fragmentação, a quebra do eu, a impossibilidade de encontrá-lo numa bela unidade harmoniosa. Nesse surgimento inesperado de palavras e de pensamentos desconexos revela-se uma alteridade fundamental do sujeito ao longo do tempo (DOUBROVSKY, 2011, p. 26).

Certamente, ao decorrer da leitura da obra “O filho eterno”, observa-se a heterogeneidade da escrita, as vozes do discurso, a falta de travessão para os diálogos, assim como reticências e abruptas interrupções do presente para o passado. Esse recurso é visto em outras obras do autor, uma vez que o narrador dá o ponto de partida em um tom confesso aos personagens. O próprio narrador de “O filho eterno” compreende que “o único território livre é o da literatura” (TEZZA, 2009, p. 29).

Portanto, as nuances autoficcionais da obra é intrínseca, visto que o autor ficcionaliza o seu eu. Mesmo que em algumas entrevistas, como as vistas na seção anterior, o autor confirme a autobiografia na obra, ele também nega, entrando no jogo autoficcional:

O recorte é uma seleção que leva em conta a narrativa romanesca, e não a fidelidade biográfica (nesse sentido, o livro está cheio de «falhas» terríveis). Para mim, a ficção é um modo muito particular de ver o mundo; a biografia, ou a autobiografia (uma distinção mais ou menos irrelevante) é um outro modo. O autor vive o evento aberto da vida, que não tem «sentido», que é um amontoado de fatos em sequência; um personagem submete-se a uma moldura que lhe dá exatamente aquilo que lhe faltaria na vida, se real fosse. (SILVA, *online*).

Em outro trecho da mesma entrevista, pode-se observar o autor novamente confirmando esse pacto oximórico:

A perspectiva biográfica é substancialmente diferente da perspectiva ficcional. Já a ficção é livre - ela pode usar fatos reais (e a esmagadora maioria da prosa de ficção trabalha sobre a realidade;), mas não tem nenhum compromisso com eles. O filho eterno usou alguns fatos da minha vida, para estruturá-los numa perspectiva ficcional. O livro está cheio de mentiras. Não é relevante para o leitor saber se o que está ali é real; ou não (CORREIO BRASILIENSE, 2014, Online).

A relevância ao tratar dessa perspectiva do próprio autor, compreende-se o quanto existe essa liberdade para utilizar da ficção como um ato terapêutico para superar a própria crise, ou que de fato, a confissão espelha um outro que já não existe mais.

Escrevendo, pode descobrir alguma coisa, mas sem confundir – isso o escritor percebeu logo – a vida e a escrita, entidades diferentes que devem manter uma relação respeitosa e não muito íntima. Só sou interessante se me transformo em escrita, o que me destrói sem deixar rastro, ele imagina, sorrindo, antevendo algum crime perfeito. Ninguém descobrirá nada, ele enfim sonha, oculto em algum refúgio da infância (TEZZA, 2009, p. 194).

Historicamente, após muitos debates a respeito da autoficção e de quais romances podem ser considerados autoficção, a teoria sobre o que é esse conceito começou a desvanecer, uma vez que há muitas possibilidades nesse campo.

O termo autoficção, depois de muito julgado, ganhou preferência de muitos autores e finalmente passa ser reconhecido, pois “correspondia a uma expectativa do público, vinha

preencher uma lacuna ao lado das memórias, da autobiografia e das escritas íntimas em geral” (DOUBROVSKY, 2014, p. 113).

À vista disso, no livro de Cristovão Tezza, há várias maneiras de se confirmar a autoficção. Por exemplo, a escolha de o autor não nomear o personagem pai. Essa escolha gera uma ambiguidade à confirmação ao que o próprio Tezza faz de ser uma autobiografia, ou um romance autobiográfico. Assim, segundo Faedrich (2015, p. 49, grifo da autora) “A **ambiguidade** criada textualmente na cabeça do leitor é característica fundamental de uma autoficção.”. Portanto, diante desse jogo estratégico para tomar mais liberdade a escrita de fatos reais sobre o autor, essa ambiguidade, o jogo autoficcional, cria um espelho à autorreflexão do autor e por fim, para o leitor, há essa marca de questionamentos dúbios: “Há um jogo de ambiguidade referencial (é ou não é o autor?) e de fatos (é verdade ou não? Aconteceu mesmo ou foi inventado?)” (FAEDRICH, 2015, p. 49).

A obra de Cristovão Tezza nos traz muitas reflexões no que concerne sua estrutura, sua linguagem e sua configuração narrativa. Novamente, nos perguntamos, esta obra é de fato uma narrativa autobiográfica? Um romance autobiográfico (na visão de Lejeune)? Ou é autoficção?

Em relação ao romance autobiográfico, Faedrich (2015, p. 47, grifo da autora) relata:

Alguns teóricos consideram “romance autobiográfico” uma classificação obsoleta e preferem não diferenciá-la da autoficção. Há, contudo, uma diferença sutil entre ambas, que merece ser considerada. O pacto do romance autobiográfico é o fantasmático; o autor não tem a intenção de se revelar no texto e só o encontramos recorrendo à extratextualidade [...]. Na autoficção, um romance pode **simular** ser uma autobiografia ou camuflar, com ambiguidades, um relato autobiográfico sob a denominação de romance.

Sendo assim, é possível que o romance de Tezza encaixe-se tanto como autoficção quanto romance autobiográfico, possuindo o pacto fantasmático e o pacto oximórico. Esse vínculo entre ambos é algo transparente nesta obra que apesar de confirmadamente, pelo próprio autor, (e ainda escrito na capa do livro) ser um romance (ficcional, apenas) é a combinação de realidade e ficção, algo proeminente na Literatura Contemporânea.

Nesse sentido, recorreremos a outro aspecto que ajuda o autor ficcionalizar o eu, a narração em 3º pessoa que quebra os paradigmas da escrita do eu. Essa estratégia usada por Tezza ajuda no jogo autoficcional, uma vez que a diferença entre autobiografia e ficção fica deturpada. Sobre esse “eu” disfarçado, comentaremos em outra seção.

Por fim, na visão de Diana Klinger:

O texto autoficcional implica uma dramatização de si que supõe, da mesma maneira que ocorre no palco teatral, um sujeito duplo, ao mesmo tempo real e fictício, pessoa (ator) e personagem. A dramatização supõe a construção simultânea de ambos, autor

e narrador. Imaginando uma analogia entre a literatura e as artes cênicas, poder-se-ia traçar uma correspondência entre o teatro tradicional e a ficção, por um lado, e a arte da performance e a autoficção, por outro (KLINGER, 2008, p. 25).

Esse conceito que Klinger traz da autoficção traduz bem o pensamento da construção dessa obra, essa máscara utilizada por Tezza, especialmente por meio da terceira pessoa no discurso, é uma forma de ajudar o autor a se tornar mais prático diante a situação que descreve, uma vez que vemos a dureza das palavras do pai em relação ao seu filho.

2.1 O meu “eu” disfarçado, uma confissão em 3º pessoa

A obra “O filho eterno” é essencialmente uma narrativa sobre o relacionamento de um pai com seu filho. O clímax da história vem logo no início, Felipe nasceu com Síndrome de Down, isso no fim do ano de 1980. A frieza, a insensibilidade e a rudeza das palavras para tratar dessa condição começa quando, em 1980, ainda os chamam de “mongoloides”, palavra que hoje (e mesmo naquela época) era ofensiva e usada para ofender outros.

No romance, o pai tem vergonha do filho e deseja até mesmo a morte dele. Se recusa inúmeras vezes a ter um relacionamento com ele. Entretanto, ao longo da história, com as idas às clínicas, os esforços para desenvolver a criança, o pai começa a se tornar dependente dele, o afeto começa a aparecer e quando Felipe desaparece pela primeira vez, o pai se sente pai finalmente e a relação de ambos se transforma. A história também conta com vários episódios de lembranças da juventude do pai e de sua situação atual, de forma breve fala sobre a filha que nasceu e também sobre a esposa.

A narrativa inicia em terceira pessoa, a obra possui características da escrita de si, com nuances autobiográficas. Consideramos também a obra autoficcional, uma vez que há as representações da ambiguidade narrativa, um pacto oximórico, que rompe com a verdade e traz elementos ficcionais para a história, em que versa sobre mais um ponto importante: o relato em 3º pessoa.

Essencialmente, a escrita de si é feita em 1ª pessoa. Tanto a autobiografia como a autoficção é possível observar essa característica. Mas e quando o autor opta por escrever em terceira pessoa?

[...] Até que me deu o estalo de transformar a mim mesmo num personagem, de tratar em terceira pessoa. Quando dei este salto - eu me transformei em personagem, eu me afastei -, fique à vontade porque eu sou um narrador naturalmente impiedoso. Então, eu podia bater em mim mesmo sem pena, pois era um personagem - "não era eu ali". Quando se olha para o próprio passado, você se vê como um personagem. Se qualquer um de nós for descrever o que fez ontem, vai ver uma pessoa que não é você. É o olhar de fora que dá o acabamento [...]. O fato de eu estar falando de mim mesmo em terceira pessoa deu uma força narrativa que nem o depoimento nem o ensaio teriam. Sinto a

força deste livro porque estou inteiro ali, e ao mesmo tempo olhando de fora [...]. Quando acabei de escrever *O filho eterno* e fui olhá-lo, fiquei apavorado: "mas o que foi que escrevi?". É uma alta exposição. Mas por outro lado, eu pensava: "para quem não me conhece como escritor, o aspecto biográfico é totalmente irrelevante" E tem a questão do gênero, do romance (JORNAL RASCUNHO, 2007, *online*).

Essa escolha de Tezza é a tentativa de se distanciar do eu que ele não se identifica mais, aquele que ele não se enxerga mais em si em 2007. Um pai que, em seu relacionamento com o filho, é o mais saudável.

Portanto, essa escolha, como já citado é proposital e é uma maneira de o autor ausentar-se. "Sinto a força deste livro porque estou inteiro ali, e ao mesmo tempo olhando de fora [...].". Essa estratégia torna o livro mais autoficcional do que um romance autobiográfico.

Nesse sentido, vale mencionar Vicent Colona, estudioso que criou quatro conceitos sobre a autoficção. Aqui, mencionaremos a autoficção biográfica, pois segundo Colona (2014), o autor escolhe o grau de ficcionalização do eu, em maior ou menor escala, usando um determinado momento de sua vida. Assim, sabe-se que "O filho eterno" se encaixaria nessa vertente, pois "o livro [...] é uma quermesse onde os vivos deambulam com um crachá indicando sua identidade – e, às vezes, se engalfinham como em filmes burlescos" (COLONNA, 2014, p. 50).

O teor de confissão dessa obra também vem ser ponto chave do narrador em terceira pessoa. Em muitos trechos, observa-se com espanto as palavras do pai, que após o nascimento do filho e a descoberta da trissomia do filho.

Recusa. Recusar: ele não olha para a cama, não olha para o filho, não olha para a mãe, não olha para os parentes, nem para os médicos — sente uma vergonha medonha de seu filho e prevê a vertigem do inferno em cada minuto subsequente de sua vida. Ninguém está preparado para um primeiro filho, ele tenta pensar, defensivo, ainda mais um filho assim, algo que ele simplesmente não consegue transformar em filho (TEZZA, 2019, p.32).

Essa vergonha esmagadora do pai, torna-se frequente. Ressalva-se que a leitura em terceira pessoa fica evidenciada, quanto a confissão do pai, causando grande comoção ao leitor. Em outro momento, o personagem chega a dizer "Ele não consegue olhar para o filho[...] eu não preciso deste filho, ele chegou a pensar [...] Eu também não preciso desta mulher, ele quase acrescenta[...]" (TEZZA, 2019, p. 32). Esses pensamentos, ideias do personagem são percebidas por esse narrador onisciente, permitindo o leitor estar a par de toda a angústia e desespero desse personagem. Em outro momento, também trazendo algo inesperadamente frio e cruel do personagem, um pai pensa que seu momento de se libertar desse "problema" virá com a iminente morte do filho:

Era como se já tivesse acontecido — largou as mãos da mulher e saiu abrupto do quarto, numa euforia estúpida e intensa, que lhe varreu a alma. Era preciso sorver essa verdade, esse fato científico, profundamente: sim, as crianças com síndrome de Down morrem cedo. (TEZZA, 2019, p. 35).

Ao longo de boa parte da narrativa, observa-se esses pensamentos do pai e as durezas de suas palavras, especialmente a vergonha de admitir aos amigos e de falar sobre a criança.

É o que também acontece com ele, quando pensa no filho invisível. A normalidade da creche tranquiliza-o. Ainda é incapaz de conversar com as pessoas sobre seu filho; bons novos amigos que conhece e com quem convive ou se corresponde, ele oculto na confortável solidão curitibana, passarão anos sem saber que ele tem um filho com síndrome de Down, o nome que agora, em definitivo, sinal dos tempos politicamente corretos, desbancará o famigerado “mongolismo”. Parece que há duas forças agindo nesse seu esmagamento silencioso da verdade. Uma delas é a boa e velha vergonha — **o filho será sempre o fio de prumo de nossa competência, a medida implacável da qualidade dos pais**. Sim, é claro, no caso dele há o álibi genético — coitado, ele não tem culpa — mas é uma desculpa insuficiente, parece; o filho o diminui; ele vive sob um orgulho mortal das próprias qualidades, alimenta-se delas, refugia-se nelas, ainda que em silêncio. De que adianta saber que ele “não tem culpa”? O fato de ser homem letrado e esclarecido, povoado de humanismo e civilização, não faz nenhuma diferença — emocionalmente, escritor que escolheu ser, é mais inseguro que o filho, que, é verdade, vem crescendo sob um bom roteiro. (TEZZA, 2019, p. 152, grifo meu).

A criança começa se desenvolver e aos poucos vemos o contato e as palavras do pai se tornando mais brandas, até que o pai percebe, quase no fim da narrativa, sua dependência do filho, quando este foge:

É, talvez, ele refletirá logo depois, ainda em pânico, dando corda à sua rara vocação dramática, que agora lhe toma por inteiro, a pior sensação imaginável na vida — quase a mesma sensação terrível do momento em que o filho se revelou ao mundo, **da qual ele jamais se recuperará completamente, repete-se agora ao espelho**, com intensidade semelhante, mas não se trata mais do acaso. Desta vez, ele não tem álibi: o filho está em suas mãos. E há que preencher aquele vazio que aumenta segundo a segundo, com alguma coisa, qualquer coisa — **mas estamos despreparados para o vazio** (TEZZA, 2019, p. 161, grifos meus).

Certamente, ao leitor, esse narrador em terceira pessoa também parece desaparecer, dando lugar a um discurso indireto livre. Entretanto, narrador e personagem parecem discursar um com o outro, no qual se pode questionar esse narrador.

Sendo assim, podemos perceber um narrador autodiegético, que mescla os discursos em uma construção de si em sua própria narração (RÜCKERT, 2016).

O problema é que as coisas — o filho agora, e toda a interminável e asfíxiante soma dos pequenos fatos cotidianos que ele acumulou a vida inteira com a sensação de que criava e nutria uma personalidade própria — as coisas não são nada em si. O mundo não fala. Sou eu que dou a ele a minha palavra; sou eu que digo o que as coisas são. Esse é um poder inigualável — eu posso falsificar tudo e todos, sempre, um Midas Narciso, fazendo de tudo minha imagem, desejo e semelhança. Que é mais ou menos o que todos fazem, o tempo todo: falsificar. (TEZZA, 2019, p. 41).

Logo, percebe-se esse diálogo, ultrapassando os limites da narrativa em 3º pessoa, que antes, na literatura tradicional, atestava a estabilidade da diegese, temos, na Literatura Contemporânea, um narrador como máscara para projetar a construção do eu.

Portanto, segundo Rückert (2016, p.163):

[...]na narrativa de Tezza a terceira pessoa funciona como uma forma de se exacerbar a subjetividade dos narradores em primeira pessoa da tradição narrativa do século XX, é uma super afirmação do eu, é uma maximização do enredo enquanto produto de uma subjetividade.

Ressalvamos, que essa característica é também do século 21, posto que a obra de Tezza foi escrita em 2007.

Portanto, essa confissão fica evidenciada a partir do momento que o autor decide um contar dissimulado a um narrador em terceira pessoa, algo que se vai esfacelando à medida que a narrativa progride, assim esse discurso, ora em 3º pessoa, ora em primeira se desdobra na expressão de si. Logo, também é corroborada pelas memórias do personagem/autor/narrador, sugerindo que a expectativa era superar, por meio ficção, um conflito pessoal, que por fim, é enxergado como uma escrita de si, e mesmo inconsciente, segundo o próprio autor, uma autoficção biográfica.

Esse “ele” é instituído, portanto, como subjetivo, pois, para que narrativa seja vista como romance, é necessário ficcionalizar o eu, permitindo a liberdade que o autor tanto queria para expor seus sentimentos e seu relacionamento com o filho. Nas palavras de Ruckert (2016, p.164):

Esse ele adotado, portanto, é uma máscara ficcional que não só permite ao protagonista contar sobre aquilo que a priori pretendia omitir, como também permite que o próprio autor se ficcionalize, alcançando a segurança necessária para expor fatos das vidas sua e de seu filho. As instâncias de autor, narrador e protagonista confundem-se todas, nesse caso, como é bem frequente na literatura contemporânea.

Contudo, essa “confusão” relatada em terceira pessoa é mais singular, vista em poucas obras brasileiras. O encontro do “eu” do passado com o “eu” do futuro ratifica essa duplicidade, permitindo um olhar distinto de cada um – narrador/personagem e autor.

Em vista disso, conclui-se que as configurações narrativas de Tezza, o relato em terceira pessoa (o *ele*, subjetivo), a diegese permeada de memórias e a linguagem, as escolhas de palavras, contribuem para uma narrativa corajosa e a cerne do entendimento de ser pai e de ser filho, uma vez que no fim da narrativa, a relação do pai com o filho é afetiva e vitoriosa, compreende-se também a escolha do título, pois um filho sempre será eterno.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obra estudada é de fato um desafio literário, sua composição, palavras e revelações são como flechas ao leitor. A obra é carregada de uma nudez de sentimentos, há uma devassidão na narrativa, que se desdobra até o caminho do final feliz.

Inicialmente, sendo uma obra tão estudada em várias teorias, a perspectiva era de um estudo que se conseguisse compreender a forma de como foi concebida. Logo, baseadas nas teorias da autobiografia de Lejeune e de tantos teóricos sobre autoficção, foi possível lançar um olhar sobre os aspectos narrativos que circundam a obra.

Portanto, pode-se entender essa linha tênue entre a autobiografia e a ficção nesta obra, até finalmente perceber as características da autoficção, especialmente em um estudo contemporâneo. Ademais, outra estratégia utilizada por Tezza foi a memória dentro da memória (autobiografia), visto que o personagem relembra sua juventude, e ajuda na superação e entendimento dos seus conflitos presentes.

Por fim, algo surpreendente e também peculiar foi ficcionalizar o “eu” por meio de uma terceira pessoa no discurso, uma forma de distanciamento da obra narrada, ainda que esse “ele” seja subjetivo, tornando-se na realidade um “eu” no discurso, trazendo uma liberdade para falar de um assunto delicado de sua vida. Esse “ele” se pôs como máscara para que o autor pudesse revelar o limite da austeridade, dando às palavras uma confissão mais pura.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Cecília Guedes Borges de; FERNANDES, Fabricio Flores. O Narrador Devassado: um olhar dobre *O Filho Eterno*. **Revista Trama**, v. 16, n. 38, p. 25–35, 2020.

ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico**: dilemas da subjetividade contemporânea. Trad. Paloma Vidal. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2010.

COETZEE, J. M. Juventude: cenas da vida na província. Trad. José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

COLONNA, Vincent. Tipologia da autoficção. In.: NORONHA, Jovita Maria Gerheim (Org.). **Ensaios sobre a autoficção**. Tradução: Jovita Maria Gerheim Noronha, Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

CORREIO BRASILIENSE. **Gênero da autoficção vira tendência na literatura contemporânea**. **Jornal Correio Brasiliense online**. 2014. Disponível em: https://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2014/01/13/interna_diversao_arte,407518/genero-da-autoficcao-vira-tendencia-na-literatura-contemporanea.shtml. Acesso em 16 de ago. 2022.

DOUBROVSKY, Serge. **Fils**. Paris: Galilée, 1977.

DOUBROVSKY, Serge. O último eu. In.: NORONHA, Jovita Maria Gerheim (Org.). **Ensaios sobre a autoficção**. Tradução: Jovita Maria Gerheim Noronha, Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DORIGATTI, Bruno. Literatura muito viva. **Portal Literal**, 21 set. 2007. Disponível em: http://www.cristovaotezza.com.br/p_entrevistajornaisrevistas.htm. Acesso em: 15 ago. 2022.

DUAILIBE, Ane Beatriz. **Autoficção e Performance na Escrita de Ricardo Lísias: uma leitura de Divórcio**. Dissertação. Mestrado em Letras. Universidade Estadual do Maranhão, UEMA, 2018.

FAEDRICH, Ana. O conceito de autoficção: demarcações a partir da literatura brasileira contemporânea. **Itinerários**, Araraquara, n. 40, p.45-60, jan./jun. 2015.

LIMA, Luiz Costa. **Sociedade e discurso ficcional**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

FOUCAULT, Michael. A escrita de si. In: _____. **O que é um autor?** Lisboa: Passagens, 1992.

JACCOMARD, H. **Lecteur et lecture dans l'autobiographie française contemporaine: Violette Leduc, Françoise d'Eaubonne, Serge Doubrovsky, Marguerite Yourcenar**. Genève: Droz, 1993.

JORNAL RASCUNHO. **Cristovão Tezza no Paiol Literário**. Curitiba, set. 2007. Disponível em: http://www.cristovaotezza.com.br/p_entrevistajornaisrevistas.htm. Acesso em: 15 ago. 2022.

KLINGER, Diana Irene. **Escritas de si, escrita do outro: o retorno do autor e a virada etnográfica**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2012.

LEJEUNE, Philippe. O pacto autobiográfico. In: NORONHA, Jovita Maria Gerheim (Org.). **O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet**. Belo Horizonte: UFMG, 2008, p. 13-47.

LEJEUNE, Philippe. O pacto autobiográfico. In.: NORONHA, Jovita Maria Gerheim (Org.) **O pacto autobiográfico: De Rousseau à Internet**. Tradução: Jovita Maria Gerheim Noronha, Maria Inês Coimbra Guedes. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014a.

PORTO, Patrícia de Cássia Pereira. Narrativas Memorialísticas: memória e literatura. **Revista Contemporânea de Educação**. n. 12 – agosto/dezembro de 2011

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

RÜCKERT, Gustavo Henrique. Terceira pessoa subjetiva: a autoficção d'O filho eterno. **Textura**, v. 18 n. 37, maio/ago. 2016.

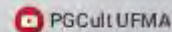
RUIZ-VARGAS, José María. Claves de la memoria autobiográfica. In: FERNÁNDEZ, Celia; HERMOSILLA, María Ángeles (Org.). **Autobiografía em España: um balance**. Madrid: Visor libros, 2001, p. 183-220.



FAPENAP



27~29
SETEMBRO 2022
evento on-line



SOUZA, Raquel. **Boitempo**: a poesia autobiográfica de Drummond. Rio Grande: Editora da FURG, 2002.

TEZZA, Cristovão. **O filho eterno**. 23 ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.

A RELAÇÃO ENTRE A LUDICIDADE, O MITO E A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS, SOB A PERSPECTIVA ROUSSEAUNIANA, NO CONTO “O DIA EM QUE EXPLODIU MABATA-BATA” DE MIA COUTO

Viviane Lima Coimbra
Mestranda do Programa Interdisciplinar em Cultura e Sociedade
viviane.coimbra@ifma.edu.br
Universidade Federal do Maranhão

Luciano da Silva Façanha
Pós-Doutor em Filosofia
luciano.facanha@ufma.br

Márcia Manir Miguel Feitosa
Pós-Doutora em Estudos Comparatistas
marcia.manir@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: Trata da análise da relação entre a ludicidade, o mito e a educação de crianças, sob a perspectiva de Rousseau, no conto “O dia em que explodiu Mabata-bata” do autor Mia Couto. Surgiu a partir da leitura do conto do escritor moçambicano, na obra *Vozes Anoitecidas*, em que ele deixa implícita a importância da educação de crianças e de sua relação com o lúdico, ao mesmo tempo em que parece contestar as explicações míticas por meio do personagem Azarias, tal como pensava o filósofo suíço Jean-Jacques Rousseau em sua obra *Emílio*. Objetiva mostrar até que ponto o lúdico e o mito são importantes para a educação de crianças e quais são os seus compromissos com a verdade. Trata-se de uma pesquisa aplicada, no que se refere à finalidade; explicativa em relação a seus objetivos; documental e bibliográfica, no que tange aos procedimentos. Conceitua Literatura, Filosofia, ludicidade, mito e educação. Aborda, de forma generalizada, a querela entre a Literatura e a Filosofia. Esclarece a importância da relação entre os ensinamentos filosóficos e literários. Demonstra como a Literatura e Filosofia permeiam por caminhos similares e por vezes opostos. Explica a relação entre a ludicidade, o mito e a educação de crianças, sob a perspectiva de Rousseau, no conto “O dia em que explodiu Mabata-bata”, na obra *Vozes Anoitecidas* de Mia Couto. Conclui que a ludicidade deve estar alinhada aos processos de ensino e de aprendizagem para a educação de crianças, enquanto as explicações míticas devem ser evitadas.

Palavras-chave: Ludicidade; Educação; Literatura; Filosofia.

1 INTRODUÇÃO

A relação ou mesmo a querela entre a Literatura e a Filosofia, ou vice-versa, é algo que se discute há muito tempo, desde a Antiguidade, como se pode observar em uma das mais influentes obras do filósofo grego Platão (428 a.C – 348 a.C), *A República*, livro II, em que ele descreve o diálogo entre Sócrates, seu mestre, e Adimanto, sobre o uso de fábulas na educação de crianças:

Sócrates: Importa, pois, antes de mais nada, vigiar os inventores das fábulas, acatando o uso de invenções que são boas e rejeitando as que não prestam. Importa convencer as

mães e as amas de contar às crianças somente aquelas aprovadas por nós e amoldar, por meio das fábulas, a alma infantil muito mais do que elas modelam o corpo com as mãos. De qualquer maneira, deveriam ser expurgadas quase todas as fábulas que ora estão em voga. (PLATÃO, 2007, p.78)

A obra *A República*, apesar de muito atual, foi escrita há mais de 2.300 anos. Ela é composta por diálogos e debates sobre questionamentos propostos por Platão e tem caráter político, já que propõe um Estado ideal, que o próprio autor reconhece como utópico, o qual seria “governado por homens justos, sábios e instruídos” (PLATÃO, 2007, p.7).

A poesia ou a obra literária era vista por alguns filósofos, como Platão e, mais tarde, Rousseau, somente como uma arte contemplativa e sem compromisso com a verdade. Para eles, era apenas uma representação, contendo valores estéticos e não éticos. Os poetas eram considerados meros imitadores. A ética, a informação e o conhecimento, por sua vez, estavam diretamente relacionados à Filosofia.

Sócrates: A vocês vou falar claramente, mas não gostaria que o digam aos poetas trágicos e a todos os outros que recorrem a imitação. Tudo isso me parece veneno para os ouvintes, pelo menos para aqueles que não podem se servir como antídoto, do conhecimento daquilo que são realmente as obras poéticas. (PLATÃO, 2007, p. 341).

Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C.), outro grande filósofo da Grécia Antiga, discípulo de Platão, refutou o conceito da palavra “mimese” recebido pelo mestre. Para ele, a autonomia do processo mimético frente à verdade pré-estabelecida enaltecia o valor da arte. Costa diz que “a arte passa a ter, com ele, uma concepção estética, não significando mais “imitação” do mundo exterior, mas “fornecendo “possíveis” interpretações do real [...]” (1992, p. 6), o que mais à frente se contraporá ao conceito de mito.

A partir daí, nasce o conceito de verossimilhança que seria “a equivalência da verdade” (D’ONOFRIO, 1995, p. 20). Essa equivalência se daria em dois planos: interno e externo à obra. No primeiro, a distinção é “conferida pela conformidade com seus postulados hipotéticos e pela coerência de seus elementos estruturais [...]” (D’ONOFRIO, 1995, p. 20). No segundo, “confere ao imaginário a caução formal do real pelo respeito às regras do bom senso e da opinião comum. (D’ONOFRIO, 1995, p. 20).

D’Onofrio (1995) afirma ainda que por ser a verdade da arte diferente da verdade da vida, ela coloca o poeta, que tem uma visão própria de mundo, acima de tudo aquilo que poderia limitá-lo, como as convenções sociais, por exemplo, deixando-o mais perto de descobrir a verdade original das coisas, de conhecer o ser tal como ele o é, longe daquilo que seria proposto se estivesse em condições suscitadas pela sociedade da época, tal como a apologia a Richardson, escrita por Diderot:

A literatura é eficaz na educação dos homens porque os instrui sem que os mesmos se apercebam disso; é o *dulce et utile* de Horácio. Essa característica da literatura possibilita ao leitor/espectador, após uma jornada de leitura pensar de maneiras diferentes sobre aspectos da vida, sem que se dê conta de que houve um guia a efetuar essa transição, sem que se dê conta de que passara por uma experiência educativa, moral. (SANTANA, 2015, p.162)

O conto “O dia em que explodiu Mabata-bata” do escritor moçambicano Mia Couto (2013) não é diferente e suscita inúmeros e relevantes questionamentos em seus leitores. Certamente, os mais importantes são: até que ponto a ludicidade e o mito devam ser usados na educação de crianças? Qual a visão dos poetas? O que pensam os filósofos, especialmente, o suíço Jean-Jacques Rousseau, que escreveu um tratado sobre a educação intitulado Emílio? Qual o compromisso da ludicidade e do mito com a verdade?

Este estudo pretende responder aos questionamentos acima através de uma metodologia qualitativa, no que tange à finalidade; bibliográfica e documental, no que tange aos procedimentos; explicativa em relação aos objetivos, já que procura “identificar os fatores que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (GIL, 2008, p. 28), como acontece com a morte de Azarias, personagem principal do conto africano, que nem sequer entendeu o que estava acontecendo no momento que se despedia do mundo.

2 BRINCAR NÃO BASTA

Quando se pensa em crianças, é comum que se pense em brincadeiras, diversão, aventuras, cores, bagunça e muita imaginação. Já quando se tenta aliar essas brincadeiras e criações ao desenvolvimento cognitivo infantil, as opiniões se dividem. Há os que acreditam na importância do lúdico, da religiosidade, do sonho e da fantasia na formação do intelecto infantil e há também aqueles que condenam determinadas condutas por acharem que as crianças precisam ter “conhecimento da verdade” desde a mais tenra idade.

Se o lúdico for utilizado de forma adequada nos espaços de educação da infância, com respeito as especificidades das faixas etárias e seu desenvolvimento, este pode agregar muitas aprendizagens significativas ao repertório das crianças, necessitando, dessa forma, de maior valorização nos espaços educacionais (COSTA, 2021, p.31).

Percebe-se que o lúdico é muito mais amplo e complexo do que aparenta, pois não se restringe à realização de atividades psicomotoras, “a criança está aprendendo com a experiência, de maneira mais integrada, a posse de si mesma e do mundo de um modo criativo e pessoal” (BACELAR, 2009, p.26), e não se deve, a todo instante, impor objetivos pedagógicos claramente introduzidos por adultos, o que mais na frente Rousseau chamará de educação positiva, pois a criança poderá perder a espontaneidade e o prazer daquele momento.

Porém, a vivência lúdica, ou ludicidade, é interna ao indivíduo. É o estado interno que se processa enquanto o indivíduo realiza uma atividade lúdica. A atividade lúdica, como expressão externa, só será lúdica internamente se propiciar ao sujeito a sensação de plenitude, prazer, alegria. (BACELAR, 2009, p. 30)

Independentemente de qual das duas linhas seguir, ressalta-se a importância de se respeitar um direito assegurado a toda e qualquer pessoa, presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, que aduz, em linhas gerais, em seu artigo 26 que todo ser humano, pelo simples fato de ser humano, tem direito à educação (UNICEF, 1948).

No Brasil, por exemplo, tem-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado através da lei federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que, em seu capítulo II, artigo 16, inciso IV, do livro I (parte geral), título II, declara, dentre outros direitos, o direito à liberdade que compreende, dentre outros aspectos, “brincar, praticar esportes e divertir-se” (BRASIL, 1990, p. 25).

Antes de prosseguir, vale a pena ressaltar que, nesse mesmo Estatuto, no capítulo V, art. 60, é vedado a qualquer menor de quatorze (14) anos, exceto na condição de aprendiz, com proteção regulada por lei especial, qualquer tipo de trabalho, e, ao mesmo tempo, é assegurado, no art. 4º do título I, a toda criança (até doze anos de idade incompletos) e adolescente (de doze a dezoito anos de idade) o direito (dever da família, da comunidade, da sociedade e do poder público) à educação, saúde, esporte, lazer, profissionalização, dentre outros. (BRASIL, 1990).

Logo, deixar de matricular uma criança na escola, mesmo que ela não queira, ou tolher-lhe o direito ao lazer, à educação e à cultura, sob o pretexto de que se está “preparando-a” para o mercado de trabalho e ensinando um ofício a ela, sendo que a verdadeira intenção é a obtenção de lucro ou vantagem, nada mais é do que exploração do trabalho infantil e, dentre outros dispositivos, este direito também está disposto na Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNICEF, 1948), na Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1990), da qual Brasil, Moçambique e outros 194 países são signatários, e também, no caso do Brasil, na sua carta maior, a Constituição Brasileira de 1988, especificamente, no art. 7º, inciso XXXIII e no art. 227 (BRASIL, 1988).

Tenta-se evitar, portanto, que as crianças confundam as historinhas que lhes são contadas, ou mesmo inventadas, e aquelas outras que ficam a cargo da imaginação ou ainda que são derivadas de explicações mitológicas e/ou religiosas com a realidade em que vivem. Transitar pelo mundo fantástico, respeitando os critérios de verossimilhança, defendidos por Aristóteles, conforme explicados por Costa (1992), é importante para se ter novas interpretações

sobre determinadas realidades. Entretanto, o mesmo não ocorre com o mito, já que é entendido como avesso da verdade:

MITO (gr. |Uúeoç; lat. Mytbus; in. Mytb; fr. Mythe-, ai. Mythos). Além da acepção geral de "narrativa", na qual essa palavra é usada, p. ex., na Poética (I, 1451 b 24) de Aristóteles, do ponto de vista histórico é possível distinguir três significados do termo: 1º M. como forma atenuada de intelectualidade; 2º M. como forma autônoma de pensamento ou de vicia; 3º M. como instrumento de estudo social. 1º Na Antigüidade clássica, o M. é considerado um produto inferior ou deformado da atividade intelectual. A ele era atribuída, no máximo, "verossimilhança", enquanto a "verdade" pertencia aos produtos genuínos do intelecto. Esse foi o ponto de vista de Platão e de Aristóteles. (ABBAGNANO, 2007, p. 673)

Ademais, como se disse anteriormente, o conceito de ludicidade não se restringe ao brincar ou jogar de modo a trazer apenas divertimento e não se confunde com o mito que, de acordo com D'Onofrio, "é uma história ficcional sobre divindades, inventada pelos homens para explicar a origem das coisas ou justificar padrões de comportamento" (1995, p. 106). Ludicidade, para Mineiro e D'Ávila, além de ser um meio pedagógico, se relaciona com o "contextual e cultural, depende do contexto externo, interno e da cultura em que se insere para se manifestar, fazer-se sentida e compreendida como tal" (2019, p.14) e é justamente este conceito que tem alimentado a imaginação de muitos poetas, como a do que será aqui analisado.

3 A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS NO PENSAMENTO DE ROUSSEAU

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) nasceu em Genebra, Suíça, perdeu a mãe dias depois do parto e foi abandonado pelo pai que estava com algumas dificuldades legais na cidade e teve que fugir. Aos vinte (20) anos, tornou-se amante de Françoise-Louise de Warrens, que era paga pelo rei de Piedmont para fazer a conversão de protestantes ao catolicismo. Com quase quarenta (40) anos publicou o seu primeiro livro e logo adquiriu fama (ROONEY, 2015).

Dentre as obras de Rousseau, destaca-se para este estudo "Emílio ou Da Educação" que é um tratado sobre a educação e a criação de filhos, uma espécie de romance pedagógico, que causou divergência de opiniões, especialmente, pela comparação com a vida pessoal do autor que teve cinco (5) filhos com sua amante em Paris, Thérèse Lavasseur, e, por alegação de péssimas condições financeiras e falta de estrutura familiar, entregou-os todos à adoção, não criando, portanto, nenhum deles (ROONEY, 2015).

A obra destacada acima foi escrita em 1762 e trata da educação de um órfão, desde o seu nascimento até os vinte (20) anos de idade, e propõe o conceito de educação negativa da criança que consistiria em impedir o nascimento do vício e do erro, preservando o coração e o espírito puros, pois, para o escritor, o homem seria "um ser originalmente bom, livre e isento de vícios, mas

concomitantemente, corrompido, dada a sua adesão ao escopo social” (SILVA; DANELON, 2019, p. 8-9).

Vejo alguns moleques brincarem na neve, roxos, transidos de frio, mal podendo mexer os dedos. Podem se quiserem ir aquecer-se, mas não o fazem; se os forçássemos a tanto, sentiriam cem vezes mais os rigores do constrangimento do que sentem os do frio. De que vos queixais então? Tornarei vosso filho miserável só o expondo aos incômodos que aceite sofrer? Faço-lhe bem no momento presente, deixando-o livre; faço-lhe bem no futuro, armando-o contra os males que deverá suportar. (ROUSSEAU, 1979, p.56)

Ainda em Emílio, o autor destaca que é preciso conhecer antes o temperamento da criança para saber “qual regime moral lhe convém (ROUSSEAU, 1979, p.64) e compara esse comportamento ao do médico que precisa conhecer antes o temperamento de seu paciente para então descrever a sua medicação. A educação negativa, portanto, se opõe à positiva por não querer “formar prematuramente sua inteligência” (SILVA; DANALON, 2019, p. 10) obrigando, permitindo ou proibindo alguém a fazer algo que se pretende.

Rousseau, assim como Platão, acreditava que a única forma de governo que poderia ser aceita seria a República, pois baseava-se “na legitimidade e no poder soberano do povo” (RUZZA, 2007, p.118), além de entender que as artes e as ciências corrompiam e corroíam a moral, diminuindo a virtude e a felicidade humanas. Ele explicava que a “educação era responsável por corromper o estado de natureza e perpetuar os males da sociedade moderna (BUCKINGHAM *et al.*, 2011, p.159).

Quereis ter uma ideia da educação pública, lede a República de Platão. Não se trata de uma obra de política, como pensam os que julgam os livros pelos títulos: é o mais belo tratado de educação que jamais se escreveu. Quando se quer enviar alguém ao país das quimeras, cita-se a instituição de Platão. Ora, se Licurgo houvesse escrito a sua, eu a acharia bem mais quimérica. Platão não fez senão depurar o coração do homem; Licurgo desnaturou-o. (ROUSSEAU, 1979, p. 14).

Desse modo, o filósofo reconhecia nas crianças pequenos adultos. Não que ignorasse seus momentos de brincadeiras e de ludicidade, mas aproveitava esses instantes para deixá-las livres para reconhecer seus próprios erros, evitando ao máximo o contato com outrem que não fossem seus genitores ou amas, mesmo sabendo que esse tempo não tardaria a chegar. Isso, porque acreditava que as crianças não deveriam ter contato com literaturas fantasiosas ou com histórias míticas e sim com a verdade como ela é, de fato.

4 O MENINO AZARIAS NO CONTO “O DIA EM QUE EXPLODIU MABATABATA” DE MIA COUTO

Mia Couto, escritor premiado, nasceu em Beira, Moçambique, em 1955 e, além de escritor, também é biólogo e jornalista. Recebeu um dos maiores prêmios literários da língua portuguesa em 2013: o Camões e, em 2014, o Neustadt *International Prize*. Tem mais de trinta (30) livros publicados, uns em prosa e outros em poesia, dentre eles, o Terra sonâmbula, considerado um dos doze (12) melhores livros africanos do século XX (COUTO, 2013).

O autor tem se valido da literatura para disseminar sua cultura, seu povo e, principalmente, para dar vez e voz a povos que sofrem com a colonialidade. A Literatura, apesar do ter sido menosprezada no que tange à sua importância para a educação por Sócrates, Platão, Rousseau e alguns outros filósofos, é “uma das expressões de arte que ocupa um espaço importante na compreensão das sociedades através dos tempos” (ABAURRE; PONTARA, 2010, p. 6) ou “um tipo de conhecimento expresso por palavras polivalentes” (MOISÉS, 1974, p.314) ou ainda um meio que torna possível a autoidentificação com alguns personagens, conforme a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adiche, “eu não sabia que pessoas iguais a mim poderiam existir na literatura” (2019, p.14).

Filosofia, por sua vez, “é o que todos fazemos quando estamos livres de nossas atividades cotidianas e temos a chance de nos perguntar o que é a vida e o universo” (BUCKINGHAM *et al.*, 2011, p. 12). Os primeiros filósofos surgiram quando insatisfeitos com respostas dadas pela igreja e pelos costumes a algumas dessas perguntas. Procuraram então respostas racionais e compartilhavam com outros pensadores as suas ideias, a fim de que fossem refutadas ou confirmadas e explicavam esses caminhos de debate a seus seguidores (BUCKINGHAM *et al.*, 2011).

Percebe-se que Literatura e Filosofia estão tão próximas que os seus objetivos terminam por ser bem similares: compreender, através de múltiplos olhares, a própria existência e, para tal, corroboram com a educação. Rousseau dizia que “Quem entre nós melhor sabe suportar os bens e os males desta vida é, a meu ver, o mais bem educado; daí decorre que a verdadeira educação consiste menos em preceitos do que em exercícios” (1979, p.15) e afirma ainda que “a obra-prima de uma boa educação está em fazer um homem razoável: e pretende-se educar a criança pela razão!” (1979, p. 59).

No entanto, essas estreitas relações de proximidade podem ser pensadas sem recobrimento ou absorção de uma pela outra, como uma *dialogação*, no sentido em que Heidegger emprega essa palavra, que não suprime a diferença subsistente entre elas. É claro que a Poesia mostra, faz ver, não especula. A Filosofia interroga, ordena

conceptualmente, estabelece conclusões plausíveis. O poético é eminentemente linguageiro. Mas essa distinção é de caráter absolutamente geral. (NUNES, 1993, p. 196)

Os poetas também primam pela razão, mesmo que intrinsecamente, e utilizam as palavras, as mais belas, como suas principais ferramentas, tal como Mia Couto em seus romances e contos. A realidade vivida pelo pequeno Azarias não é tão diferente da de tantas outras crianças que anseiam se libertar através da educação, como a menina Malala que levou um tiro, porque buscava instrução em um país, Paquistão, que não aceita que mulheres sejam educadas.

Azarias era um menino órfão, tal como o Emílio de Rousseau, e fora criado pelo tio Raul, dono de uma criação de bois, e pela sua avó, Carolina. Acordava cedo, “Desapegava antes da luz para que os bois comessem o cacimbo das primeiras horas” (COUTO, 2002, p.47), já que trabalhava para o seu tio pastoreando os animais. O maior e o mais malhado deles era o Mabata-bata que estava “destinado como prenda de lobolo” (COUTO, 2002, p.47), uma espécie de presente de casamento dado à família da noiva.

Um dia, ao acordar, viu o Mabata-bata explodir “No capim em volta choveram pedaços e fatias, grãos e folhas de boi” (COUTO, 2002, p.47). E logo imaginou o problema em que se metera. Conjecturou o que poderia ter acontecido: um relâmpago? – o céu estava limpo; o *ndlati*? – a ave do relâmpago que se escondia em quatro cores nas nascentes unidas dos rios “Às vezes atira-se no chão, buracando-o. Fica na cova e a deita a sua urina” (COUTO, 2002, p.48).

O pequeno pastor achou que fugir seria a melhor saída, pois o tio jamais entenderia o que acontecera e ficaria bravo com ele. Não tinha nada a perder “Os filhos dos outros tinham direito da escola. Ele, não, não era filho.” (COUTO, 2002, p.49) Roubaram-lhe a infância e seu único lazer era brincar com os animais. Levou-os consigo. Seguiu na direção do rio, atravessou para a outra margem e ficou a esperar nem sabia o quê.

Mais tarde, quando já sentiam falta do menino, três soldados comunicaram a Raul e a avó que um de seus bois havia pisado numa mina e ela havia estourado. O tio saiu à procura do sobrinho, porque estava preocupado com os outros bois, e ignorou o perigo. A avó o seguiu. Encontraram o garoto que não tinha estudo. Seu tio ficou feliz ao saber que ele estava com os bois e prometera realizar seus desejos, caso dali saísse. Aliás, este fora o último desejo dele: matricular-se na escola no ano seguinte (COUTO, 2002), mas não teve tempo para isso:

O pequeno pastor saiu da sombra e correu o areal onde o rio dava passagem. De súbito, deflagrou um clarão, parecia o meio-dia da noite. O pequeno pastor engoliu aquele todo vermelho, era o grito do fogo estourando. Nas migalhas da noite viu descer o

ndlati, a ave do relâmpago.[...] E antes que ave do fogo se decidisse Azarias correu e abraçou-a na viagem de sua chama. (COUTO, 2002, p. 53-54)

Azarias não teve o privilégio de ir à escola. Também não foi educado em casa, como propunha Rousseau em *Emílio* (1979) na primeira infância. Sequer teve uma infância comum às outras crianças de sua idade. Começou a trabalhar muito cedo e era explorado pelo tio. Não conheceu direitos, apenas deveres. Ninguém explicou a ele que o país em que vivia, Moçambique, estava atravessando uma guerra civil e que minas estavam espalhadas pela terra e poderiam explodir a qualquer instante. Nem sabia o que eram e para que serviam essas minas.

Então, tudo o que lhe restara foi fantasiar o próprio fim. Ao mesmo tempo em que era condenado pela ignorância, a imaginação do pequeno poeta o salvava da dor. Platão, nos diálogos do capítulo II de sua *República* (2007), dizia que a criança não saberia distinguir o alegórico do real, mas a criatividade e a mente de Azarias não foi condicionada por nenhuma leitura fantasiosa ou por nenhuma obra mítica. Ele só estava tentando entender o mundo, já que ninguém o explicara para ele.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Criança tem que ser criança, mas tem que ter instrução. Filósofos e literários, como os mostrados neste estudo, concordam que os ensinamentos são importantes e extremamente necessários desde a primeira infância, a começar pela educação familiar, até a idade adulta, educação formal, e, por isso, muitos deles, assim como o filósofo Rousseau, que se dedicou a escrever um tratado sobre a educação dos pequenos ou o escritor Mia Couto, que criou o personagem infantil Azarias, que sonhava poder estudar e que foi tolhido por seu tio adulto e ganancioso, tanto se debruçaram nessas temáticas.

Da mesma forma, nem filósofos e nem literários questionaram a relação das crianças com o lúdico. Percebeu-se, inclusive, que a ludicidade é extremamente relevante para o aprendizado da criança, inerente a ela e deve ser constantemente utilizada como meio pedagógico, desde que o conteúdo a ser transmitido seja algo previamente pensado e que tenha compromisso com a verdade, o que não ocorre com o mito, por exemplo. O único problema seria descobrir de que lado está a verdade e como ensinar a criança a pensar por si mesma para poder descobrir a sua própria verdade.

Rousseau e os poetas discordam num ponto extremamente importante: a verossimilhança. Para o filósofo, as histórias de ficção só servem para iludir os pequenos e confundi-los na realidade. É como se fossem apenas mentiras. Para os escritores, o que importa é o efeito catártico que será

garantido com a coerência interna e/ou externa da obra. Com uma simples leitura, como a do conto moçambicano, o leitor será capaz de se colocar em situações jamais experimentadas e isso o deixará mais forte.

Além disso, as obras literárias têm o poder de: trazer problemáticas sociais que, em geral, não são apresentadas; dar voz a personagens reais que há muito tempo vivem à margem de tudo e de todos, como os inúmeros “Azarias” mundo afora; mostrar que as pessoas têm problemas e que podem agir de formas distintas, ou não. Os escritores trazem à tona mais verdade do que a própria realidade que se é apresentada e o fazem de forma doce e poética.

Nesse aspecto, a Filosofia não é diferente. O que ela faz senão questionar situações hipotéticas para, em constantes debates, achar o entendimento mais próximo da verdade ou o caminho mais correto a seguir? Não é essa a mesma função desempenhada pela Literatura em seus leitores? Ao que parece, sim. A única diferença é que a Filosofia não tem compromisso com o lúdico e com o belo. Concentra-se em seu objeto em busca da verdade e, ao mesmo tempo, acaba por educar outras pessoas.

O fato é que a leitura do conto “O dia em que explodiu Mabata-bata”, por exemplo, trouxe questionamentos sérios em relação à natureza ingênua das crianças em contraposição ao direito delas à educação, o que nada tem a ver com o uso pedagógico da ludicidade que deve sempre ser estimulado. Crianças como o Azarias, a ativista paquistanesa Malala Yousafzai, o Emílio de Rousseau e tantas outras, reais ou fictícias, têm em comum a necessidade de aprender, de brincar e de só assumir compromissos laborais na idade permitida por lei.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza M.; PONTARA, Marcela Regina N. **Literatura: tempos, leitores e leituras** (suplemento de revisão). Volume único. São Paulo: Moderna, 2010.

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução: Alfredo Bosi e Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução: Júlia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. **Ludicidade e educação infantil**. Salvador: Edufba, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: senador Epitácio Cafeteira. Brasília: Senado Federal, 2009.

BUCKINGHAM, Will *et al.*(col.). **O livro da Filosofia**: as grandes ideias de todos os tempos. Tradução: Douglas Kimj. São Paulo: Globo, 2011.

COSTA, Cleide Aparecida. A importância da ludicidade na educação infantil. **Revista Primeira Evolução**, São Paulo, Brasil, v. 1, n. 12, 2021. Disponível em: <http://primeiraevolucao.com.br/index.php/R1E/article/view/14>. Acesso em: 30 jul. 2022.

COUTO, Mia. **Vozes anoitecidas**. 7ed. Lisboa: Editorial Caminho, 2002.

COUTO, Mia. **Vozes anoitecidas**: contos. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

D'ONOFRIO, Salvatore. **Teoria do Texto 1**: prolegômenos e teoria da narrativa. São Paulo: Ática, 1995.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MINEIRO, Márcia; D'ÁVILA, Cristina. Ludicidade: compreensões conceituais de pós-graduandos em educação. **SciELO**: artigos. v.45, e208494, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945208494>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/pfxVGbRyGr7cjhrYWzZkbFG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 30 jul. 2022.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. São Paulo: Cultrix, 1974.

NUNES, Benedito. **No tempo do niilismo e outros ensaios**. São Paulo: Ática, 1993.

PLATÃO. **A República**: obra completa. Tradução: Ciro Mioranza. 2ed. São Paulo: Escala, 2007.

ROONEY, Anne. **A história da filosofia**: da Grécia Antiga aos tempos modernos. São Paulo: M. Books do Brasil, 2015.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Tradução: Sérgio Milliet. 3.ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Difel, 1979.

RUZZA, Antonio. **Rousseau e a moralidade republicana no contrato social**. Orientadora: Eunice Ostrensky. 2007. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Filosofia – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2007. Disponível em: https://www.usjt.br/biblioteca/mono_disser/mono_diss/067.pdf. Acesso em 31 jul.2022.

SANTANA, Christine Arndt de. A arte a serviço da formação moral: o Elogio a Richardson. **Discurso**, [S. l.], v. 45, n. 1, p. 153-168, 2015. DOI: 10.11606/issn.2318-8863.discurso.2015.102545. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/discurso/article/view/102545>. Acesso em: 25 jul. 2022.

SILVA, Mauro Sérgio Santos da; DANELON, Márcio. Rousseau e o espetáculo do paradoxo. **Revista Primordium**, [S. l.], v. 4, n. 8, 2020. DOI: 10.14393/REPRIM-v4n8a2019-46368. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/primordium/article/view/46368>. Acesso em: 31 jul. 2022.

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança (1990)**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em 27 set 2022.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em 27 set 2022.

A RELEVÂNCIA ATUAL DA RELAÇÃO ENTRE OS CONCEITOS DE PODER E NECROPOLÍTICA

Jaime Sousa da Silva Júnior
Psicólogo (UFMA), mestrando em Cultura e Sociedade (PGCult/UFMA)
jaimesilvajunior@hotmail.com

Letícia Santos Sabóia
Advogada (UNDB), mestranda em Cultura e Sociedade (PGCult/UFMA)
leticia.saboi@hotmail.com

RESUMO: A proposta do presente texto é apresentar os conceitos de *poder* a partir da perspectiva de Michel Foucault e *necropolítica* explicitado por Achille Mbembe. Propomos pensar quais são as possibilidades e relevâncias desses termos na atualidade, dada a repercussão das referidas teorias e o contexto temporal e social em que foram elaboradas. Além disso, propomos aprofundar tais conceitos, já que geralmente são interpretados ou utilizados de forma superficial e equivocada. Através da pesquisa bibliográfica das obras de Foucault (*Vigiar e Punir, Em defesa da sociedade*) e de Mbembe (*Necropolítica, Crítica da razão negra*), comentamos os dois conceitos filosóficos e as relações que podem ser estabelecidas entre eles, considerando o cenário atual e os aspectos característicos do capitalismo e da sociedade contemporânea. As noções de *poder disciplinar* e *biopoder* elaboradas pelo autor francês Michel Foucault auxiliam na percepção de uma sociedade de controle, em que os sujeitos exercem e recebem poder o tempo todo, desencadeando uma rede de forças constantemente em ação. Tal controle é exercido tanto pelo Estado quanto pelos indivíduos que compõem uma sociedade com o intuito de docilizar os corpos, ou seja, manipular os comportamentos e posturas de acordo com um padrão pré-estabelecido. Enquanto isso, o *biopoder* atua sobre o corpo social, sobre a população como um todo, operando mecanismos de controle a fim de fiscalizar e coordenar a vida em diversos aspectos: social, político, econômico, na saúde pública e outros. Nesse contexto, a noção de *necropolítica* complementa os conceitos elaborados por Foucault na medida em que expõe a seletividade da estrutura social contemporânea, mas que ganha seus próprios contornos e corpo teórico. O poder de definir quem vive e quem morre se torna essencial para a sustentação dos Estados modernos, embora não seja apenas nos ditos Estados de exceção que essa política de morte aparece, mas em todos os formatos de Estados da atualidade. Diante disso, propomos explorar a relevância da relação proposta entre os referidos conceitos na atualidade, a fim de apontarmos não apenas o morticínio e o impedimento à vida de qualidade impostos às pessoas negras, mas, sobretudo, o fato de que isso sustenta as nações ocidentais em seu caráter mais essencial e cotidiano.

Palavras-chave: Foucault; Mbembe; Poder disciplinar; Biopoder; Necropolítica.

1 INTRODUÇÃO

O tema proposto faz referência a dois filósofos modernos de grande atuação nas reflexões atuais acerca dos temas da filosofia e da ciência política. Nesse sentido, antes de adentrar nos conceitos trabalhados por eles, faz-se necessário situar o contexto histórico e social moderno que será o pano de fundo desta pesquisa.

O sujeito da modernidade é fundado sobre o pensamento de que há uma razão que possibilita regras gerais para viver em sociedade. Essa razão é o que conduz a própria vida. Presumindo abrir mão da fé em Deus e colocando total confiança na razão, a ideia era abolir o obscurantismo.

Assim, emancipar significa, por um lado, libertar a consciência tutelada pelo mito e por outro, usar a ciência para tornar mais eficazes as instituições econômicas sociais e políticas no intuito de aumentar a liberdade do homem (WOLKNER, 2004, p. 122-123).

Considerando a ideia de harmonia social sustentada pelo conjunto de direitos e deveres fixados, tem-se a configuração de um mecanismo de controle e regulação social que visa conter os excessos e promover uma suposta sensação de proteção e preservação das garantias sociais.

A partir da produção literária do autor francês Michel Foucault e do filósofo camaronês Achille Mbembe, propõe-se estabelecer a intersecção entre os dois e sua configuração na sustentação dos sistemas político, social e econômico modernos, na medida em que as noções de poder disciplinar, biopoder e necropolítica, explicitadas pelos referidos estudiosos podem atuar como ‘operacionalizadoras’ das vivências e relações sociais, ora preservando direitos, ora suprimindo-os, conforme o contexto em que estão inseridos, e perpetuando desigualdades.

Nesse sentido, o caminho a ser percorrido será descrever os conceitos de poder explorados por Michel Foucault e de necropolítica abordado por Achille Mbembe e relacionar tais conceitos com a estrutura dos Estados modernos e capitalistas, analisando suas implicações na desigualdade sócio-econômica.

2 PODER EM FOUCAULT

Na obra *Microfísica do poder*, o autor francês Michel Foucault (1979) expõe a identificação das tecnologias do poder em diferentes âmbitos da vida social e das relações humanas, compreendendo que essas forças estão presentes a todo momento e em todas as trocas sociais, não limitando-se ao centro, ao poder estatal/soberano, e sim estendendo-se a todos (DINIZ; OLIVEIRA, 2013).

Sendo assim, não existe a separação entre aqueles que detêm o poder e aqueles que são submetidos a ele; Todos são sujeitos passivos e ativos simultaneamente. O poder atua de forma universal, sobre todos e para todos, e é exercido em um encadeamento que engloba todas as relações pessoais, sejam no âmbito estatal, sejam nas diversas esferas sociais (DINIZ; OLIVEIRA, 2013).

Portanto, não há que se falar em uma ‘teoria’ do poder como conceito fechado/fixo que remete apenas à autoridade soberana estatal, à perspectiva normalizadora do Direito ou à força institucional, uma vez que o poder não emana apenas do Estado e não se limita à atuação repressiva do mesmo ou de um único agente ou grupo de agentes (DINIZ; OLIVEIRA, 2013).

Ao invés disso, propõe uma análise do poder como uma teia, um sistema de relações que se multiplicam e estão presentes no corpo social como um todo, onde todos são possuidores e receptores, pois (POGREBINSCHI, 2004)

O poder funciona. O poder se exerce em rede e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de ser submetidos a esse poder e também de exercê-lo. Jamais eles são o alvo inerte ou consentidor do poder, são sempre seus intermediários. Em outras palavras, o poder transita pelos indivíduos, não se aplica a eles (FOUCAULT, 1999, p. 35).

Nesse sentido, Foucault propõe uma análise crescente do poder, avaliando, primeiramente, as pequenas dimensões (micro) onde o poder se instala e, em seguida, evidenciando os aspectos gerais e ostensivos do poder emanado pelo Estado (macro). Sendo assim, a concepção foucaultiana do poder se distancia da ideia de dominação comumente adotada, seja sob o viés econômico marxista ou sob o viés repressivo da força que remete à guerra (POGREBINSCHI, 2004).

A fim de avaliar a performance do poder dentro da sociedade nas suas mais diversas formas, o autor evidenciou duas modalidades de poder que perpassam a sociedade: *poder disciplinar* e *biopoder*, os quais serão elucidados.

De acordo com a obra foucaultiana, a expressão disciplinar do poder, que foi realçada no séc. XVII, atua sobre os indivíduos docilizando seus corpos, promovendo a obediência e subalternidade, domando seus comportamentos, representando “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que asseguram a sujeição constante de suas forças e lhe impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as *disciplinas*” (FOUCALUT, 2014, p. 135).

Destaca-se que a uniformização dos indivíduos não se refere apenas à sujeição em si, mas também ao *modus operandi* dessa subordinação, ao método com que se concretiza e produz os efeitos pretendidos (FOUCAULT, 2014).

Esse controle praticado sobre os agentes de forma individual é chamado de *poder disciplinar*, cuja finalidade é docilizar e padronizar os comportamentos, consoante o parâmetro compreendido como aceitável ou correto. Nessa lógica, são exemplos de instituições e entes

que exercem tal poder a escola, os hospitais e hospícios, as fábricas, o exército, o próprio ordenamento jurídico utilizado por uma sociedade (FOUCAULT, 2014).

Ressalta-se que o exercício desse poder é operado de forma discreta, influenciada, sem alarde, diferentemente do poder soberano, que é explícito e preciso. As forças do poder disciplinar que perpassam as relações sociais são inerentes a elas, incorporando-as, manuseando-as e utilizando métodos singelos e comedidos de regulação de comportamentos, características fundamentais para a permanência dos efeitos desse poder (DINIZ; OLIVEIRA, 2013).

Um dos principais motivadores da uniformização comportamental é o interesse econômico, na medida em que pretende extrair o máximo proveito dos corpos disciplinados, desenvolvendo os resultados produtivos, explorando suas capacidades e conquistas através da constante observação dos indivíduos, dando-lhes uma utilidade que promova a ascensão dos interesses capitalistas. Nesse sentido, a tecnologia disciplinar promove a utilidade dos indivíduos, a expansão dos seus potenciais, o aumento dos ganhos e o estímulo na formação de saberes nos mais diversos âmbitos de atuação do poder, seja em relação à eficiência produtiva ou em relação à ampliação do conhecimento (POGREBINSCHI, 2004).

Outro dispositivo de poder explanado por Foucault é referente ao controle exercido sobre a população, sobre a coletividade, que é chamado de *biopoder*. Este, por sua vez, preocupa-se com os aspectos comuns a uma dada sociedade, ou seja, tudo que pode influenciar ou atingir a coletividade como um todo. Desse modo, o objetivo é promover a manutenção da vida e garantir que ela seja prolongada (DANNER, 2010).

A origem desse dispositivo (biopoder), caracterizado no séc. XVIII, remete à história da sexualidade que também foi objeto de estudo de Foucault. Para ele, a aceitação e investigação de certos fenômenos da vida sexual pela sociedade representam uma atenuação do caráter repressivo, pois esse aspecto coercitivo não era compatível com os avanços que estavam ocorrendo na sociedade. Ademais, como já foi explicitado, o mecanismo do poder não está necessariamente ligado ao fator repressão, e sim à coexistência de forças (FOUCAULT, 1988).

Nesse cenário, ocorre a ascensão da preocupação com o prolongamento da vida em detrimento do poder de causar a morte, antes explorado pelo soberano. O interesse social passa a ser a manutenção e administração da vida e dos fenômenos populacionais, por isso o controle sobre a saúde, a vida e a morte. Já que a finalidade do sistema capitalista é aumentar as forças produtivas, são necessários mecanismos aptos a isso, como a expansão do estudo das doenças, políticas de higiene e saúde pessoal, informação, mecanismos de controle e alienação política e social, instrumentos de repressão, etc. (FOUCAULT, 1988).

Dessa forma, os fenômenos com os quais a biopolítica se preocupa são chamados por Foucault de “fenômenos de série” (FOUCAULT, 1999, p. 293), aqueles relevantes para a população, que atingem a massa e significam implicações que podem ser calculadas e evitadas ou amenizadas. Daí a necessidade de providenciar métodos de controle que garantem estabilidade, constância e equilíbrio (FOUCAULT, 1999).

Pontua-se que essa nova modalidade biopolítica não descarta ou substitui a modalidade disciplinar, ao contrário, coexistem e se complementam, estão presentes na sociedade de forma simultânea e vinculada. Além disso, não se eliminam porque possuem operacionalidade, objetos e características distintas, atuando em corpos diferenciados (FOUCAULT, 1999).

Em suma, há a coexistência de dois dispositivos de poder que perpassam a sociedade: um individual, disciplinar, que busca padronizar e docilizar o corpo para torná-lo produtivo; outro que atua sobre a população, sobre a massa e gera mecanismos de controle globais para “proteger” a população dos fenômenos que são intrínsecos à sua existência e para controlar e fiscalizar os sujeitos conforme os interesses dominantes (FOUCAULT, 1999).

A partir dessa análise, é possível visualizar a operacionalização do poder no funcionamento dos Estados modernos e capitalistas, uma vez que a busca incessante de obtenção de lucro, acumulação de riqueza e movimentação do fluxo de mercado é que orientam esse sistema econômico e produzem cada vez mais desigualdades sociais.

3 A FILOSOFIA AFRICANA DE ACHILLE MBEMBE

A proposta da filosofia africana de Achille Mbembe é uma que não tenha única forma de pensamento, nem que aspire alguma pureza de qualquer tipo. É um estudo que pode abrir novas clareiras, ainda que através da descoberta de novos problemas. Em contrapartida, coloca o pensamento europeu sempre enviesado como algo puro, voltado para si. Ponto de vista esse que faz uma leitura da pessoa negra sempre como raça. Ou seja, igualando-nos a essa percepção nuclear de que a raça negra é de determinada forma e tem essa aura imutável. O pensamento europeu forja a ideia de raça, definindo o que é negro para depois definir o que é o branco.

Os conceitos de ‘negro’ e de sujeito da modernidade surgem no mesmo horizonte. A mesma panaceia de conhecimentos que deram à luz ao homem como senhor do conhecimento e pleno de capacidade de saber, verdade e justiça, tem como porão a certeza de que existem formas sub-humanas de existência.

O negro como é criado, como um conceito, uma razão, ‘razão negra’, é um símbolo daquilo que conseguimos ver e, sobretudo, o que não se consegue ver. Por isso, a raça negra,

enquanto conceito, nasce como tudo de ruim, tudo o que a branquitude não é. É como uma imagem em preto e branco, um filme em negativo. O negro é o fracasso da sociedade moderna e, por esse e tantos outros motivos, é alvo de destruição. Destrói-se o que mais teme, destrói-se o que não se entende. Diria Mbembe, o negro subverte a razão moderna

ao reduzir o corpo e o ser vivo a uma questão de aparência, de pele e de cor, outorgando à pele e a cor o estatuto de uma ficção de cariz biológico, os mundos euro-americanos em particular fizeram do negro e da raça duas versões de uma única e mesma figura: a da loucura codificada (MBEMBE, 2013/2018, p. 13).

O processo de colonização, muito embora não se tratasse de ideias de comprovações científicas ou de um grande sistema paradigmático inquestionável, perpetuava como um conglomerado de afirmações que condenavam as pessoas negras a estarem sempre erradas, como falhas de ortografia em um grande e cruel livro. A analogia linguística é totalmente cabível, visto que o nosso mundo cultural é basicamente um mundo constituído de linguagem e discurso, e esses discursos são produzidos e legitimados em toda uma trama necropolítica que é, necessariamente, racista. Em outras palavras, as pessoas negras estão em um opróbio e anti-ontologia eternos. Eles são o não ser.

4 NECROPOLÍTICA

Achille Mbembe é um filósofo camaronês que cria a categoria chamada necropolítica para tentar deliberar qual é o destino da biopolítica na contemporaneidade. Em 2013, lança um artigo homônimo, explicando a construção de uma política de morte a partir da biopolítica e de outras categorias que tentaremos explorar aqui. Partindo do pressuposto de que a essência da soberania é, sobretudo, o potencial de apontar quem vive e quem morre, pergunta-se qual é o estatuto atribuído à vida, à morte, ao corpo e suas relações com o poder. Então, explora o conceito de biopoder e em suas relações essenciais com a soberania e o estado de exceção. Existe uma concepção de soberania nos Estados modernos que pressupõe o sujeito da modernidade que é livre, racional e totalmente capaz de exercitar e utilizar sua razão no ato de tal liberdade. Essa soberania que gera tal liberdade é criada e suas leis editadas por esse corpo comum de homens e mulheres livres e racionais.

A partir dessa perspectiva, a expressão máxima da soberania é a produção de normas gerais por um corpo (povo) composto por homens e mulheres livres. Esses homens e mulheres são considerados sujeitos completos capazes de autoconhecimento, autoconsciência e auto-representação (MBEMBE, 2002/2018, p. 9). Ou seja, aqui há a pressuposição de que o sujeito da modernidade é capaz de autoconhecimento e autorregulação.

Todas as contingências internas e externas que condicionam a criatura humana em seus modos de vida nas suas relações consigo mesmo, com os outros e com o mundo ao seu redor são atravessadas pelo que podemos chamar de cultura e/ou linguagem. Desse modo, está estabelecido um ideal de razão que se torna determinante para discriminar quem detém tal status e sobretudo quem não detém. Há uma relação entre razão, política e liberdade. A razão é a essência do sujeito, a política é o *locus* de execução dessa razão e esse ato é o único caminho da liberdade. Ou seja, razão e liberdade se confundem na arena social que se chama política. Só está apto para desfrutar dessa liberdade quem está no pleno domínio da razão. Partindo do conceito foucaultiano de poder, o estado de exceção se usa de uma forjada emergência para apontar a necessidade inevitável de se combater o inimigo criado. É criada uma diferença entre os seres humanos, elegendo determinados grupos como inimigos ou menos humanos a partir de um conjunto de teorias científicas e justificativas de outras ordens. O nome dessa diferença chama-se **racismo**.

Com efeito, em termos foucaultianos, racismo é, acima de tudo, uma tecnologia destinada a permitir o exercício do biopoder, 'este velho direito soberano de matar'. Na economia do biopoder, a função do racismo é regular a distribuição da morte e tornar possíveis as funções assassinas do Estado. Segundo Foucault, “essa é a condição para a aceitabilidade do fazer morrer” (MBEMBE, 2002/2018, p. 18). Logo, o racismo é o próprio parâmetro da função do biopoder, que é decidir quem vive e quem morre, e o biopoder é a estrutura fundante de todo o Estado moderno.

Mbembe vai apontar para a soberania como sendo construída, entre tantos modos de pensar a sociedade, na concepção de que existe um opositor que me ameaça, que representa um perigo e que precisa ser morto para que a minha vida e minha liberdade se tornem mais desfrutáveis. Eis um desdobramento da razão como critério de separação dentro da espécie humana: esses inimigos fictícios estão dentro de uma esfera da ‘desrazão’.

A forma de se alcançar a quintessência da humanidade, da iluminação e da liberdade passa, necessariamente, pelo exercício do terror e da morte. Um dos empreendimentos mais óbvios do exercício do terror e da morte é a escravidão das pessoas negras efetuada por séculos pelos europeus. Mbembe vai dizer que essa é "uma das primeiras manifestações da experimentação biopolítica" (MBEMBE, 2002/2018, p. 27). E, a partir disso, podemos apresentar um ponto crucial da crítica costurada por Mbembe ao conceito de estado de exceção: o conceito não funciona, pois sua prerrogativa de que há um momento emergencial que exige uma permissão extraordinária para exercício da morte do terror é, na verdade, a desculpa usada

em todo o estado moderno para fins de adequação a uma sociedade que não se encaixa em seu modelo de razão/humanidade.

Desse modo, “(...) violência aqui torna-se um componente da etiqueta” (MBEMBE, 2002/2018, p. 28-29). Nesse cenário, uma das grandes contribuições de Mbembe ao conceito de necropolítica como uma teoria advinda do conceito foucaultiano de biopoder é o choque estabelecido entre este e a ideia de estado de exceção. E, principalmente, a concepção de que a permissão para matar advém do inimigo da humanidade que precisa ser impedido e não está apenas nos nomeados e conhecidos momentos em que temos um estado de exceção (nazismo, principalmente), mas em todo estado moderno. Em cada nação construída em cima da ideia de um sujeito da razão livre e agente pleno da política de sua terra, há a ideia de que tem grupos dentro de seu país que precisam ser submetidos a punições e assassinato para serem domesticados ou simplesmente excluídos.

O racismo é a principal regra dessa política de morte, em que “o Estado se comprometeria a civilizar os modos de matar e atribuir os objetivos racionais ao próprio ato de matar” (MBEMBE, 2002/2018, p. 33). Assim como os judeus foram desumanizados por ocasião da Segunda Guerra Mundial, as pessoas negras também foram no grande processo de colonialismo em todas as suas fases. Suas terras, disseram os europeus, eram habitadas por selvagens, e por não seguirem o modelo de nação europeu, não eram considerados humanos. Esses nativos eram totalmente ignorantes ao que se chama razão política ou liberdade. Sendo assim, não eram considerados dentro das leis que asseguravam ordem, respeito e liberdade a todos.

A partir dessas considerações, um homem branco se mune de permissão para colonizar. E podemos entender aqui: assassinar, estuprar, impedir de viver seus modos de vida, obrigados a serem como os brancos e ensiná-los a odiarem suas características físicas, seus corpos, suas espiritualidades, suas culturas e histórias. “As colônias são um local por excelência em que os controles e as garantias de origem judicial podem ser suspensas, a zona em que a violência do Estado de exceção sobre supostamente opera a serviço da civilização” (MBEMBE, 2002/2018, p. 36). A forma com a qual a pessoa escravizada é posta é de uma alienação quase total, o que Mbembe chama de “tripla perda”. Perde o seu lar, os direitos sobre o próprio corpo e qualquer coisa que lhe dê poder. Essa perda é o que abre as portas para que o europeu exerça uma dominação quase invencível sobre aquele que é colocado na posição de escravo. Este vira um bem, um objeto.

A tendência que impera há um tempo na modernidade é sempre pensar nas vantagens desta. Supostamente a modernidade significa evolução, qualidade de vida, de sociedade,

tecnologia de ponta, a globalização com todos os seus benefícios e que só é capaz de trazer benefícios. O avanço da humanidade no estabelecimento de um mundo justo, unido, avançado e ideal. Tudo o que não se encaixa ali é considerado ultrapassado, selvagem, bárbaro, involuído ou irracional. Dessa forma, a noção de homem, fundada a partir da noção de sujeito da modernidade (com tudo o que significa sujeito e modernidade), a noção de direito, de leis, de justiça, de humanidade e ordem social, tudo isso está construído sob uma realidade cultural que é excludente, possui padrões ideais de pensar a vida prática e classifica as coisas e pessoas em termos morais e valorativos.

Assim, a barbárie acaba entrando na conta das pessoas consideradas involuídas. O biopoder pensado por Foucault é responsável pela construção de um discurso do que seja o sujeito moderno. Por outro lado, ao se forjar um padrão do que seja o humano, automaticamente várias pessoas que não se encaixam nesse padrão serão colocadas de lado (FOUCAULT, 2014). A diferença é sempre um empecilho no empreendimento de ter um corpo social dócil, saudável e produtivo para a sociedade, bem como um corpo que não se encaixe na multidão sempre atrapalha os ideais de unidade e pertencimento de um estado nação.

A necropolítica, em seu objetivo de estabelecer a sustentação de uma soberania através do exercício da morte e do terror, ecoa o imperativo do biopoder que aponta a sua presença em todos os Estados modernos, e não apenas dos ditos estados de exceção. Dessa forma, o direito de deixar viver e fazer morrer está presente em todo lugar onde existe raízes da modernidade, e o racismo é a principal régua para decidir quem vive e quem morre (MBEMBE, 2002/2018).

5 CONCLUSÃO

Conforme apontado, o racismo enquanto organismo está alojado em cada meandro da trama de novas sociedades e seus sustentáculos e só pode ser dissolvido ou combatido através de uma guerra que desenrolar-se-á (ou já se desenrola) no plano da linguagem. “Nesse sentido, a descolonização representa, na história de nossa modernidade, um grande momento de desligação e de bifurcação das linguagens” (MBEMBE, 2010/2019, p. 18).

A finalidade é quebrar as hierarquias raciais e contrariar os termos nos quais existem separações entre quem enuncia os discursos e quem é dito e definido nestes discursos. Essa velha história, na qual existem os que estão, hipoteticamente, aquém e além da linha de giz colonial, precisa ser desconstruída ou recontada. Assim, pensa-se um novo modelo vivencial no qual não há raças e hierarquias. O pensamento único e hegemônico não existirá mais, nem

apenas uma ideia de humanidade. Quebrar-se-á a relação entre sujeito e objeto. Mbembe (2010/2019) refere-se a isso como o processo de “sair da grande noite”.

Como fazer isso? Trata-se de levar em conta que somos muitos, multiplicidades que só podem ser contempladas em suas diferenças e singularidades a partir da quebra do ideal de uma Europa universal. O conceito apodítico de ser humano reside no fato de que não há só um ser humano. Nesse contexto, o desvelamento dos sentidos só é possível a partir da razão de destruição que queima e que permite a criação do novo.

REFERÊNCIAS

DANNER, Fernando. **O Sentido da Biopolítica em Michel Foucault**. Revista Estudos Filosóficos nº 4/2010 – versão eletrônica – ISSN 2177-2967. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/revistaestudosfilosoficos>. DFIME – UFSJ - São João del-Rei-MG Pág. 143 – 157.

DINIZ, Francisco Rômulo Alves; OLIVEIRA, Almeida Alves de. Foucault: do poder disciplinar ao biopoder. **Revista Scientia**. Vol. 2, nº. 3, p. 01 - 217, nov. 2013/jun.2014. Disponível em: http://www.faculdade.flucianofejao.com.br/site_novo/scientia/servico/pdfs/VOL2_N3/FRANCISCOMULUALVESDINIZ.pdf.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975 – 1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 13ª Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 40ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LIMA, Fátima. **Bio-necropolítica: diálogos entre Michel Foucault e Achille Mbembe**. Arquivos Brasileiros de Psicologia; Rio de Janeiro, 70 (no.sp.): 20-33.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica** (2002). São Paulo: n-1 edições, 2018.

POGREBINSCHI, Thamy. Foucault: para além do poder disciplinar e do biopoder. **Revista Lua Nova** [online]. Nº. 63, p.179-201, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n63/a08n63.pdf>. ISSN 0102-6445.

WOLKMER, Maria de Fátima S. Modernidade: nascimento do sujeito e subjetividade jurídica (2004). Revista de direito ambiental da Amazônia. n. 3, p. 121- 148. Disponível em: Acesso em: 1 de agosto de 2022.

AS PERCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE A PARTICIPAÇÃO FEMININA NAS AULAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS NO MUNICÍPIO DE PINHEIRO/MA

Fernanda Bernadeth Monteiro Ferreira
Graduada em Licenciatura em Educação Física
fernandabernadeth97@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão

Rarielle Rodrigues Lima
Doutora em Ciências Sociais
rarielle.rodrigues@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: A Educação Física escolar é uma disciplina que apresenta como objeto de estudo a cultura corporal de movimento. A realidade muitas vezes observada nas aulas de Educação Física escolar é de desigualdade entre meninos e meninas nos espaços de vivências construídos pela disciplina ocasionando uma distorção no processo de construção de habilidades. Este trabalho é um recorte de uma pesquisa em andamento que tem como objetivo compreender as percepções dos/as alunos/as sobre a participação feminina nas aulas práticas de Educação Física em Pinheiro/MA. A pesquisa se constitui em duas grandes etapas: 1) Revisão de literatura e 2) Pesquisa de campo. Inicialmente realizamos levantamento nas bases de dados Periódico Capes e Scielo com os descritores: Educação Física; Gênero; Educação Física escolar e gênero, evidenciando as produções entre os anos de 2011 e 2021. A segunda etapa correspondeu à aplicação de questionários semiestruturados e observação participante em uma escola da rede pública de ensino municipal de Pinheiro/MA, ocorrida entre os meses de outubro e novembro de 2021. As pesquisas elencadas a partir da revisão de literatura, descrevem sobre três temáticas centrais, 1) os estudos de gênero na Educação Física, 2) as masculinidades produzidas e reproduzidas a partir das aulas da disciplina e 3) a participação feminina na Educação Física escolar. Os resultados parciais obtidos na pesquisa de campo demonstram que existe uma prevalência da participação masculina nas aulas práticas de Educação Física, em relação à feminina. Os comportamentos observados, no decorrer desta investigação, apresentam que as intervenções pedagógicas nem sempre amparam as diversas situações de desigualdades impostas no decorrer das aulas.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Relações de gênero; Escola; Aula Prática.

1 INTRODUÇÃO

O acesso à educação no Brasil, no decorrer da história é marcado por diversas desigualdades, que se estendem desde a permanência na escola até as condições de aprendizagem (BNCC, 2017). A escola como instituição democrática deve promover a participação, o respeito e o desenvolvimento dos/as alunos/as, pela propagação de conhecimentos e da construção de relações sociais no ambiente escolar (CARBALLO, 2018).

A Educação Física se insere nesse contexto possibilitando o processo de construção de habilidades sociais que perpassam pelos usos dos corpos em contextos de sociabilidades. Altmann (2018) afirma que a disciplina possui uma dimensão importante, produzindo um

aprendizado a partir dos conhecimentos de forma a ser desenvolvida através dos gestos, técnicas, habilidades etc., para que se compreenda a expressividade e a cultura dos sujeitos ao longo da história. Dessa maneira, essa área de conhecimento busca a apropriação dos saberes por intermédio das experiências corporais, adquiridas culturalmente em consequência da relação estabelecida consigo e com o outro (SANTOS, 2016).

No entanto, a realidade muitas vezes observada é a desigualdade no acesso a esses conhecimentos, evidenciada principalmente nas aulas práticas de Educação Física, em que a sistematização dos conteúdos permite a inclusão ou exclusão dos estudantes por gênero. Matos (2016) descreve que é visível a separação ou até mesmo a exclusão de meninas nas atividades realizadas, que se mantêm através do argumento que estas, são menos habilidosas e possuem menos força. Mediante a essa situação, o desinteresse em participar das aulas pode se tornar mais frequente, nessas ocasiões é reforçado o papel fundamental do professor para que, por meio da criatividade nos métodos, planos e estratégias de ensino, haja a estimulação e motivação das meninas durante a realização das aulas (MATOS, 2016).

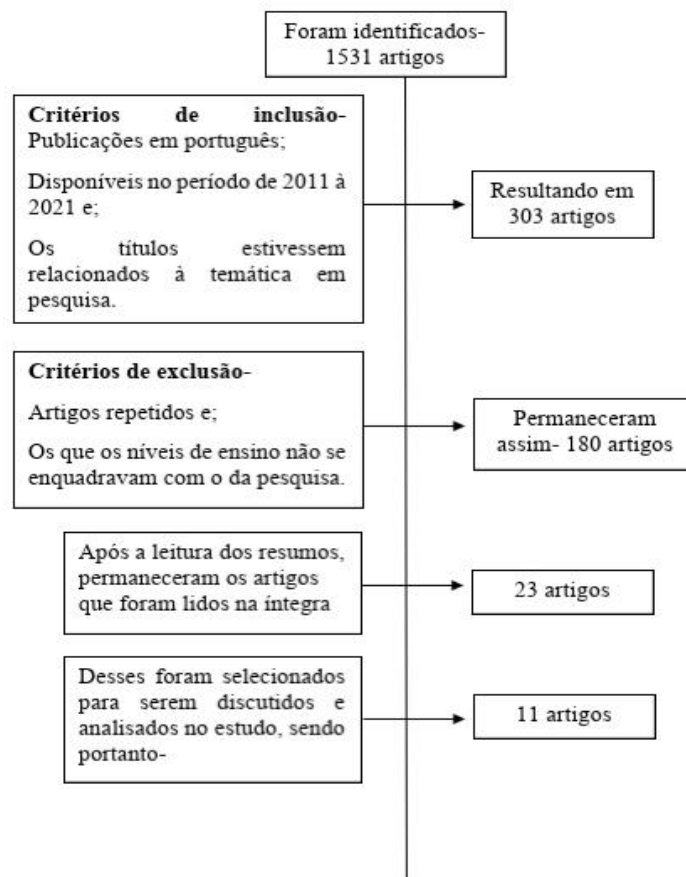
Analisando como as relações entre os gêneros são determinadas, é notório que tal concepção é observada não somente pela escola, mas se reforça pelas distinções colocadas pela sociedade a partir da visão de condições físicas e comportamentais, atribuídas em conformidade com as características normativas do gênero, o “ser homem” e o “ser mulher” (LOURO, 1997).

Levando em consideração tais situações, este trabalho tem como objetivo compreender as percepções dos/as alunos/as sobre a participação feminina nas aulas práticas de Educação Física em Pinheiro/MA.

2 METODOLOGIA

Para o embasamento teórico, foi realizado um levantamento bibliográfico a partir dos descritores: educação física escolar e gênero, combinados entre si, de artigos indexados nas bases de dados CAPES e SCIELO. Todo o processo de sistematização das buscas nas bases de dados está ilustrado na figura 1.

Figura 1- Fluxograma das buscas nas bases de dados



Fonte: Próprio autor 2022

A obtenção dos dados da pesquisa de campo foi desenvolvida no período de outubro a dezembro de 2021, em uma escola pública municipal de Pinheiro/MA, localizada na zona urbana. Participaram da pesquisa 70 estudantes distribuídos nas turmas de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental anos finais.

Os instrumentos para coleta de dados foram a aplicação do questionário semi-estruturado e a observação participante com suporte do diário de campo. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento livre e esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) como elementos de caráter ético da pesquisa, assim como a aprovação no Comitê de Ética sob o código 47763221.7.0000.5087.

3 RESULTADOS PARCIAIS

3.1 Abordagens sobre a Educação Física e Gênero: uma breve revisão

O quantitativo de artigos analisados no processo de revisão da literatura correspondeu a 11 produções, as quais são apresentadas a seguir (Quadro 01).

Quadro 01- Artigos selecionados para a revisão

TÍTULO	AUTOR(ES)	ANO
Estudos de gênero na Educação Física Brasileira.	DEVIDE, Fabiano Pries; OSBORNE, Renata; SILVA, Elza Rosa; FERREIRA, Renato Callado; CLAIR, Emerson Saint; NERY, Luiz Carlos Pessoa.	2011
Do corpo que distingue meninos e meninas na educação física escolar	DORNELES, Priscila Gomes	2012
As masculinidades produzidas nas aulas de Educação Física: percepções docentes	SILVA, Marcelo Moraes e; CESÁR, Maria Rita de Assis.	2012
Masculinidades na Educação Física escolar: um estudo sobre os processos de inclusão/exclusão.	BRITO, Leandro Teófilo de; SANTOS, Mônica Pereira dos.	2013
Promoção de Igualdade de Gênero nas aulas de Educação Física Escolar no Ensino Fundamental.	SILVA, Douglas Rosa de Sousa; FARIA, João Paulo de Oliveira; LINS, Raquel Guimarães.	2015
Os estudos de gênero e masculinidade e seus reflexos para a Educação Física.	PEREIRA, Erick Giuseppe Barbosa; PONTES, Vanessa Silva; RIBEIRO, Carlos Henrique de Vasconcelos; SAMPAIO, Tânia Mara Vieira.	2015
Discussão de gênero nas aulas de Educação Física: uma revisão.	MATOS, Naiara da Rocha; BRASILEIRO, Geisa Silva; ROCHA, Rodolfo; NETO, Jorge Lopes Cavalcante.	2016
Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula.	UCHOGA, Liane Aparecida Roveran; ALTMANN, Helena.	2016
Gênero e cultura corporal de movimento: prática e percepções de meninas e meninos.	ALTMANN, Helena; AYOUB, Eliana; GARCIA, Emilia Fernández; RICO, Elena Ramirez; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge.	2018
A formação de futuras professoras de Educação Física: reflexões sobre gênero e sexualidade.	VASCONCELOS, Camila Midori Takemoto; FERREIRA, Lilian Aparecida.	2020
Gênero, sexualidade e educação física: formação e prática docente.	FREITAS, Milena de Bem Zavanella; SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de.	2020

Fonte: próprio autor 2022

Os artigos analisados escolhidos abordam feminilidades e masculinidades encontradas na Educação Física escolar, buscam compreender também como tais questões interferem na participação dos alunos, sendo estas relacionadas a ação dos professores em relação ao incentivo dos/as alunos/as durante as aulas. Como afirma Lima (2015) a disciplina na escola, deve possibilitar as diferentes experiências a todos os alunos para o desenvolvimento suas potencialidades, para isso não deve ser seletiva, mas sim, abranger as dimensões da prática corporal, com os conhecimentos conceituais e práticos, através de uma participação efetiva dos/as alunos/as.

Percebemos com as análises que os estudos que tratam da abordagem gênero e Educação Física, concentram-se em sua maioria na região Sudeste do país, sendo, portanto, oito artigos.

Dos outros estudos, dois foram produzidos na região Sul e apenas um na região Nordeste. Matos (2016) explica que essa disparidade na realização das produções científicas pode estar relacionada à maior quantidade de centros, institutos de pesquisa e Universidades Públicas concentradas nas regiões Sudeste e Sul, o que concentra os números de produções científicas.

Nos estudos selecionados, foi possível observar a heterogeneidade da metodologia utilizada para a coleta de dados, dos 11 artigos analisados, um artigo foi elaborado a partir de uma revisão bibliográfica e documental (DEVIDE et al., 2012). Sobre os demais estudos, quatro utilizaram a entrevista (DORNELLES, 2012; SILVA; CÉSAR, 2012; VASCONCELOS; FERREIRA, 2020; FREITAS; SOUZA JÚNIOR, 2020). Segundo Guerra (2014), a entrevista permite um melhor contato entre entrevistado e entrevistador, para entender como as relações estabelecidas entre os determinados atores e contextos sociais, conhecendo as diferentes opiniões sobre os fatos sociais apresentados. Dois estudos utilizaram além da entrevista, questionário como instrumento inicial (DORNELLES, 2012; SILVA; CÉSAR, 2012). E um dos estudos utilizou somente o questionário como metodologia (ALTMANN et al., 2018).

Dois artigos utilizaram o método de observação, registrando as informações relatadas no diário de campo, para posteriormente serem analisadas (SILVA; FARIA; LINS, 2015; UCHOGA; ALTMANN, 2016). Os demais estudos utilizaram a revisão de literatura e sistemática, respectivamente (PEREIRA et al., 2015; e MATOS, 2016). E apenas um artigo apresentou a metodologia por meio de estudo de caso (BRITO; SANTOS, 2013).

Identificamos também que houve variação na quantidade dos sujeitos participantes nas amostras das pesquisas que não se encaixam em estudo de revisão, compostas por alunos e professores. O maior grupo de participantes contou com 1742 estudantes de diferentes escolas do 8º e 9º ano da rede pública estadual e municipal de ensino (ALTMANN et al., 2018) e a menor amostra contou com a participação de 10 professores da rede municipal (DORNELLES, 2012).

3.2 Compreensões a partir dos questionários: A pesquisa de campo

Participaram da pesquisa 70 estudantes voluntários/as, sendo 39 meninas e 31 meninos, inseridos na faixa etária de anos. Os estudantes participantes, faziam parte de duas turmas do 6º ano e de duas turmas do 7º ano, do turno vespertino, de uma escola da rede pública municipal de Pinheiro-Maranhão.

No questionamento referente ao interesse das meninas pelas aulas teóricas e aulas práticas, obtivemos como maioria das respostas o interesse pelas aulas práticas (72%) em relação às aulas teóricas (28%). Ao contrapormos estas respostas com as informações do diário

de campo, percebemos que o maior envolvimento para realizarem as aulas práticas se estabelece pelo fato destas ocorrerem em espaços diferentes da sala de aula, geralmente na quadra da escola. No entanto, o deslocamento para a quadra não implica a participação real na aula, como constatamos nas observações.

Ao perguntarmos sobre qual o conteúdo os/as alunos/as percebem a maior participação feminina, tivemos como destaque o conteúdo dança (60%), seguido por esporte (25%). A evidência da dança na participação das meninas nas aulas práticas corrobora com os resultados da pesquisa de Vasconcelos e Ferreira (2020), na qual indicam que as meninas realizam movimentos da cultura corporal que envolvem mais delicadeza e calma, sem muita rapidez e agilidade, e, portanto, estão relacionados à temática dança, ou ainda ginástica.

Em relação a frequência das meninas nas aulas práticas e a construção do interesse em participar, os/as estudantes foram orientados/as a selecionarem mais uma alternativa para identificar os motivos que levavam as meninas não participarem das aulas práticas, no entanto identificamos uma maior recorrência da afirmação “não participam porque não sabem jogar” atingindo 36% das respostas. A análise crítico-reflexiva da questão em discussão, confirma que em diversas situações é notória uma discriminação feminina, que considera as capacidades físicas delas, como reduzidas baseadas no envolvimento das atividades executadas, em comparação com os meninos (SILVA, 2015).

4 CONCLUSÃO

A partir das análises constituídas inicialmente na revisão de literatura, percebemos que as produções discutem sobre as relações de poder estabelecidas mediante as ações generificadas, nos fazendo reconhecer que a ausência dessas discussões interfere na prática docente e permite a manutenção de estereótipos, às vezes de forma imperceptível pelos sujeitos da escola: alunos e professores. Os estudos sobre gênero na Educação Física escolar analisados neste trabalho possibilitam a compreensão do que se tem produzido de conhecimento acerca dessa temática e auxiliam no planejamento que possibilite uma educação efetiva, com equidade na participação.

No que se refere às análises dos questionários percebemos que nas aulas práticas de Educação Física há uma maior participação masculina, pois evidencia a categorização pela constituição das habilidades ao afirmarem e reiterarem que meninas não sabem jogar, o que ocasiona em muitos momentos a evasão das meninas nas aulas ou direcionam a substituição de conteúdos para que ocorra um envolvimento mais ativo nas práticas. No entanto, a tentativa de

transformar o conteúdo mais atrativo para os/as alunos/as durante a execução das aulas, sistematicamente se consolida no cotidiano da escola as práticas ditas como “de menino” e de “menina”.

Por isso, as discussões sobre gênero se tornam fundamentais para mediar situações como estas apresentadas, de forma a facilitar o desenvolvimento das aulas e a compreensão dos alunos sobre as diferentes possibilidades de vivenciar os conteúdos da Educação Física.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, H.; AMARAL, S. C. F.; AYOUB, E. **Gênero na prática docente em educação física: "meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar"?** Rev. Estudos Feministas, v.19, n. 2, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200012>> Acesso em 13 de fev de 2021.

ALTMANN, Helena; AYOUB, Eliana; GARCIA, Emília Fernandez; RICO, Elena Ramirez; POLIDORO, Soely Aparecida Jorge. **Gênero e cultura corporal de movimento: práticas e percepções de meninas e meninos.** Rev. Estudos Feministas, v.26, n.1, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1806-9584.2018v26n144074>>. Acesso em 13 de fev de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em 12 de fev de 2022.

BRITO, Leandro Teófilo; SANTOS, Mônica Pereira. **Masculinidade na Educação Física escolar: um estudo sobre os processos de inclusão/exclusão.** Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, Abr-Jun; 27 (2); p.235-246; São Paulo, 2013. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/rbefe/a/kWCNMFRjx6XDq8LZGtRvfS/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso 21 de fev. 2021.

CARBALLO, F. P.; FONSECA, A. P. M.; FERREIRA, P. S. S.; NETO, J. A. R. **“Coisa de menino, coisa de menina” – o papel da educação física na compreensão das relações de gênero como base para uma educação inclusiva.** Relações Sociais, v. 1, n. 4, 2018. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/1806-9584.2018v26n144074>>. Acesso em 13 fev de 2021.

DEVIDE, Fabiano Pries; OSBORNE, Renata; SILVA, Elza Rosa; FERREIRA, Renato Callado; CLAIR, Emerson Saint; NERY, Luiz Carlos Pessoa. **Estudos de gênero na Educação Física Brasileira.** Motriz, Rio Claro, v.17 n.1 p.93-103, jan./mar. 2011. Disponível <<http://dx.doi.org/10.5016/1980-6574.2011v17n1p93>>. Acesso 27 de fev de 2021.

DORNELLES, Priscila Gomes. **Do corpo que distingue meninos e meninas na educação física escolar.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 32, n. 87, p. 187-197, mai.-ago. 2012. Disponível em<<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/rmssCPQFnQ4ZGpFkkG9M4jx/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 22 de fev. de 2021.

FREITAS, Milena de Bem Zavanella; SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de. **Gênero, sexualidade e educação física: formação e prática docente.** Revista Motricidades, v. 4, n. 3,

p. 217-230, set.-dez. 2020. Disponível em
<<https://motricidades.org/journal/index.php/journal/article/view/25946463.2020.v4.n3.p217-230/pdf>> . Acesso em 22 de fev. de 2021.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. **Manual da pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte. Ed. EAD Educação à distância, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 6 ed. Petrópolis-RJ: Ed. Vozes, 1997. Disponível em
<<https://www.ufpb.br/escolasplurais/contents/noticias/e-books/secao-1-10-32-de-de-finibus-bonorum-et-malorum-escrita-por-cicero-em-45-ac>> . Acesso em 16 de fev de 2021.

MATOS, Naiara da Rocha; BRASILEIRO, Geisa Silva; ROCHA, Rodolfo Teixeira; NETO, Jorge Lopes Cavalcante. **Discussão de gênero nas aulas de educação física: uma revisão sistemática**. Revista Motrivivência v. 28, n. 47, p. 261-277, Santa Catarina, maio/2016. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n47p261>>. Acesso e, 27 de fev. 2021.

MORAES E SILVA, Marcelo; CESAR, Maria Rita de Assis. **As masculinidades produzidas nas aulas de Educação Física: percepções docentes**. n. 39, p. 101-112, 2012. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2012v24n39p101>>. Acesso em 29 de mar. de 2021.

PEREIRA, Erick Giuseppe Barbosa; PONTES, Vanessa Silva; RIBEIRO, Carlos Henrique de Vasconcelos; SAMPAIO, Tânia Mara Vieira. **Os estudos de gênero e masculinidade e seus reflexos para a Educação Física**. Revista Brasileira Ciência e Movimento, São Paulo, 2015; 23(1), p. 146-156. Disponível em
<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/4865>. Acesso em 22 de fev. 2021.

SANTOS, Wagner dos; PAULA, Sayonara Cunha de; MATOS, Juliana Martins Cassani; FROSSARD, Matheus Lima; SCHNEIDER, Omar; NETO FERREIRA, Amarílio. **A relação dos alunos com os saberes nas aulas de Educação Física**. Journal of Physical Education, v. 30, 2016. Disponível em

<<https://www.scielo.br/j/jpe/a/B78KJjdFLwNLGLWmcQVTJxq/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 29 de mar. de 2021.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise**. Revista Educação e realidade, n. 20, v. 02, jul/dez, 1995, p. 71-99. Disponível em:
<<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>> Acesso em 30 dez 2020.

SILVA, Douglas Rosa de Souza; FARIA, João Paulo de Oliveira; LINS, Raquel Guimarães. **Promoção da igualdade de gênero nas aulas de educação física escolar no ensino fundamental**. Revista Multidisciplinar de Educação, v. 2, n. 4, 2015. Disponível em
<<https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/1626>>. Acesso em 22 de fev. 2021.

UCHOGA, Liane Aparecida Roveran; ALTMANN, Helena. **Educação Física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula**. Revista Brasileira de Ciência do Esporte, v.38(2), p. 163-170, 2016. Disponível em

<<https://www.scielo.br/j/rbce/a/rdqF38mfSTqS7tCLrFLBMQ/abstract/?lang=pt>> Acesso em 19 de fev de 2021.

VASCONCELOS, Camila Midori Takemoto; FERREIRA, Lílian Aparecida. **A formação de futur@as professor@s de Educação Física: reflexões sobre gênero e sexualidade.** Educação em Revista, v. 36, 2020. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edur/a/nhzvnNmtMP7L6wYRcC4Dh8B/?lang=pt> >. Acesso em 13 de fev. 2021.

BIOPOLÍTICA COMO GOVERNAMENTALIDADE

Antonio José Carlos da Silva
Mestrando em Filosofia pelo PPGFIL
ajc.silva@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: Na leitura histórica sobre a relação entre Estado e sujeitos, governo e governados, percebe-se a dinâmica seguida por essa relação, possibilitada a partir de acontecimentos. Acontecimentos esses que serão tratados na perspectiva de Michel Foucault. No século XXI, a forma de condução a qual o Estado proporciona aos seus cidadãos, são modos cujas formas são desde uma ação sobre o corpo individual, quanto à multiplicidade desses corpos, ou seja, sobre uma população. Nesse sentido, foi na metade do século XVIII, época dos primeiros fisiocratas, Adam Smith, que a governamentalidade surge como noção encarregada de governar, conduzir condutas. Nosso propósito aqui, é compreender esse modo de condução da população, uma biopolítica, como governamentalidade. Para atingir tal objetividade, lançaremos mão dos textos de Michel Foucault, deter-nos-emos, nos cursos biopolíticos ministrado no *Collège de France*. Inicialmente, em todas as aulas a partir do dia 1º de fevereiro do Curso *Segurança, Território, População (1977-1978)*; por fim, nas aulas dos dias 10, 17 e 24 de janeiro de 1979, do curso (1978-1979), intitulado Nascimento da Biopolítica. Esta pesquisa, subdivide-se em: o governo que vai de Deus aos homens, a razão de Estado e a teoria da polícia, e o liberalismo no século XVIII. Na seção do *governo que vai de Deus aos homens*, Foucault, em suas análises empreendidas sobre essa questão, joga luz no passado para vislumbrar a gênese dessa arte de governo, que, a propósito, não é sobre a população, mas sobre os indivíduos, sobre os homens. Encontrando no pastorado cristão a fonte de tal prerrogativa. Visto assim, desde a muito, se tinha nas teias de soberania, perspectivas de governo, noções de dominação, que possibilitasse a organização e fortalecimento de tal teia condutora. No bojo dessa atitude pastoral cristã, tem-se a emergência de uma nova racionalidade, uma *razão de Estado e a teoria da polícia*, nessa segunda parte, temos o aparecimento, uma razão de Estado, que possibilite ao soberano a sua sobrevivência na relação com os sujeitos de direito. Já não é em nome do soberano que se justifica, mas, de uma multiplicidade de sujeitos de direitos, que a nova arte de governar é engendrada. E quem garantiu e ofereceu todo o suporte para essa execução, foi a teoria de polícia. Por fim, na última seção, temos o liberalismo no século XVIII. Em meados do século XVIII o Estado, sofrerá as mais diversas críticas internas, críticas associadas às suas tecnologias de poder, que possibilitarão, mudanças quanto à forma do governo soberano controlar sua população. Essa forma é *do liberalismo*. Dessa perspectiva, conclui-se preliminarmente, que a emergência de tal forma governamental, assimétrica novo paradigma de governo, vem pela economia política, noção que escapa aos olhos, ouvidos, da majestade. A biopolítica está assim, conduzida pelas práticas da governamentalidade.

Palavras-chave: Biopolítica; Governamentalidade; Michel Foucault; Liberalismo.

1 INTRODUÇÃO

O mundo viu resplandecer uma prática do Estado, no final da primeira metade do século XX, na qual, o ser humano foi tomado e inscrito nas probabilidades, nas técnicas e de toda perspectiva que esse Estado, tenha interesse. Procura desde a mais simples atenção que o cidadão se correlacione, ao mais complexo dos fenômenos vindo da multiplicidade de cidadãos, ou seja, da população. Desde um modo de andar, de vestir, falar, à aceitação de uma política da morte, se tem tal perspectiva, que escapa à lei; é nessa teia, amarrada pelos desejos, que o Estado se estabelece e possibilita sua força, que não é projetada por uma tecnologia global, mas uma miríade de tecnologias específicas que formam, possibilitam e conduzem a globalidade.

É nesse aspecto desejoso, que o Estado chegou às mais violentas, cruéis e massificantes práticas ao longo de sua trajetória, desde a fundação do Estado a qual o conhecemos, ou seja, desde o século XVII e XVIII, há um preâmbulo, associação entre Estado e seus concidadãos. Essa associação surge correlacionada à população, que é um objeto de atenção, onde o Estado justificará sua necessidade resplandecer. Com esse novo rearranjo, possibilita nova forma, modo de conduzir a multiplicidade de sujeitos. A emergência dessas práticas, das *artes de governar*, é a força operatória que constitui o conjunto individualizante e globalizante da práxis estatal fundante do modo de governo como conhecemos. Michel Foucault, chama esse conjunto de, *governamentalidade*.

A governamentalidade, é por assim, dizer, aquilo que é necessário para o exercício do governar, governar à maneira da vida estatizada, ou seja, da biopolítica. Nesse momento, a biopolítica, é circunscrita pela governamentalidade, daí nossa compreensão de biopolítica como governamentalidade. Que por isso, se torna, a força dominante, soberana na agonística cotidiana estatal, ou seja, a condução da população, a propósito da vida politizada, política plástica, do diagrama biopolítico, onde a vida é exposta à sua máxima compleição. Essa emergência que aparece juntamente com a noção de população, estatísticas, cálculos, estratégias, procedimentos, é a configuração da governamentalidade, que está associada à economia política, a propósito do liberalismo. Com essa asserção, procurar-se aqui, compreender a prática instalada no seio do Estado, que tomou a vida, tornando-a plástica, fictícia, modulável e objeto constante de observação, experimentação, enfim, de intensa atividade, a partir do século XVIII.

2 GOVERNO QUE VAI DE DEUS AOS HOMENS

Esse objeto criado pelo Estado, no século XVIII, a população, com suas características próprias e que necessita de novos aparatos para ser gerida, tendo em vista que essas características a impossibilita de ser governada como na tradição, até final do século XVI, foge dessa forma tradicional de governo, da arte de governo de soberania, vinculada ao poder-pastoral. Que agia, conforme lhe convinha, usando todo seu brilho, para controlar os sujeitos de direito, dentro de seu território, através do estatuto jurídico-disciplinar. A partir de então, a configuração do governo de soberania, se concretiza em torno da problemática desse novo objeto político, dos efeitos relacionais, sendo modelo jurídico-disciplinar, insuficiente, nisso, carecendo de instrumentos apropriados para sua condução. Daí os dispositivos de segurança, correlato da população, vindo dela, por causa dela, a parti do meio que ela existe, dos acontecimentos dela, sendo a válvula de escape para esse governo. Foucault, percebe que, com a noção de população, que não é um amontoado de sujeito de direitos, o governo de soberania se encontra diante de uma nova problemática quanto sua gestão de corpos múltiplos, que ultrapassam o limite do não, que por isso, seus dispositivos de segurança em ação, já não dão conta, como governar essa massa de corpos, que estão além do não, do jurídico? Daí, ele, na quarta do Curso *Segurança, Território, População*, no dia 1º de fevereiro de 1978, direciona essa questão, apontando, essa novidade, dizendo,

Através da análise de alguns mecanismos de segurança, procurei ver como apareciam os problemas específicos da população e, examinando mais de perto esses problemas da população da última vez, vocês se lembram, fomos rapidamente remetidos ao problema do governo (FOUCAULT, 2009, p. 117).

No curso dessas análises, é que ele coloca pela primeira vez no seu “léxico” o termo governamentalidade (DUARTE, 2019, p. 53). Ou seja, essa sua proposição, governamentalidade, está no bojo desse campo, desse objeto estratégico, a população, que necessita de uma nova estratégia de governar, que foge às regras jurídica-soberana, por isso, não um governo de soberania, mas, um “governo” como “conjunto das instituições e práticas por meio das quais se guiam os homens desde a administração até a educação” (FOUCAULT, *apud*, DUARTE, 2019, p. 55). Com essa proposição, a ação do governo, sua *arte de governar*, se dá de forma variada e conforme a emergência, por uma multiplicidade de exercícios que conjuntamente faz parte daquilo que Foucault, entende, por governamentalidade. Uma arte de governar, que não se aplica aos moldes do governo de soberania, com sua racionalidade política.

Essa *arte de governar*, visível a partir do século XVI, é nas análises foucaultiana, chave para compreensão do desenvolvimento dos jogos estratégicos que fundarão o Estado moderno como o conhecemos. Antes, esse Estado administrativo, com sua instrumentalidade própria,

arrogado por uma positividade da população, estava alicerçado em qual modelo de condução? Com qual racionalidade?

Foucault, em seu curso no *Collège de France, Segurança, Território, População* (1977-1978), faz um itinerário a partir das aulas dos dias 8, 15 e 22 de fevereiro de 1978, descrevendo essa arte de governar, que a partir da metade do século XVIII, ela dá lugar à governamentalidade, diz, então,

O pastorado no cristianismo deu lugar a toda uma arte de conduzir, de dirigir, de levar, de guiar, de controlar, de manipular os homens, uma arte de segui-los e empurrá-los passo a passo, uma arte que tem a função de encarrega-se dos homens coletiva e individualmente ao longo de toda a vida deles e a cada passo da sua existência. É isso, creio – em todo caso no que diz respeito ao que seria o pano de fundo histórico dessa governamentalidade de que eu gostaria de falar –, parece-me que se trata de um fenômeno importante, decisivo e sem dúvida único na história das sociedades e das civilizações (FOUCAULT, 2009, pp. 218 – 219).

Visto assim, desde a muito, se tinha nas teias de soberania, perspectivas de governo, noções de dominação, que possibilitasse a organização e fortalecimento de tal teia. Sobre essa noção de “governo”, Foucault, inicialmente, ao conferir o tempo presente desta palavra, dizendo que, “ela ainda não havia adquirido o sentido político, o sentido estatal que começa a ter de forma rigorosa nos séculos XVI-XVII” (FOUCAULT, 2009, p. 162). Isso é importante, pois, conforme às mudanças ocorridas no bojo de relações entre soberano e sujeitos, os discursos, os jogos de palavras ganham equivalências. Nesse contexto, séculos XIII, XIV e XV, a palavra governar têm significado variados, conforme Foucault, primeiro, sentido espacial, que faz com que o sujeito siga uma direção. Segundo, sentido moral, que pode ser de condução de um sujeito fisicamente, de condução de forma espiritual e até sua forma antiga, que é impor um regime. Terceiro, sentido de relação entre sujeitos, que pode ser a de soberano e súdito, por exemplo. Por fim, sentido de relação verbal, onde governar pode ser simplesmente conversar com o sujeito, com alguém.

Essa variedade semântica da palavra governar, não é próprio do Estado, mas dos sujeitos, indivíduos, dos homens. Dirá Foucault (2009, p. 164), “homens é que são governados”. Essa associação do homem governado, não é novidade, está inscrita, segundo o filósofo, primeiramente num contexto “pré-cristão” e em seguida na nossa época, período cristão, cristianismo. No período pré-cristão, temos a ideia de um “poder *pastoral*”, no cristianismo, o poder de “*direção de consciência, direção das almas*” (Foucault, 2009, p. 166). Em sua investigação do poder pastoral, homens, encontra-se, primeiramente, associado à ideia de que “deus é o pastor dos homens”, possibilitando assim, que essa ideia, seja correlata ao soberano, logo o rei exerce a função de pastor dos homens aqui na terra. Ideia essa que, se encontra

presente no Egito, Assíria, Babilônia e Hebreus. No entanto, foi com os hebreus que essa questão, pastor dos homens, foi intensificada, sendo Deus o pastor, o rei exercendo a função de superioridade entre os homens, também é pastor dos homens, sendo o homem seu rebanho. Davi era o único pastor, em outras palavras, Davi era Deus em carne e verbo, com isso, o termo pastor, “é reservado a Deus”. Existindo na Grécia, a presença na cidade, desde sua fundação, como participando da moral entre os gregos, conversando, intervindo, guerreando, namorando, amaldiçoando, age sobre um “território”, enfim, perfeito. Enquanto entre os hebreus, um deus que “caminha” junto à multidão, quando acontece alguma coisa de ruim, ele direciona a um lugar bom e seguro. Não age sobre um território, mas sobre um rebanho de indivíduos que está em apuros.

A segunda ideia sobre essa noção de poder pastoral, está associada a um “*poder benfazejo*”. Noção particular do poder pastoral, a qual, sua verdade, que guia os governados, está na ideia de só “fazer o bem”. Por fim, terceiro ponto, terceira característica deste poder pastoral, fechando essa questão desse poder totalizante, da qual ninguém escapa, nem o todo, coletividade, nem o indivíduo, no período pré-cristão, a saber, *a ideia de um poder individualizante*. Com esse acréscimo, está formada a noção de governo, no período pré-cristão. Pois bem, com essa individualização, segundo, Foucault (2009, p. 172),

Chegamos ao célebre paradoxo do pastor, que adquire duas formas. Por um lado, o pastor tem de estar de olho em todos e em cada um, *omnes et singulatim*, [...] e, depois, de maneira ainda mais intensa, no problema do sacrifício do pastor em relação ao seu rebanho, sacrifício dele próprio pela totalidade do rebanho, sacrifício da totalidade do rebanho por cada uma das ovelhas.

Essa *omnes et singulatim*, todos e cada um, é abertura da arte de dominação, como a conhecemos no cristianismo e pelos modernos, através das tecnologias de poder a parti da noção de população. Neste período, de *Moisés*, vê-se, por um processo “moral e religioso” fruir essa questão do poder pastoral, do cuidado, do zelo, da bondade, da obrigação, da condução de todos, tanto em conjunto, quanto individual, que daqui, temos o correlato na modernidade de um governo que, conduz, incita, cuida de uma multiplicidade, muito mais que de uma territorialidade. “Esta característica, como as supracitadas, é vista por Foucault, como aspectos que apesar de tratados nos textos hebraicos, serão apropriadas no cristianismo, na Idade Média e na moderna tecnologia de governo” (OLIVEIRA, 2019, p. 52). Isso mesmo, no cristianismo, pois com os gregos foi tratado com outra conotação. Não sendo apropriada à *polis*, como veremos.

Há sobre essa questão, pastor-rebanho, correlato à soberania ou do político com seus governados ou “concidadãos”, três séries de textos, se reportando a isso na Grécia, conforme Foucault. Inicialmente, essa presença, se encontra em Homero, *Iliada e Odisseia*, “como *poimén laôn*, pastor de povos, sendo “uma denominação ritual” direcionada ao superior, presente nos assírios. Em seguida, ela está na tradição de Pitágoras, de três maneiras. Primeira, através de *nómos*, que quer dizer “lei”, que vem de *nomeús*, significando pastor; em seguida, tem-se, o pastor é aqueles que faz as leis, daí a correlação de Zeus a *Nómios*, o deus pastor; por fim, terceira maneira, ela se associa ao magistrado, como *philánthropos*, “que ama os homens que a ele estão submetidos”, com isso, a sua lei, feita por ele, é feita para seus amados. A última série de textos, a qual temos a menção, ou melhor não temos menção, quanto a questão do pastor-rebanho, está no discurso político da época clássica grega, que para isso, temos duas teses, uma do Alemão, Otto Friedrich *Gruppe* (1804-1876) e a do Belga Armand *Delatte* (1886 – 1964). A tese de *Gruppe*, atesta que entre os Gregos, essa questão do pastor-rebanho, quase não é encontrada, e quando é, é “onde possa ter havido influencia oriental, mais precisamente influencia hebraica” (FOUCAULT, 2009, 184) Quanto a tese de *Delatte*, que é oposta à de *Gruppe*, diz que a noção de pastor-rebanho, é “lugar-comum”, dizendo com isso, que essa questão não é completamente dos pitagóricos, e também é irrelevante no vocabulário político clássico.

Quando, Foucault, analisa isso na época clássica grega, através da história da época, relatada por Isócrates (436 -338 a. C), que, segundo Luciano Canfora (2015, p. 86), é um dos quatro historiadores de Atenas, juntamente com *Tucídides*, *Xenofonte* e *Platão*, verifica a inexistência da palavra *poimén* e *nomeús*, no seu *Index*. Porém, quando é verificado em um texto de Isócrates, *Areopagítico*, falando de magistrado, do dever e tarefa dele, se está muito próximo da noção pastor-rebanho, sendo assim, uma raridade nesse vocabulário. Nessa raridade, está o célebre Platão, que através de suas críticas apresenta o modelo de magistratura, o bom magistrado, perfeito, é um pastor. O faz isso, falando do *político* nos seus textos, nas *Leis*, na *República*, no *Crítias* e no *Político*. Essa questão do pastor, se dá de três formas, segundo Foucault, nas *Leis*, na *República*, no *Crítias*. A princípio, está no *Crítias*, na gênese da coisa, os deuses é que cuidaram, alimentaram, guiaram, enfim, deram todas as condições necessárias de vida, para que os humanos gozasse de felicidade; a segunda forma, aparece nas *Leis*, quando Platão fala do magistrado, sendo apenas um funcionário, somente isto. Enfim, terceira maneira, está na *República* de Platão, discussão com *Trasímaco*, sobre a justiça na *Pólis*, Platão (*Rep.*, I, 342e, p. 26), na qual o modelo ideal de pastor está assentado na ausência de egoísmo.

No *Político*, trata da excelência do magistrado, na *pólis*, uma correlação ao pastor. Foucault, discorre quatro críticas a essa questão do pastorado. Primeira, diz respeito, ao pertencimento do homem à categoria dos animais vivente na terra, tais como, “aquáticos e não-aquáticos”, herbívoros e não-herbívoros, sendo dessa descrição, a sua inadequação, seu desmantelo, pois, dessa múltipla relação variante, segundo Foucault, “não se chega a lugar nenhum”. Segunda crítica, “que é ser pastor?”. Diante da função do pastor, do homem pastor, cuidar, zela, proteger, guiar, alimentar, etc., ou seja, com essa função pastor, temos, numa só pessoa, uma multiplicidade de funções concentrada, que é um absurdo. Que por isso, quando se trata do homem, enquanto magistrado, pastor da *pólis*, essa correlação se torna inadequada, pois, temos, variadas funções, como, “agricultor, médico, padeiro”, que rivaliza com a do magistrado, pastor por excelência da *polís*. Disso resulta no desaparecimento do Político. O que não se sustenta, sendo que todos da *pólis*, podem ser pastor.

Terceira crítica, está posta na essência do *Político*. Como restabelecer o Político na sua função? A política aparece quando os deuses “desaparecem”, obrigando assim, que os homens, agora, possibilite sua sobrevivência de forma conjunta, daí a *polis*, como *locus* dessa arte de cuidado, guia, zelo, proteção, enfim, felicidade. Mas, essa atividade, política, é exercida sem uma superioridade, como era feita pelos deuses. Os magistrados, não são soberanos, “não se pode considera-los pastores” (FOUCAULT, p. 193). Por fim, última crítica de Platão, está correlacionada ao tecelão. Por esse mito, do tecelão, Platão, no seu texto *O Político*, expõe de vez a importância da atividade política, que não despreza, não abandona, destruindo de vez a metáfora do pastor como inadequada para a *polis*. A função do Político se dá de conjunta e a partir de “certo número de ações adjuvantes ou preparatórias” (ibid. p. 193). E não pelo *omnes et singulatim*, característico do poder pastoral. Por essa arte do *político tecelão*, qualquer um pode ser comparado a um pastor, porém, “o homem político, com suas atividades particulares e específicas, não é um pastor” (ibid. 195).

De forma tangencial, essa questão do poder pastoral, passou pelos gregos, “grosseiramente falando, podemos dizer que a metáfora do rebanho está ausente no grandes textos políticos gregos ou romanos” (FOUCAUT, 2015, p. 350). Sendo intensificada, fortalecida, modulada e refletida como poder positivo na época do cristianismo, sendo *cristianismo*, no entendimento de *Paul Veyne*, como,

Processo pelo qual uma religião, uma comunidade religiosa se constituiu como igreja, isto é, como uma instituição que aspira ao governo dos homens em sua vida cotidiana a pretexto de levá-los à vida eterna no outro mundo, e isso na escala não apenas de um grupo definido, não apenas de uma cidade ou de uma Estado, mas de toda a humanidade (VEYNE *apud* FOUCAULT, 2009, p. 196).

Claro está, que com a tomada do poder pastoral pelo cristianismo, como *omnes et singulatim*, na sua especificidade globalizante, nada resistindo a essa dominação religiosa, foi desde o século II a. C até final do século XVIII d. C, a força dominante, fundadora do Estado moderno, de suas instituições, de uma moral que ainda é presente em nossos dias. Ou seja, foi o cristianismo quem, primeiro forjou o poder pastoral no seio do Estado, mesmo sendo “distinto do poder político”, no seio do Estado, o poder pastoral, é auscultado pelo poder político, fazendo deste, totalizante e individualizante, como o conhecemos no presente momento.

Porém, segundo Foucault, a partir do século XVIII, essa dominação do poder de soberania nos moldes do *omnes et singulatim*, sofre as turbulências por um processo que já vinha desde o século XVI. Com o poder pastoral, ao longo do século II a. C até século XVIII, emerge práticas que fazem com que os sujeitos tenha se tornado submissos e obedientes. Essa é uma modalidade racional posta em prática, de forma racional, pelo cristianismo nesse curso de mais de mil e quinhentos anos, no bojo do Estado, que, como já dito, a partir do século XVI, essa prática racional entra em crise, surgindo uma nova prática, a governamentalidade, dispositivo que através de saberes, cálculos, estratégias, se incumbirá da população. A relação de dominação do Estado, agora se dá, pela racionalidade emergente da população, oferecida pela ciência de Estado, a saber, *Staatswissenschaft*.

3 A RAZÃO DE ESTADO E A TEORIA DA POLÍCIA

“O mais perigoso, na violência, é sua racionalidade” (Foucault, 2015, p. 312).

Nas aulas dos dias 8, 15 e 22 de março de 1978, no curso no *Collège de France, Segurança, Território, População (1977-1978)*, Foucault, irá discorrer sobre a problemática advinda da condução dos indivíduos, por um instrumento de poder, um dispositivo de poder, referenciado no poder pastoral cristão, desde século II, III de nossa era, que a partir do século XVI toma outra direção, questionando a autoridade constituída historicamente e possibilitando novos rearranjos na moral social. Esse instrumento de poder, é a racionalidade, que ao longo de mais de mil quinhentos anos validou, se transformou, autorizando todo tipo de violência contra a humanidade, tudo sob a proteção dessa racionalidade, de seu saber. Pois, esta, “é o que programa e orienta o conjunto da conduta humana” (FOUCAULT, 2015, P. 312). Nisso, está, o que Foucault, em suas pesquisas, ao tratar da realidade, quer mostrar, que é aquilo que se encontra ausente, mas que é determinante na prática humana, a saber, o que ele chama de verdade. O que, Foucault, quer analisar, de fato, “são formas de racionalidade” (FOUCAULT,

2000, p. 317), já que, pela sua ótica, o homem, tem dado, criado, ao seu bel prazer, conotações de verdade, sempre que essa verdade, já não é verdade.

Ao analisar os diversos movimentos sociais ao longo do século II do nosso tempo até século XX, percebeu que as “práticas políticas”, emergiram, nas mais variadas partes do mundo, culminando em milhões de mortes, todo tipo de violência, enfim, foram operadas pela racionalidade. Diz, Foucault (2009, p. 365), “não é a ‘razão em geral’ que se aplica, mas sempre um tipo específico de racionalidade”. Como um dos exemplos de prática, de acontecimentos, no bojo do século XVI, temos a Reforma e Contra-Reforma, aflorando a tensão existente no seio do Estado, mostrando que esse governo de condutas de indivíduos, já não se sustentava, que por isso, outro modelo se fazia urgente. Já que isso foge da autoridade religiosa.

Mas, ao invés de dessa forma de condução do poder pastoral, desaparecer, permitiu, ao próprio poder pastoral se desenvolver e ser intensificada pelos jogos postos pelas novas manifestações que recrudesciam da formação social dessa época, como esclarece Foucault, o que tivemos foi, um alargamento das questões a qual o cristianismo utilizava para controlar a sociedade, em seu nível global. Decorrendo, nessa dimensão conflitante, toda uma complexidade, necessitada de verdade, que transbordará e carecerá de novas formas, de novos jogos, enfim, é preciso governar, mas, agora, de forma diferente da tradição. Pois, nesse transbordar de questões, elas fazem parte daquilo que se chama público e privado.

Em todo caso, no domínio público, no domínio que mais tarde se chamará político, também se coloca o problema: como, em que medida, o exercício do poder do soberano pode e deve ser lastreado com um certo de número de tarefas que não lhe eram, até então, reconhecidas e que são justamente tarefas de condução? (FOUCAULT, 2009, p. 309).

Destarte, é necessário perguntar, qual fundamento usado para a nova condução, desse público, político? Foucault, diz que essa questão, está inserida no “problema da racionalidade”. Problema esse, como dito anteriormente, consciente, propositalmente, refletido, dito de outro modo, não foi acidental, não foi marginal, fez parte de uma cultura religiosa milenar. Essa racionalidade, segundo Foucault (2015, p. 365), “foi formulada, em particular, em dois corpos de doutrina: a *razão de Estado e a teoria da polícia*”. Mas, antes, vejamos como a definição de *razão* e de *Estado*, é apresentado, por Foucault, vindo da literatura italiana e alemã do final do século XVI e início do XVII, definição essa, de Palazzo, que a definia razão, como, “a essência inteira de uma coisa, é o que constitui a união, a reunião de todas as suas partes, é o vínculo necessário entre os diferentes elementos que a constituem” (PALAZZO *apud* FOUCAULT, 2009, p. 341-342). Quanto a definição de Estado, temos quatro definições, primeiro, como

“domínio [...] em segundo lugar, uma instituição, um conjunto de instituições. Em terceiro lugar, [...], uma condição de vida” [...]. Enfim, em quarto lugar, é a qualidade de uma coisa [...], que se põe em movimento”. O que faz, Foucault, relacionar essas quatro noções, à noção de república, nas mesmas proporções de estado, a saber, “república é um domínio, um território” [...] “conjunto de leis, regras” [...] um conjunto de estados, de indivíduos que se definem por seu estatuto [...] enfim, é certa estabilidade de [...] domínio, jurisdição e estatuto dos indivíduos”.

Após as definições das partes, quando juntas, razão de Estado, Palazzo, as define de duas maneiras, “o que é necessário e suficiente para que a república, nos quatro sentidos da palavra “estado”, conserve exatamente sua integridade”. Enfim, segunda maneira, “uma regra ou uma arte [...] que nos dá a conhecer os meios para obter a integridade, a tranquilidade ou a paz da república” (ibid. p. 343). Essas passagens, sobre a circunscrição do termo razão de Estado, são claras, quanto à objetividade e subjetividade, não remete aos domínios religiosos, mas ao domínio público, da política. Isso é importante, pois, nisso está a “nova concepção de *arte de governar* proposta pelos políticos” (SANTOS *apud* OLIVEIRA, 2019, p. 57, *grifo do autor*).

Pois bem, agora, estamos em condições de analisarmos a problemática emergente, específica, oferecida pela racionalidade, que, segundo Foucault (2015, p. 365, *grifo do autor*), “foi formulada, em particular, em dois corpos de doutrina: *a razão de Estado e a teoria da polícia*”. Iniciemos pela razão de Estado. Essa nova conjuntura, intrínseca ao Estado, lida com saberes necessários ao funcionamento do Estado. Foucault, apresenta quatro princípios fundamentais que “diferiam” do poder pastoral. Em princípio, “a razão de Estado é considerada como uma arte” (ibid. p. 366). Que significa isso? Exatamente, uma busca pelo controle da sociedade nas suas faces de espanto, desespero e felicidade, reinante no século XVI, época em que “a semelhança é que há mais de universal” (FOUCAULT, 2016, p. 40), ou se seja, é com a noção de semelhança, *similitude*, que a humanidade caminhou, à luz da verdade do poder pastoral, forjando os saberes necessários da cultura, de forma racional, consciente. Até o final desse mesmo século, foi com a *semelhança* que o governo de soberania, operava com mestria a “construção do saber da cultura ocidental” (ibid. p. 23). Porém, continua, Foucault, “a partir do século XVII, a *semelhança* é repelida para os confins do saber, do lado de suas mais baixas e mais humildes fronteiras” (ibid. p. 98).

Nesse movimento de saída e chegada de novas possibilidades de pensamento, é o que Foucault chama de *descontinuidade*, fundamental para vislumbramento da racionalidade. Nesse ínterim, está o que Foucault, chama de “desgovernamentalização do cosmo” (2015, p. 316). Logo, tem-se outra forma de governar, que não busca, “nem em Deus, nem na natureza” um

modelo para se governar. Estamos, pois, diante, de um objeto específico que foge dos limites do mundo, que é a *res pública*, a coisa pública. A arte de governar lida com a coisa pública. Vejamos, então, quatro oposições, que a razão de Estado, arte de governar, as questões públicas suscitou diante da tradição nesse período. A primeira, diz respeito, que a razão de Estado é uma *arte*, dito de outro modo, por ser considerada uma arte, carece ela ser conhecida e conhecer sua face de ação. Já que ela deixa de lado, Deus e a natureza, como modelo. Necessitando de vida própria par funcionar. Donde vem os novos saberes? Sendo essa a segunda oposição, diferente da tradição, que a buscava em Deus e na natureza essa “racionalidade”, Foucault, diz, que “a arte de governar é racional”, como se ver, ambas são racionais. Só que, a razão de Estado, têm na prática, a observação do que é governado, ou seja, o Estado. Essa segunda oposição vai de encontro aos ensinamentos de São Tomás de Aquino, que instruía a soberania com seu modelo “não político”, ou seja, pertencente a Deus e a natureza. A terceira querela, oposição, está na literatura anti-Maquiavel. Encontra-se nas literaturas desse período, a tensão a qual estava arrolada a questão de “governo sob sua forma política” (FOUCAULT, 2009, p. 119). Que para Maquiavel, não era o Estado em si que deveria ser mantido, conservado, mas o “principado”. Tal analítica da questão do “governo do Estado”, Foucault, oporá um texto anti-Maquiavel de 1955, de La Perrière, mostrando essa arte de governar emergente nessa época. Antes, a caracterização da arte de ser Príncipe na literatura de Maquiavel, está relacionada a “um tratado de habilidade do príncipe em conservar seu principado” (ibid. p. 123).

Pois bem, em que consiste essa nova arte de governar, que já não é mais aquela apropriada à conservação do principado? La Perrière, citado por Foucault (2009, p. 124), diz que governar é “governar uma casa”, “governar almas”, governar crianças”, governar uma província”, governar um convento, uma ordem religiosa”, governar uma família”. Governa-se de múltiplas formas, sendo que, a do príncipe é somente mais uma delas. Outra literatura anti-Maquiavel, século XVII, de François La Mothe Le Vayer, diz, “no fundo há três tipos de governo que pertencem cada um a uma forma de ciência ou reflexão particular: o governo de si mesmo [...] “a arte de governar uma família como convém [...] “e enfim a “ciência de bem governar” o Estado” (VAYER, apud, FOUCAULT, 2009, p. 124). Essa nova arte de governar, anti-Maquiavel, está no bojo do Estado e não exterior a ele, ou seja, temos uma ação de governo imanente ao Estado. Casa, alma, criança, província, convento, ordem religiosa, família, está circunscrito a um determinado espaço, não se limitando a este, nas palavras de Foucault (2009, p. 128), “você veem que a definição do governo não se refere de maneira nenhuma ao território: governam-se coisas” [...] “uma espécie de complexo constituído pelos homens e pelas coisas”. A governamentalidade se estabelece por esse viés específico, por essa racionalidade,

onde encontramos os homens se relacionando na sua variedade, seja pela educação, religião, pelo clima, pela subsistência, pelo costume, enfim, por todas essas coisas, nisso se dá o governo político, das coisas, da república.

Por fim, a última oposição, subjacente à descontinuidade da *desgovernamentalização do cosmo*, conferida ao governo de soberania, tem seu próprio estatuto, advindo dele sua projeção, que edificará a potencialidade do Estado, ou seja, o Estado tem um saber. Esse saber, subjacente, a razão de Estado, é que mantém e desenvolve esse Estado. Nessa análise, é a razão de Estado que faz emergir a ciência de Estado, *Staatswissenschaft*. A população é nascente dessa razão de Estado, no século XVIII, sendo portanto, dessa emergência que o modelo da família, como modelo de gestão, irá desaparecer.

Enfim, a segunda doutrina, que é determinante para a racionalidade política está na noção do que se chama de *teoria da polícia*. Como tudo isso vai funcionar? Através de qual meio a racionalidade política será desenvolvida? Que faz a razão de Estado funcionar? Foucault, dirá, será através de um “aparelho” chamado de “polícia”. Essa noção de “polícia”, não é correlato ao que conhecemos em nossos dias. Mas “uma técnica de governo própria ao Estado” (FOUCAULT, 2016, p. 369). E essa *polícia* que será responsável por colocar em prática as ações do governo, também é ela que intervém, verifica, enfim, administra o Estado, desde a singularidade do homem até as bordas do Estado, como diz Foucault, “a polícia engloba tudo”.

Nicolas Delamare, no início do século XVIII, apresenta uma compilação de textos que teve durante todo este século, fundamental aceitação, onde apresenta a importância da polícia, naquilo que ela “deve se ocupar”, ou seja,

Religião, os costumes, a saúde e os meios de subsistência, a tranquilidade pública, o cuidado com os edifícios, as praças e os caminhos, as ciências e as artes liberais, o comércio, as manufaturas e as artes mecânicas, os empregados domésticos e os operários, o teatro e os jogos, enfim, o cuidado e a disciplina dos pobres, parte considerável do bem público (FOUCAULT, 2009, p. 450).

Não resta dúvida, da importância dada a esse dispositivo de polícia, que de forma administrativa conduziu essas atividades racionais ao ponto do Estado, ser caracterizado segundo Oliveira (2019, p. 63), como “Estado de Polícia”. Porém, devido a essa cobertura totalizante que fazia do Estado, grosso modo, as pressões contrárias a essa política, surgia no bojo dessas ações sofridas, principalmente pelas possibilitadas pelo sistema econômico mercantilista. Sistema esse, que impõe toda sua força para controlar, por exemplo, os preços de determinados produtos, agindo conforme a razão de Estado, refletido por exemplo, à luz das

estações do ano, que poderia haver safra boa e ruim, mas, o Estado mantinha sua política de preços baixos, para que a população pudesse adquirir alimentos e assim, evitar a fome, saques, revoltas, etc.

Essa atividade do Estado, em meados do século XVIII, sofrerá as mais diversas críticas internas, críticas que possibilitarão, novamente, mudanças quanto à forma do governo soberano controlar sua população. Essas críticas internas, é que são o motor de toda uma alteração quanto à condução da população, frente à soberania. Os fisiocratas, é quem desbloquearam o bloqueio feito pela política da razão de Estado, que culminará numa clareira aberta pela ciência de Estado, *Staatwissenschaft*, mostrando a superioridade da população em relação à soberania.

A racionalidade política, foi intensificada, alterada, e desenvolvida, desde quando entrou no jogo de luta ente os homens, luta pelo poder, após abandono dos deuses, sendo o poder político a nova face onde os homens têm possibilidades de dominação total. Foi assim, que a racionalidade foi incorporada à política desde o poder pastoral e chegando na razão de Estado, quando Deus e a natureza foram afastados de suas funções modelares. Nessa extensão, a humanidade foi submetida às mais variadas formas de violências, milhões de mortes ocorreram para que esse projeto racional dominasse. Como dito, guerras, movimentos sociais, fome, miséria, são frutos dessa prática estatal, pensada conscientemente para tal. Para que a humanidade se liberte dessas amarras cruéis, a qual está presa, desde sua gênese gnosiológica, é preciso “atacar” as “raízes da racionalidade política” (FOUCAULT, 2016, p. 378).

4 O LIBERALISMO NO SÉCULO XVIII

Foucault, na primeira lição, dia 10 de janeiro de 1979, do curso *Collège de France, Nascimento da Biopolítica*, esclarece que, sobre a compreensão da biopolítica, deve anteriormente ser percebida pela grade de inteligibilidade do liberalismo, ou nas suas palavras, “parece-me que só depois de sabermos o que era esse regime governamental chamado liberalismo é que poderemos compreender o que é a biopolítica” (FOUCAULT, 2018, p. 47). Ponto notável, pois, Foucault, desde quando proferiu publicamente o termo *biopolítica*, em 1974, em sua segunda conferência, intitulada *O Nascimento da Medicina Social*, o apresenta relacionado à grade de inteligibilidade da medicina, uma prática médica de conotações abrangente, pela qual o Estado conduzirá sua arte de governar a população. Em seguida, o faz de forma explícita nos cursos no *Collège de France, Segurança, Território, População (1977-1978)* e *Nascimento da Biopolítica (1978-1979)* (BAZZICALUPO, 2020, p. 41). Para atingir os objetivos aqui pautado, nos deteremos, de todo modo, como ponto de impulso, nas aulas de

25 de janeiro, 1º e 8º de fevereiro de 1978, do curso de (1977-1978); e como chegada, como alvo, as aulas dos dias 10, 17 e 24 de janeiro de 1979, do curso (1978-1979), fundamentais para se compreender essa novidade, que por isso, “por meio dessas aulas, o filósofo francês explicita as características que, em seu entendimento, fazem do liberalismo condição de inteligibilidade da biopolítica” (PASSOS, 2017, p. 259). Que por isso, nos limitaremos a estas três aulas, pois, a parti dessas aulas, Foucault, já concebe outras dimensões, como por exemplo a crise do sistema liberal, fugindo dessa forma de nossa objetividade, como explica, Michel Senellart (2018, p. 405), que “a questão consiste agora em saber que crise de governamentalidade caracteriza o mundo actual e a que revisões da arte liberal de governar deu origem”. Esse é o objetivo a partir da lição de 31 de janeiro de 1979.

Nos cursos, *Segurança, Território, População*, Foucault, apresenta biopolítica atrelada à *soberania*, está circunscrita ao soberano, à lei, e em *Nascimento da Biopolítica*, como *governamentalidade*, que é uma razão de Estado mais abrangente, operando pelas técnicas racionais auferida pela *Staatswissenschaft* e garantida pela *Polícia*, que controla tudo, as coisas, os indivíduos, e tudo que é circunscrito à cultura humana. De todo modo, no primeiro a razão se concentra no próprio Soberano, em suas regras, na sua vontade; quanto ao segundo, foge às regras, à lei, já não é em nome do soberano, se estabelece nas tecnologias próprias, a qual será um governo que conduzirá essa nova arte, a partir dos fenômenos emergentes do novo objeto político. Essa razão de Estado, retira de si mesmo, seu alimento, seu remédio quando está “doente”, vive e sobrevive naquilo em que lhe é próprio, a naturalidade da população.

Na quarta aula do curso *Segurança, Território, População*, ministrada no dia 1º de fevereiro de 1978, no *Collège de France*, Foucault, apresenta seu entendimento sobre governamentalidade, de forma tríplice,

[...] entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por “governamentalidade” creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pela qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado” (FOUCAULT, 2009, p. 143-144).

Nessa correlata visão, a população foi tomada por essa governamentalidade, uma racionalidade política, que já não é mais a propósito dos limites gerais da razão de Estado,

fundamentada pela teoria de soberania, mas, sim, praticada por sua própria lógica, que é a *economia política*. Por isso, desde a chegada dos fisiocratas franceses, 1754 – 1764, quando estes, propunha crítica interna à razão de Estado, a fazia devido às séries de limitações impostas aos comerciantes, pela *economia política*, no que diz respeito ao preço dos cereais, pois, essa falta de liberdade era o grande problema de toda a questão correlata ao não desenvolvimento e enriquecimento do Estado. Com essa crítica interna, feita ao poder de soberania, que tinha suas razões fundamentadas nos princípios teológico e no direito natural, emerge dessa questão, no jogo da prática governamental, um instrumento teórico, apropriado que elegerá a liberdade no seio do Estado, como ponto estratégico da diminuição das forças estatais, a saber, a *economia política*. Essa noção, já não externa ao Estado, já não é mais, o ponto de onde tudo emana e que deve ser obedecido como *nómos*, mas, uma prática interna do Estado. Tem-se uma prática, agora, auferida, por aqueles que moram na terra, *Gaia* se separa de *Urano*¹⁰⁷, as razões são em nome da existência do Estado, que por isso, devem forjar seus instrumentais e sua organização coletiva de sobrevivência. O Estado, é uma dessa construções.

Na aula de 10 janeiro do curso de 1978-1979, *Nascimento da Biopolítica*, Foucault, objetivará descrever a nova arte de governar do Estado, emergente a partir da metade do século XVIII, a saber, o liberalismo. Que é um pensamento vindo da economia política, de práticas refletidas advindas do mercado, que era o lugar da verdade. A economia política nasce dessa forma, juntamente com o liberalismo, jogo a qual nascerá o Estado e com ele suas práticas refletidas, nas palavras de Foucault,

O Estado é, em simultâneo, aquilo que existe, mas também aquilo que ainda não existe de forma suficiente. E a razão de Estado é precisamente uma prática, ou melhor, uma racionalização de um prática que se vai situar entre um Estado apresentado como dado e um Estado apresentado como a ser construído (FOUCAULT, 2018, p. 28).

São essas práticas governamentais, de todo modo, que possibilitarão aos fisiocratas franceses questionar o governo de soberania, sobre seus poderes ilimitados, que eram assegurados pela lei, ou seja, é preciso que o Estado, não governe de forma ilimitada, pois, “toda esta questão da razão governamental crítica vai girar em torno de como não governar demasiado” (ibid. p. 37). Dessa forma, com uma limitação da arte de governar do governo de soberania, conferido pela economia política, é que surgirá o liberalismo. Agora, a prática governamental, não se dá em torno da lei ou de algum fator externo, mas a partir de seu reordenamento próprio, como, qual é o limite de se governar uma população? por essa questão,

¹⁰⁷ Cf. VERNANT, Jean-Pierre. O universo, os deuses, os homens. – 14ª reimp. São Paulo: companhia das letras, 2016.

Foucault, diz não pertencer ao soberano, mas, à maneira própria dessa naturalidade constitutiva da economia política, operando não nos “abusos” da soberania, mas na excessividade de uma prática governamental.

Essa autorização da economia política no bojo do Estado, é estabelecida, segundo Foucault, por algumas razões, na quinta dessas, é tocado na relevância da naturalidade da economia política, onde esse instrumental teórico, só poderá se manifestar, “respeitando essa natureza”. O regime de verdade, processo pela qual a sociedade é operada e conduzida pelas práticas discursivas auferidas pela inteligibilidade das racionalidades, saberes e daí determinar o modelo a ser seguido. É desse regime de verdade, que Foucault, se propõe a analisar, a descontinuidade de uma prática governamental e surgimento de outra, de procedimentos diferentes daqueles existentes nos séculos XVI, XVII e até a metade do século XVIII. São essas coisas inexistentes, como alude Foucault, “,

Da loucura, da doença, da delinquência, da sexualidade e daquilo que vos falo agora, trata-se de mostrar como o par série de práticas/regime da verdade forma um dispositivo de saber-poder que marca efectivamente no real aquilo que não existe e o submete legitimamente ao escrutínio do verdadeiro e do falso (FOUCAULT, 2018, p. 44).

Esse é, segundo Foucault, o momento, o acontecimento, ocorrente na metade do século XVIII, pela qual duas coisas inexistentes, dois polos assimétricos de agonística, vão mostrar essa faceta, a qual ainda hoje, estamos imersos nesse regime de verdade, a saber, a “política e a economia”. A autolimitação da razão governamental tem nesse acontecimento, sua emergência. É dessa emergência assimétrica que surgirá a novidade, o novo modelo, o paradigma de governo, da política, da economia política, que escapa aos olhos, ouvidos, da majestade, que determina à soberania, fazer e não fazer, em fim, eis que aparece o *liberalismo*. Estamos que por isso, diante da “era do governo frugal”.

Essa frugalidade, ou seja, essa competência do governo que tem sua prática equilibrada, moderada, economizada, reduzida sua ação em detrimento da liberdade de mercado, pelas questões econômicas, que é modulada pelas forças externas e internas do mercado, já que este “o lugar de justiça”, é ponto chave por onde escapa a dimensão econômica, justamente, a face frágil do Estado, mas ao mesmo tempo, é a face a qual o Estado sempre esteve mais atenta. É por essa face que é examinado a saída da sociedade, das tensões de fragilidades econômicas amarradas pelo Estado. Nessa perspectiva, o Estado com sua razão frustrará e, emergirá uma nova racionalidade, que por isso, o “Estado já não é o fim” (OLIVEIRA, 2019, p. 57), como era a propósito da razão de Estado. O fim, agora, é a sociedade, que por isso, há necessidade de

uma liberdade reinante, onde cada indivíduo tenha liberdade econômica e com isso, possibilidade de se evitar, por exemplo, falta de alimentos no mercado, dando assim, ao mercado o poder de autoregulação, cabendo ao Estado, consultar o mercado para poder agir.

Essa frugalidade é, segundo o autor, “a questão do liberalismo”. Como dito aqui, essa tensão decorrente das forças assimétricas, advém da frequência de como não governar em demasia. Fábio Passos, alega que essa questão da frugalidade do governo e todo arrogo laboral a qual se encontra essa nova arte governamental, oferecida pelo liberalismo,

Está na razão de que há uma compreensão de que o governo não deve intervir, mas, ao contrário, deve deixar livre o movimento do mercado, pois esse é compreendido como um processo natural que começou a ser difundido pelos fisiocratas François Quesnay e Adam Smith, posto que se o mundo físico é regido pelo movimento, o mundo social é regido pelo interesse, uma vez que ninguém é capaz de agir contra seu interesse (PASSOS, 2017, p. 259).

É nesse jogo de interesses que o liberalismo age, é por essa concepção, que a razão governamental concentrará esforços nos interesses para alcançar seus objetivos. Disso, segundo Foucault, tem-se a especificidade da nova razão governamental, que é o interesse, a qual ela pode dominar. Como dito, acima, questão fundamental do liberalismo. No jogo do interesse do liberalismo, mora, a liberdade de comércio.

Pode-se assim falar, então, de uma “história dos regimes de veridicção” (FOUCAULT, 2018, p. 63). Não é a história da verdade, que se empreende Foucault, não é a propósito do direito, uma proposta inclinada ao certo e ao errado, mas, distanciar-se daquilo que fez, faz funcionar todo jogo no campo ético, moral, político, econômico e social, a saber, uma razão, “racionalidade” tomada pelo campo do saber nos domínios da Europa. Nessa compreensão, Foucault, tensiona a questão, a propósito do direito público, em fins do século XVIII, já que, os limites vem pela sua forma, é o direito que abastece o campo da verdade. Dessa propositura, o liberalismo, faz-se mostrar os excessos oferecidos pelo Estado, que tinha no direito a razão de ser. O direito não permitia que houvesse abertura, a economia política, estava assim, era prisioneira dessa força legal. Foucault, Coloca que tal engessamento, se justificava porque seus primeiros teóricos, como Adam Smith, acoplava tanto conhecimentos em direito quanto em economia. Para Foucault, essa é uma questão paradoxal, pois, “se há uma economia política, o que acontece com o direito público?” (FOUCAULT, 2018, p. 66).

Foucault, então, nos mostra que devido a domínio da economia política, o direito fica reduzido, não sendo objeto de consulta, como fora a propósito dos séculos XVII e XVIII. Tem-se que por esse aspecto, segundo nosso autor, duas possibilidades emergentes dentro desse racha, “deslocamento” desse direito público, uma via dedutiva, axiomática, revolucionária, que

desembocará na Revolução Francesa. Nessa correlação, estão associados os teóricos do direito natural, assim como, os juristas da Revolução Francesa, que objetarão a governamentalidade, tendo como base esse direito público, conforme a tradição. Enfim, segunda via, deixa o direito de lado, vindo então, pelo Estado, ou seja, essa segunda concepção, tem sua análise na prática estatal, nas ações desejáveis, daí definindo seu campo de jogo estratégico, onde “o limite de competência do governo será definido pelas fronteiras da utilidade de uma intervenção governamental” (FOUCAULT, 2018, p. 68). Operado pela radicalidade, utilidade, será essa via que conduzirá Foucault às suas análises quanto à questão dessa *história dos regimes de verdade*.

Esse é um afastamento da questão, levantada pelos revolucionários franceses, já não é em sentido, tenho direito? Não, não é mais assim. Mas, que faço com isso? A questão, agora, gira em torno da utilidade, do utilitarismo, a propósito dos ingleses. Ponto fundamental, pois o utilitarismo,

É uma tecnologia do governo, tal como o direito público era, na época da razão de Estado, a forma de reflexão ou, se quiserem, a tecnologia jurídica com a qual se tentava limitar a tendência infinita da razão de Estado (FOUCAULT, 2018, p. 69).

Mas, esse afastamento não é definitivo, pelo contrário, estão associados, um mais que outro. Disso há, segundo Foucault, duas projeções de liberdade, fundamentais para o desenvolvimento do liberalismo europeu do século XIX. Essas duas concepções de liberdade são heterogêneas, uma vindo da via revolucionária, do direito público tradicional e a outra vindo da via radical, do utilitarismo, ambas acopladas ao novo corpo organizador da sociedade, liberalismo. É, segundo, Foucault, essa conjunção dos contrários, oferecida ao poder público, Estado, para regulação.

Nessa agonística da concepção revolucionária e a radicalidade da utilidade, esta se sobressai sobre aquela. Essa concepção radical, da utilidade que “envolve cada vez mais todos os problemas tradicionais do direito” (FOUCAULT, 2018, p. 72). Nessa análise, chega-se ao ponto culminante do liberalismo. Onde se desenvolverá intensamente e dominará a sociedade até, então. Inicialmente, o mercado é o lugar da verdade, da justiça, sustento da racionalidade política até meados do século XVIII; agora, não só o mercado, mas o direito público atrelado, vinculado à utilidade. Portanto, um duplo apoio ao liberalismo, quanto à sua autolimitação, por um lado, a riqueza correlacionada à troca, a verdade vem do mercado; por outro, o direito público, prescrito pela utilidade, no útil a jurisdição. É nesse jogo, do mercado e utilidade, que o liberalismo funda sua lógica da estratégia, lógica esta, que tem como fonte de organização a heterogeneidade de sua base fundante. A liberdade vem dessa estrutura mista.

Qual é a razão disso tudo? Qual é o dispositivo que terá num só lugar essa lógica, dupla, heterogênea? conforme Foucault, essa racionalidade política que recepciona essa coisa díspares, é o interesse. Com isso,

Doravante, o interesse, a cujo princípio a razão de Estado deve obedecer, são os interesses, é um jogo complexo entre os interesses individuais e colectivos, a utilidade social e o lucro económico, entre o equilíbrio do mercado e o regime do poder público, é um jogo complexo entre direitos fundamentais e independência dos governados. O governo, em todo caso o governo nesta nova razão governamental, é algo que manipula interesses (FOUCAULT, 2018, p. 73).

O liberalismo alça voo agora, justamente porque seus dispositivo se encontram com todas as condições de possibilidades de funcionamento. Todas as ações no campo estratégico de sua lógica, o liberalismo, na sua racionalidade só se manifesta na face mais tênue do seu jogo fenomenal. Os interesses, são o que Foucault chama de, “fina película”, chave de abertura da sua lógica estratégica por onde o campo do poder/saber faz manipulações.

Nessa chave, Foucault, em suas análises, ver, mostra na aula do dia 24 de janeiro de 1979, do curso *Nascimento da Biopolítica*, no bojo do pensamento dos fisiocratas, de Adam Smith e de Immanuel Kant, uma ideia que será evidente no círculo do liberais, a saber, a ideia que gira em torno preço justo, do bom preço, ocasionando numa amplitude para além do indivíduo, do coletivo de indivíduo, mas também, para além das fronteiras dos Estados, vislumbramento de um enriquecimento coletivo, o mercado já não é mais limitado, finito, mas, ilimitado. Disso é possível a resolução dos problemas econômicos subjacentes aos Estados. Iniciado pelos fisiocratas e Adam Smith, essa percepção de uma liberdade como condição natural do mercado, noção de uma razão de Estado mínimo, respaldado pela jurisdição do utilitarismo, chega a Kant, que também, correlaciona essa naturalidade, a natureza como base, como fundamento essencial naquilo que chama de *paz perpétua*, com sendo o fim do problema, a solução pacífica da política a nível global, a propósito da “mundialização comercial” (FOUCAULT, 2018, p. 88).

Nessa película fina, nesse jogo tenso dos interesses, correlativos ao século XVIII, Foucault, após análise das proposituras fisiocráticas, de Adam Smith, dos juristas do texto de Kant, *paz perpétua*, faz uma objeção, alegando, que,

Afinal de contas, com o século XIX inicia-se a pior época da guerra, das taxas alfandegárias, dos proteccionismos económicos, das economias nacionais, dos nacionalismos políticos, das maiores guerras que o mundo conheceu, etc. (FOUCAULT, 2018, p. 89).

Temos desta forma, pois, algumas consequências que serão suficientes para tensionar essa arte de governar, o liberalismo. Antes, porém, se esta arte de governar, vislumbra a liberdade como sua condição *a priori e a posteriori*, que liberdade é esta, então? que liberdade foi diagnosticada pelos juristas, fisiocratas, Adam Smith e Kant, ponto notável, ao ponto de Estados aceitá-la em seu bojo, possibilitando as mais cruéis ações, seja contra indivíduos, seja nas suas guerras contra outros Estados? Essa forma emergente de racionalidade política no século XVIII, QUE reclama sua autoridade, juíza e réu de si mesma, que possibilitou dois planos de apoio, mercado e a utilidade, é limitado pelo quê, pela liberdade? Foucault, esclarece que o liberalismo, “limita-se pela evidencia e não pela liberdade dos individuo” (FOUCAULT, 2018, p. 92).

Devido a essa forma de conduzir-se, liberalismo, é obrigado fazer-se, construir-se, instaurando sempre sua lógica da estratégia para transformação, limitação, é nesse limiar a sua redenção instauradora, limitando-se, pela evidência, por aquilo que emerge na sociedade, tais como, problemas relacionados à economia, ao político, à educação e a saúde. No curso dessa análise, sendo que, os indivíduos não podem fazer o que bem entende, Foucault, mostra que essa arte de governar, a qual ele chama de “república fenomenal dos interesses”, é quem produz seu próprio jogo, suas regras, sua própria liberdade, digamos, que seja esse, seu motor genial. Ou seja, é nesse sentido que Michel Foucault, vislumbra o que venha ser liberal, nas suas palavras,

Se uso o termo liberal “liberal” é, desde logo, porque esta prática governamental emergente não se limita a respeitar esta ou aquela liberdade, a garantir esta ou aquela liberdade. De forma mais profunda, é consumidora de liberdade. É consumidora de liberdade na medida em que só pode funcionar se houver determinadas liberdades: liberdade do mercado, liberdade do vendedor e do comprador, livre exercício do direito de propriedade, liberdade de discussão, eventualmente liberdade de expressão, etc. a nova razão governamental precisa então de liberdade, a nova arte governamental consome liberdade. Por consumir liberdade, é obrigada a produzi-la. Se é obrigada a produzi-la, é obrigada a organiza-la (FOUCAULT, 2018, p. 93-94).

Com efeito, se percebe, não existe essa tal liberdade, circunscrita ao indivíduo ou à coletividade, a propósito de suas ações ilimitadas, não. A liberdade é intrínseca ao liberalismo, não vem de fora, é um campo ativo, campo operado pelo liberalismo, uma certa matriz, zona “industrial”, a qual, e somente esta tem a prerrogativa de tal produção. Se tem liberdade circulando nas ruas, se tem negação de liberdade individual, coletiva, se pode isso, aquilo, ou também sua negação, essa ambiguidade foi possibilitada pela razão governamental. Quem determina, limita tal prerrogativa, que liberdade é útil, são as evidencias. Disso vive o liberalismo.

De todo modo, temos assim, consequências que dificultará as operações do liberalismo. Entra em crise. Primeiro, temos uma política hábil quanto ao endurecimento das suas regras, pois, essa liberdade inerente ao liberalismo, é uma espécie de Ditadora. A cultura do medo é parte do jogo da lógica da estratégia. Em seguida, nessa funcionalidade do liberalismo, na lógica do medo, o disciplinamento é fundamental para se controlar a liberdade fabricada. Enfim, última consequência, é o surgimento de um dispositivo encarregado de pôr em prática, mudanças necessárias ao jogo da economia, que sem esses dispositivos de controle, o liberalismo, entraria em colapso, então, é preciso de uma certa intervenção, às vezes de forma abrupta, para que a sociedade não perceba e aceite conscientemente tal atitude. É dessa intervenção na economia, que se pode compreender que o liberalismo produz sua própria crise, de tempos em tempos, como sendo seu abastecedor. O liberalismo tem a força de autorregeneração.

REFERÊNCIAS

BAZZICALUPO, Laura. **Biopolítica: um mapa conceitual**. Tradução Luisa Rabolini. São Leopoldo, RS: UNISINOS, 2020 (coleção Aldus);

CANFORA, Luciano. **O mundo de Atenas**. São Paulo: companhia das letras, 2015;

DUARTE, André. **Sobre a biopolítica: de Foucault ao século XXI**. Disponível em: <http://www.observatoriodeseguranca.org/files/sobre%20a%20biopolitica.pdf>. Acesso em 10/05/2021;

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. Curso no *Collège de France* (1978-1979): Tradução Pedro Elói Duarte. – Lisboa: Portugal, 2018;

_____. **As Palavras e as Coisas: Uma arqueologia das ciências humanas**. Tradução Salma Tannus Muchail. -10ª ed.- São Paulo: Martins Fontes, 2016;

_____. **Ditos e Escritos III**. Estruturalismo e Pós-estruturalismo. In: *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento/.* ; organização e seleção de textos, Manoel Barros da Moita: tradução, Elisa Monteiro. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000;

_____. **Ditos e Escritos IV. “Omnes et Singulatim”:** uma crítica da Razão Política In: *Estratégia, poder-saber*. Organização, seleção de textos, e revisão técnica Manoel Barros da Mota; tradução Vera Lúcia Avellar Ribeiro. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015;

_____. **Segurança, Território, População**. *Curso no Collège de France* (1977-1978). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2009;

OLIVEIRA, Lorena. **O conceito de governamentalidade em Michel Foucault.** *Ítaca*, 0(34), 48 – 72, 2019. Disponível em< <https://revistas.ufrj.br/index.php/Itaca/article/view/26395/0>> acesso em: 19 de março de 2022;

PASSOS, Fábio Abreu. **Liberdade e o liberalismo como razão governamental: um percurso do nascimento da biopolítica em Michel Foucault.** *Kalagatos*, Fortaleza, v. 14, n. 2, maio-ago, 2017. Disponível em< <https://revistas.uece.br/index.php/kalagatos/article/view/6274>> acesso em: 12/08/2020;

SEHELLART, M. **Situação dos cursos.** In: FOUCAULT, M. *Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2009, pp. 495-534.

VERNANT, Jean-Pierre. **O universo, os deuses, os homens.** – 14ª reimp. São Paulo: companhia das letras, 2016;

DEVIR MÃE, CULTURA SEXISTA E RACISTA

Fernanda Alves Vasconcelos
Graduanda em Psicologia
fernanda.alves@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: O trabalho em questão se debruçou na história, concomitante, com suas implicações políticas e sociais de uma cultura brasileira baseada no sexismo e racismo, voltando-se, sobretudo, às concepções binaristas (homem/mulher; preto/branco) que estabelecem em antemão os lugares ocupados por homens e mulheres. Epistemologicamente, a mulher, a mulher preta e a mulher mãe, foram colocadas em funções relacionadas ao cuidado e a impossibilidade de ocupações mais ativas na sociedade, primeiramente se foi necessário militâncias para que as mulheres conseguissem o direito ao mínimo. A história foi contada pelo homem branco colonizador detentor da única voz que poderia ser escutada. Dessa maneira, é inegável a coexistência de contradições e ambiguidades acerca de certos discursos que fomentam a cultura binarista, tal qual a biologia e a própria psicanálise tradicional, de modo a desconsiderar a construção social que existem sobre o gênero e o racismo. Partindo de uma perspectiva molar (binarista) só existem duas formas de existir: ser homem ou mulher, o primeiro ocupando o lugar de mais ativo e a última em uma posição mais passiva, ou seja, distribuindo as funções relacionadas ao cuidado do lar e dos filhos, exclusivamente, à mulher mãe. Nessa conjectura, a mulher preta é a mais sobrecarregada, já que sofre as consequências do sexismo e do racismo em seus corpos. Recentemente, no modelo capitalista heteronormativo, exige-se da mesma os trabalhos: em casa, com filho e mais o trabalho assalariado, ocasionando assim, uma sobrecarga, mas que o capitalismo se apropria de certo discurso feminista às “elogiando” como guerreiras. Diante desses impasses, objetiva-se, a partir do método de cartografia de Deleuze, Guattari e Rolnik, mapear o lugar e possíveis possibilidades acerca da concepção de mulher e da maternidade, além de explicitar, em uma perspectiva molecular, a relação problematizadora e crítica entre o conceito/vivência de “devir mãe”, a partir do devir mulher de Guattari, e a noção de “cultura sexista” tal qual está formulada em Racismo e sexismo na cultura brasileira, de Lélia Gonzalez (1984). Por fim, é preciso embarcar no devir enquanto criação, arte, desterritorialização e novo caminho que percorra em direções diversas e fuja das normas molares estabelecidas. Existe um devir mulher na escritura, o qual nada tem a ver com o escritor de gênero feminino, mas que respeita o devir-minoritário e transborda as discussões em torno do cuidado e da voz ativa. Dessa forma, ao considerar o devir e a molecularidade, aquilo que era molar/binarista é capaz de se tornar multiplicidade.

Palavras-chave: binarismo; Mulher-mãe; devir mulher; arte.

1 INTRODUÇÃO

Eis que nasce um bebê; espontaneamente, nasce uma mãe? Essa última é associada à função quase natural de amar e cuidar do “seu” bebê. No entanto, será o amor materno um instinto, uma tendência feminina inata? Ou depende, em grande parte, da cultura, variável de acordo com a história, época e costumes? Com o passar dos anos, o bebê cresce; imerso num campo social, é nomeado pela família antes mesmo que possa falar as primeiras palavras.

Sabe-se que a história é contada pelo homem branco hétero, ocasionando, assim, a terceirização da fala de mulheres, negros e marginalizados. Pois foi através dessa epistemologia que se constituiu a cultura sexista racista, a qual determinou o lugar das mulheres, mães e negros(as). O desejo contido nesse trabalho é o de fraturar as normas impostas de cunho molar e lançar a possibilidade do devir mãe em meio à cultura sexista.

Nesse cenário, é importante pensar a respeito dos sistemas de interação da sexualidade dominante. A psicanálise tradicional afirmava que a mulher teria inveja do falo do homem; ademais, nela rege uma normalidade mais sofisticada e científica, lugar onde coloca também os homossexuais na perversão, fixação na fase pré-genital etc. É dessa forma que a homossexualidade militante se aproxima do feminismo, pois o ponto de encontro é justamente questionar o poder falocrático e, assim, partindo da minoria, caminhar para o terceiro nível: o molecular – o devir.

O devir está relacionado com a desterritorialização, é sobre o momento que Ulisses rompe definitivamente com sua amada Penélope e está lançado ao mundo. Finda com essa simbiose que persegue homens e mulheres mergulhados na vontade de espelho, intoxicado de familiarismo e com sede do absoluto/eterno. É o medo da desterritorialização que gera o falecimento; se permanece anestesiado da sensação de mundo, endurecido. Em outro extremo, tem-se a pura intensidade, quando a territorialização já não se sustenta mais e se torna mais uma forma de morrer. Dessa forma, no entanto, ensaiam-se maneiras de viver como uma dimensão imprescindível da criação de territórios, e todas essas forças da experimentação coexistem.

A fundamentação colonizadora tenta (e por muitas vezes é bem-sucedida nisso) fazer com que a domesticação entre na lógica social. O fato é que negros, por mais de séculos, serviram às pessoas brancas, e as mulheres aos homens. Isso se deu devido aos mesmos terem sido silenciados e invisibilizados no decorrer da história; silêncio que era, para eles, questão de sobrevivência.

Em se tratando das “mães-pretas”, faz-se pensar sobre o lugar da maternidade. Ora, se as escravas negras passavam 24 horas do seu dia cuidando dos filhos das mães brancas, quem ali exercia a função materna? Dessa maneira, pelo viés da psicanálise, as funções materna ou paterna não se restringem ao agente orgânico, mas ao operador simbólico. Dentre os aspectos relevantes que se atribuem a essa mãe preta, cabe destacar seu ato revolucionário: ela nomeou o nome do pai através da linguagem.

Posto isso, o lugar que a mãe ocupa na sociedade deve ser visto para além de qualquer determinação biologizante e/ou reducionista. Ao contrário da crença generalizada, o amor

materno não está necessariamente imerso na natureza feminina. Ele é como qualquer outro sentimento: fomentado de variabilidades conforme a cultura, as ambições e frustrações da mãe.

A mulher é falada (territorializada) a partir de uma estrutura marcada pela polaridade/binarismo onde, por muitos anos, só foi possível sobreviver no silêncio das suas obrigações enquanto mães e “donas de casa” (e, assim, garantir a promessa de obter respeito), ou por outro extremo: a própria prostituição. É nessa visão polar (molar) que mora a paranoia, lugar que se fundamenta naquilo que já está posto “organizado” no campo social, ou seja, são os polos da paranoia.

Em contrapartida, a revolução molecular é de outra ordem. A esquizoanálise entra como uma psicanálise militante, de modo a considerar o desejo enquanto máquina desejante, a qual é diretamente política, perpassa a história, e não é mais sobre o inconsciente formado do significante já posto sobre pai, mãe e castração, como defende Freud. O inconsciente é o próprio laço social, e o molecular está relacionado com a desordem, com a esquizofrenia. É um investimento na diferença, nas multiplicidades e na criação, tudo o que o paranoico tenta reprimir. Dessa forma, o devir mãe busca uma nova terra, do ponto de vista desejante, e uma nova terra global, para além do Édipo e do sexismo, caminha para a desterritorialização, já que os devires não são fenômenos de imitação ou de assimilação, mas de captura.

Portanto, este trabalho visa construir uma relação de implicação mútua entre devir mãe e a cultura sexista. Para tanto, se fará a investigação do conceito de devir mulher tal como aparece em *Revolução molecular* de Félix Guattari (1985) e, a partir disso, far-se-á um corte sobre a criação do devir mãe, de modo a questionar os lugares polares (baseado no binarismo) que fomentam a subjetividade feminina e a maternidade.

Além disso, buscar-se-á contextualizar essa mulher e a função materna com a cultura sexista e racista de acordo com Lélia Gonzales (1984), a fim de confrontar as concepções familiares imersas no campo social, ou seja, a política que abarca o inconsciente maquínico, seja na sua forma conceitual ou na sua experimentação. Dessa maneira, buscaremos mergulhar nas reflexões a respeito da desterritorialização a fim de cartografar as vivências e vislumbrar as múltiplas possibilidades do devir mãe.

2 BINARISMO AO DEVIR MÃE

Félix Guattari (1985) afirma que o devir é jamais imitar, nem fazer como, nem tampouco ajustar-se a um modelo já estabelecido. No entanto, para compreender o devir é preciso de antemão considerar o contexto político e confrontar com o binarismo, onde se rege uma

normalidade baseada no poder falocrático (compreende-se aqui uma referência ao falo freudiano enquanto crítica a essa normatização do homem tido como sexualidade dominante). Nessa perspectiva normalizadora, o que existe é homem e mulher: o primeiro representando o ativo e a mulher nessa figura passiva, mantendo assim o controle territorializado, localizado e com desejos direcionados.

Felix Guattari (1985) afirma que o devir é jamais imitar, nem fazer como, nem tampouco ajustar-se a um modelo já estabelecido. No entanto, para compreender o devir é preciso de antemão considerar o contexto político e confrontar com o binarismo, onde se rege uma normalidade baseada no poder falocrático (compreende-se aqui uma referência ao falo freudiano enquanto crítica a essa normatização do homem tido como sexualidade dominante). Nessa perspectiva normalizadora, o que existe é homem e mulher: o primeiro representando o ativo e a mulher nessa figura passiva, mantendo assim o controle territorializado, localizado e com desejos direcionados.

[...] construímos um conceito de que gosto muito, o de desterritorialização. (...) precisamos às vezes inventar uma palavra bárbara para dar conta de uma noção com pretensão nova. A noção com pretensão nova é que não há território sem um vetor de saída do território, e não há saída do território, ou seja, desterritorialização, sem, ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar em outra parte. (DELEUZE; PARNET, 1995).

Aparentemente, essa bipolaridade seria a única forma de salvação e realidade possível. A operação redutora-binarizante parte da ideia de que existem apenas dualismos: branco/preto; homem/mulher; certo/errado; santa/prostituta; e isso assegura a manutenção do poder sobre elas.

Sabendo disso, historicamente (GONZALES, 1984) o lugar da mulher se fez pautado pela voz masculina, sob a qual ela tinha suas funções já estabelecidas: cuidar da casa e dos filhos, ou ganhar dinheiro através da prostituição. No século atual, tal realidade mudou, mas os resquícios disso são inegáveis. Por exemplo, ainda de acordo com a moral sexual dominante, exige-se que o orgasmo feminino se dê em função do homem como forma de conservação do seu poder fálico; em caso de recusa, a mulher se torna culpada (GUATTARI, 1985).

No texto Amor: o impossível... e uma nova suavidade, Suely Rolnik (2005, p.1) afirma que a família implodiu; dela restam resquícios da figura do homem e da mulher. Como primeiro caso, se utiliza da história de Penélope e Ulisses:

No primeiro caso, Penélopes e Ulisses — sobreviventes do naufrágio da família — encarnam em todos nós, nos arrastando para essa maldita simbiose que nos persegue, homens e mulheres, só variando seu estilo. Essa maldita vontade de espelho. Essa sede insaciável de absoluto, de eterno. Sede que não nos dá trégua e que nos afasta de todos

os fios do mundo — humanos ou não — com que poderíamos estar tecendo territórios, nos tecendo.

Penélopes representam a imobilidade e amor eterno por Ulisses, ou seja, o eterno desejo de permanecer. Ulisses, em contrapartida, vive em lugar algum, ou seja, fomentado na eterna vontade de partir; dois extremos, ou modos diferentes de morrer. Penélope é fervorosa, fixa na fé absoluta, nega-se a aventura, pois tal movimento é associado à desterritorialização, objeto de pânico. Ela lamenta a ausência de seu amado (Ulisses), mas é nessa falta que seu retorno é possível, e nesse ele lhe traz a esperança de uma devolução: da certeza de ser mulher. Dessa maneira, se mantém a repetição de que sua presença será capaz de suprir o que a sua ausência lhe causou.

Por sua vez, Ulisses precisa ir, a fim de manter o medo de Penélope em perdê-lo. Ameaçada, ela grita: “eu não existo sem você”, e é no desconsolo dela que ele se consola. Assim, é possível manter a configuração de simbiose - em outros termos, ritual de eterna fuga e retorno. A relação entre eles é de interdependência; ela precisa do abandono (de Ulisses) e ele do grude (de Penélope). Essa repetição se finda quando Ulisses rompe com sua amada e opta por desterritorialização, lança-se no mundo sem mais possuir lugar para voltar.

A autora finaliza afirmando que somos todos um pouco de Penélope e Ulisses, à medida em que um se espelha no outro, e essa repetição (Ulisses/Penélope) nada mais é que o medo da desterritorialização. Ao enaltecermos a liberdade de circular abertamente e, sem Penélope alguma estando à nossa espera, descobrimos no mundo a possibilidade de envolvimento – como se a única ligação possível fosse a de especular, e como se a única montagem possível fosse a simbiótica. O que se perde, afinal, é a possibilidade de montagem de novos territórios. Para a desterritorialização ocorrer, é preciso que territórios novos se construam a partir dos encontros e, no momento que desavisados conseguimos sustentar, assim, será possível sentir suavidade.

O que não causa espanto nesse primeiro caso é o fato de Penélope representar mulheres presas à codificação sedentária moral e religiosa, as quais precisam do retorno desse homem até elas, para que somente assim possam reafirmar sua existência enquanto mulher. Ou seja, a determinação “do que é ser mulher” partindo de uma figura masculina.

Ademais, também é importante distinguir o conceito entre sexo biológico e gênero, embora os termos biológicos pareçam intratáveis, a concepção de gênero diz respeito a algo que é construído socialmente, ou seja, é preciso questionar a ideia de que biologia é destino (BUTLER, 2003). “Se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio construto chamado “sexo” seja tão culturalmente construído quanto o gênero; a rigor, talvez o sexo

sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nenhuma.” (BUTLER, 2003, p.25).

Dessa forma, o sexo não é sinônimo de algo inato e natural, ao contrário, o sexo é algo neutro, pré-discursivo, sobre o qual a cultura age. Sabendo disso, nota-se que essa dualidade “homem” e “mulher” mantêm a cultura terrorizada (molar), ao passo que, ao colocar o “sexo” como elemento pré-discursivo é possível colaborar para uma construção cultural, em que o gênero seja múltiplo e não binarista.

A psicanálise transformou a homossexualidade em doença, um caso de perversão, fixação na fase pré-genital. Nesse contexto, submetem-se as relações homossexuais à dependência da moralidade heterossexual, na medida em que elas permanecem escondidas na clandestinidade. Contrapondo isso, as militâncias são da ordem de questionar o poder fálico, colocando em xeque como esse binarismo (homem/mulher; forte/fraco etc.) pode afetar as próprias relações homossexuais. Dessa maneira, uma conexão pode existir entre às feministas e os homossexuais. É nessa circunstância que a homossexualidade estará mais próxima do devir feminino (GUATTARI, 1985, p. 35).

Para compreender o homossexual, dizemos que é um pouco "como uma mulher". E finitos dos próprios homossexuais entram nessa jogada um tanto normalizadora. O casal feminino-passivo/masculino-ativo permanece assim uma referência tornada obrigatória pelo poder, para permitir-lhe situar, localizar, territorializar, controlar as intensidades do desejo. Fora dessa bipolaridade exclusiva, não há salvação.

As relações que não reproduzem a lógica heteronormativa dispõem-se à desterritorialização e estão sendo atravessados pelo devir mulher. Ou melhor, o devir mulher serve de referência, eventualmente de tela aos outros tipos de devires. Somente um homem que se desliga das disputas fálicas, inerentes a todas as formações de poder, poderá experimentar o devir mulher. Possibilitando-se os demais devires tais quais: cósmico, animal, criança, cor, música, entre outros, o devir mãe.

O devir corpo feminino serve como linha de fuga como última tábua de salvação frente à ordem estabelecida. Ele não deve estar associado à categoria “mulher” tal como ela é considerada pelo campo social que a define. O binarismo homem/mulher como o de Ulisses e Penélope sustenta a territorialização. “Quando as reduzimos a categorias branco/preto ou macho/ fêmea, é porque estamos com uma ideia de antemão e estamos realizando uma operação redutora-binarizante e para nos assegurarmos de um poder sobre elas.” (GUATTARI, 1985). Já o devir quebra as normas, rompe com ordem estabelecida.

O homossexualismo militante é capaz de questionar a lógica heterossexual no seu próprio terreno, dessa forma, quem deve prestar contas é o heterossexualismo. Nessa conjectura, tem-se também uma conexão entre o homossexualismo e o feminismo. (GUATTARI, 1985).

O feminismo é portador do devir feminino ao questionar todas as engrenagens da sociedade. Não se trata de uma questão simbólica como interpreta a psicanálise freudiana. “Aquilo que os freudianos clássicos, sem querer, revelaram: se você não está num devir dominante de homem, então é porque você é uma mulher” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p.80). Nessa militância existiu antes de qualquer coisa uma dimensão em busca de direitos, de contestação escrava, cuja reivindicação é de extrema importância, mas nesse contexto tem-se o lado molar (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p.81). No que tange ao plano molecular, existiria um devir mulher, a qual implodiria as figuras que representam os “senhores” e os escravos. Como cita Zachello (2021), em sua tese de mestrado:

No primeiro plano, molar, o feminismo se expressaria na reivindicação de direitos, na contestação da desigualdade e na revolta contra a exploração e a dominação, e num segundo plano, molecular, atuaria, então, o devir-mulher, que, segundo Rolnik, implodiria as figuras do modo dominante de subjetivação, que se caracterizam pela relação do senhor e do escravo, que se configura nas sociedades falocráticas e patriarcais” (ZACHELLO, 2021, p.58).

Tem-se a evidência de que o feminismo antes de qualquer coisa deve buscar o questionamento: feminismo para quem? Ora não é por acaso que o capitalismo se utilizou de certo tipo de discurso, no qual o feminismo se encaixou bem, já outro, ele tem uma verdadeira aversão (TIBURI, 2019, p. 29). No atual século XXI o produto cosmético tem escrito: “meus cachos minha vida”, simultaneamente, o Brasil continua a deixar a população negra liderando as trágicas estatísticas: como mortes, desemprego e analfabetismo. A lógica do capitalismo é a desigualdade, logo tudo que se possa vender é lucro.

É preciso compreender de antemão o ponto de divergência entre molar e molecular. A paranoia molar é sobre dois pólos (binaridade), uma tentativa de manter a figura do eu, algo mais “organizado” e já dado. Visa enquadrar as pessoas de acordo com o modelo social-econômico, ao passo de que a esquizofrenia (molecular) é desorganizada e diferente, formada por elementos não ligados, que destoa de um laço social homogêneo. O furo na estrutura é o real, o desapego à ideia fixa do significante. Pensar em uma psicanálise a partir da esquizofrenia é lidar com a diferença e estabelecer laços.

Além disso, o molecular é mole e pequeno, o qual investe nos detalhes, na multiplicidade e na criação. Por exemplo, temos a sexualidade em uma ideia molar: existe o

homem e a mulher; porém, partindo da molecular, consideram-se as múltiplas formas de ser em relação à sexualidade. É nessa conjuntura que a homossexualidade militante se aproxima do feminismo, pois a heteronormatividade tende a ser questionada, já que a psicanálise tradicional havia transformado a homossexualidade em doença, caso de perversão. (GUATTARI, 1985, p. 34).

Um terceiro nível (o molecular) investe na diferença, nas multiplicidades, na criação, tudo aquilo que inventa e o paranoico tende a reprimir; em outras palavras, entre todas as formas de minorias sexuais: os revolucionários (GUATTARI, 1985, p. 35). Sabendo disso, o devir penetra em um ensejo molecular/esquizofrênico, como possibilidade de liberdade enquanto potência de perceber e agir, ainda que mergulhada em um laço social sexista, sendo capaz de produzir coisas e processos, já que não há uma produção intensa que não beire a própria exaustão de si.

Em suma, os devires são geografia, orientações, direções, entradas e saídas. Existe um devir-mulher, o qual não deve ser confundido com as mulheres em sua representação passada ou futura. É necessário que elas mergulhem no devir para romper com essa repetição e trilhar seus próprios territórios (DELEUZE; PARNET, 1988, p. 2).

Dado o exposto, pode-se questionar: o devir mulher diz respeito exclusivamente às mulheres? “É preciso apreender, primeiramente, o modelo que sustenta tanto o homem quando a mulher: o falocratismo” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p.81). De modo a ser resistência a esse modelo de sexualidade dominante, onde o homem se mantém enquanto machão e a mulher territorializada em um modelo de mulher a partir desse homem. A resistência seria abdicar do falocratismo, porém, é nesse processo que é possível falar de um devir mulher do homem, devir mulher da mulher, enfim, o devir mulher da sociedade (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p.81).

Dessa forma, o devir mulher aparece como linha de fuga à reprodução territorializada/molar acerca do binarismo e esses lugares fixos do homem e da mulher.

Posso muito bem desmunhecar, usar uma bolsa graciosamente, me maquiari: imitarei da maneira mais forçada possível os pseudo traços de singularidade mulher. É, assim mesmo, um processo diferencial - nesse campo, nunca há singularidades absolutas, senão é a morte. Sempre estamos metidos em processos de singularização: a questão está, exatamente, em não se deixar capturar, em não cair nesses modos de qualificação e de estruturação que bloqueiam o processo. (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p.94).

Esse devir se opõe ao conceito universal de que seria ser “mulher” em uma concepção molar, dual, ao contrário, o intuito é criar, abrir possibilidades de modos de vida, ou seja, desterritorializar a máquina de gênero em um desvio micropolítico ativo. O devir atravessa o corpo enquanto potência (ZACHELLO, 2021).

A construção da concepção “mulher” se deu de forma terceirizada. O cristianismo diz que a mulher veio da costela de Adão (a partir de um homem), o Estado capitalista afirma que a mulher deve trabalhar (recebendo menos) e dar conta de tudo (trabalhar, cuidar dos filhos etc.), ou seja, fazer dupla, tripla jornada. Como resposta a tudo isso, encontra-se uma mulher que ainda não teve a chance de experimentar e encontrar seu próprio território (RAZÃO INADEQUADA, 2016).

Sabendo disso, pode-se afirmar que o devir mulher é mãe dos devires, é ele que articula os demais devires e por falar em mãe... Eis que é chegado o momento de o devir mulher parir o devir mãe. No entanto, primeiramente, é preciso contextualizar também o lugar que a “maternidade” ocupa na vida das mulheres.

Marcia Tiburi (2020) não é uma autora que trabalha com micropolítica, mas o presente trabalho tem o interesse de fazer um uso esquizoanalítico de sua obra, que atribui uma concepção sobre o velho devir mulher no mundo, em que todos estão subjugados ao patriarcal-capitalismo, à sujeição e ao prazer em uma economia política hegemonicamente branca, a qual acorrenta negros/mulheres/trabalhadores.

Historicamente, é preciso saber que a identidade do “homem branco” – do poder e da dominação masculina machista e racista – submete os demais à “não identidade”. Para tanto, a identidade não deve ser transformada em verdade absoluta, uma vez que ela pode ser repensada dialeticamente, já que, se ela é uma verdade histórica, a qual foi inventada no tempo, pode ser repensada. É importante destacar que esse trabalho pretende dialogar com Marcia Tiburi, e não se alinhar a ela, pois sua orientação é diferente.

Pela perspectiva de Guattari (1977), não existe mulher em si, nem polo materno, nem eterno feminino, já que o devir corpo feminino age como uma linha de fuga do padrão moralista e como última tábua de salvação à ordem estabelecida. Isso porque, no campo social, a mulher aparece como um símbolo direcionado ao casamento, à família, à maternidade; porém, tal categoria somente existe em um campo social particular que a define.

Além disso, para pensar sobre o fato de a maternidade ser associada a um amor natural, Badinter (1985), em seu livro *Um amor a ser conquistado: o mito do amor materno*, afirma que toda pesquisa sobre os comportamentos maternos deve levar em questão a relação da mãe (no sentido habitual da palavra – mulher casada com filhos legítimos), a qual se concebe a partir da relação com o pai e seu filho, e sua tridimensionalidade, pois essa mãe é uma mulher que possui aspirações próprias, que nada têm a ver com a vontade do seu marido ou do filho.

No que se trata da história materna e a micro família, por mais de dois séculos o comportamento das mães oscilou entre a rejeição e a indiferença, já que ela estava sempre

ocupando um lugar secundário, em detrimento do homem. “Teria sido injusto, e mesmo cruel, limitar-nos estritamente ao comportamento da mãe, sem explicar o que o motivava” (BADINTER, 1985, p. 27). Historicamente, a mulher-mãe sempre esteve associada à ideia de um amor espontâneo e instintivo por seu filho. Nas entrelinhas, estava um discurso de que esta somente seria respeitada e detentora de direitos se estivesse cumprindo de bom grado o “papel materno”. No entanto, a realidade é que a mulher ao se tornar mãe acaba por ser submetida a mais uma forma de controle do campo social sexista. Já que caso ela não consiga cumprir suas obrigações “ínatas” enquanto mãe e esposa, ela é mergulhada na culpa.

Em face disso, é importante questionar o que é ser mãe. Diz respeito ao biológico, ou ao fato de ter gerado em seu ventre? De quem é a culpa quando o filho se machuca? De quem é a culpa quando o filho erra? Nesse quesito, com a finalidade de se pensar primeiramente sobre a função materna, cabe o caso da mãe preta, pois é esta que, factualmente, acalentou os filhos das mães brancas, a quem deu colo, contou histórias, colocou para dormir, ou seja, exerceu uma função. Dentre os adjetivos que se atribuem a essa mãe, cabe destacar seu ato revolucionário triunfal: ela educou as crianças. Foi ela quem ensinou o nome do pai, através da linguagem (GONZALES, 1984).

O devir mãe é sobre ser linha fuga desse ideal do amor materno. Multiplicar essa função materna, ou seja, não se tratar de apenas uma figura para educar a criança, mas que esse cuidado seja justo. Sair dessa concepção molar e binarista da maternidade e expandir para uma comunidade. O devir mãe do devir mulher, somente depois de mergulhar do devir mulher é nascer no devir mãe.

O tempo “devir mãe” ainda não fora utilizado na íntegra, tal experiência (pois não é da via de um conceito pronto) está sendo desenvolvida nesse escrito, a partir do devir mulher. Devir mãe não está preso à mulher que gera um embrião, pois é sobre caminhar com devir criança e com a “suavidade” de Suely Ronik; criação de arte e multiplicidade dos cuidados. Uma maneira de fazer poesia pelo próprio corpo, ou seja, propor destituir discursos molares e territorializados que alicerçam sob os corpos das mulheres.

De acordo com Deleuze (2011) a literatura e a vida podem se conectar para produzir devires:

Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. É processo, ou seja, uma passagem de Vida que atravessa o vivível e o vivido. A escrita é inseparável do devir: ao escrever, estamos num devir-mulher, num devir-animal ou vegetal, num devir-molécula, até num devir-imperceptível (DELEUZE, 2011, p.11).

A literatura aparece como sinal de saúde que consiste em inventar um povo que falta, uma espécie de carta de alforria sob a vida aprisionada pelo homem e no homem, pelos organismos e gêneros. Dessa forma, compete à função fabulosa de criar um povo (DELEUZE, 1997, p.4).

A fim de melhor construir, traz-se aqui Lispector (1971), já que desde o início ela recusou a escravidão dos gêneros e as suas fábulas são de transbordamento e protagonismo feminino a respeito dessa mulher que busca seu próprio território em meio ao campo social de representações.

O seu conto Cem anos de perdão é sobre duas crianças meninas que roubavam rosas e pitangas. Este escrito é cheio de símbolos, a autora brinca com as palavras e leva o leitor mais uma vez à desorganização. O primeiro roubo que as meninas fizeram foi de uma rosa que se encontrava ainda fechada, mas que foi capaz de deixar a criança encantada com sua beleza que ainda estava por desabrochar. Com o coração acelerado e transbordando de coragem, ela invadiu o jardim onde a rosa estava e cortou o seu talho machucando seus dedos com os espinhos, ademais, colocou a rosa num copo d'água e então percebeu que: “no centro dela a cor se concentrava mais e seu coração quase parecia vermelho”.

A posteriori, a menina quis roubar também pitangas, ao terminar o ato, a Clarice finaliza o conto partindo de um pensamento da menina: “As pitangas, por exemplo são elas mesmas que pedem para ser colhidas, em vez de amadurecer e morrer no galho, virgens”.

O símbolo que mais nos interessa aqui é o fato da autora personificar a rosa e a pitanga. A rosa quando saiu do seu território e foi cuidada ela viveu ao ponto de a menina quase olhar seu coração vermelho. Já a pitanga teve a sorte de ser retirada, pois caso contrário permaneceria ali virgem. Como se a rosa e a pitanga precisassem desterritorializar para aflorar, para viver.

Dessa forma, é possível fazer um encontro entre essa fábula e o devir mãe. Já a menina não precisou parir a rosa para ver beleza, vida e desejar cuidar dela. Além disso, desvirginou a pitanga, ou seja, possibilitou um destino livre a ela.

Parece simples ser a menina corajosa que acredita nas rosas e pitangas, no entanto, por mais de um século, fora utilizado o seguinte discurso sob a maternidade: “Minhas senhoras, se ouvires a voz da natureza, sereis recompensadas, mas se as desprezardes, ela se vingará, e sereis punidas” (LISPECTOR, 1971, p. 60). Desde o século XVIII, a Antiguidade moralista já estava lá para lembrar às mulheres da “vontade da natureza”, os seios, por exemplo, era de exclusividade para o aleitamento (BANDITER, 1985, p.183)

Ademias, Rousseau também não poupou esforço ao nomear a função das mulheres, a qual se tratava de cuidar da educação dos homens e consolá-los. No entanto, em 1775, um

médico escocês escreve em nome das mulheres afirmando que se surpreendia como estas ainda não haviam tomado consciência do peso da sua influência e responsabilidade:

Se as mães refletissem sobre sua grande influência na sociedade, se quisessem se persuadir disso, aproveitariam todas as ocasiões de se instruir sobre os deveres que delas exigem seus filhos... Graças a elas, os homens passam bem ou adoecem; graças a elas, os homens são úteis no mundo ou se transformam em pestes na sociedade. (BANDITER, 1985, p.181).

Nessa circunstância cabe retomar Gonzales (1984), em que as mães pretas dão a última cartada: elas nomeiam o nome do pai para as crianças. Se as mães pretas nomearam o nome do pai, elas podem nomear os nomes das mães, ou melhor, o devir mãe.

Por falar em criança, é importante percorrer também a respeito do devir criança. A criança nasce atravessada por meios e os pais estão ali apenas como “guardas de miliares”.

Não existe momento algum em que a criança já não esteja mergulhada num meio atual que ela percorre, em que os pais como pessoas só desempenhem a função de abridores ou fechadores de portas, guardas de Imiaries, conectores ou desconectores de zonas. Os pais estão sempre em posição num mundo que não deriva deles. Mesmo no caso do bebe, os pais se definem em relação a um continente-cama como agentes nos percursos da criança. (DELEUZE, 1997, p.74).

Tal colocação Deleuziana é um contraponto à concepção freudiana, a qual afirma que a criança está ali exclusivamente para essa mãe, como se os pais tivessem lugares ou funções primeiras independente do meio. No entanto é nesse meio que existem as potencialidades, substâncias, potências e acontecimentos (DELEUZE, 1997), ou seja, um mundo inteiro para ser visto e explorado.

Como foi exposto acima, se os devires são geografia, orientações, direções, entradas e saídas (DELEUZE; PARNET, 1988, p. 2), a subjetividade da criança é atravessada pela subjetividade do próprio meio. “O mapa exprime a identidade entre o percurso e o percorrido” (DELEUZE, 1997, p.73). O devir criança é entrar em contato com esta potência que percorre novos caminhos, explora e trilha pelos territórios.

Acrescido a isso, à sua maneira, a arte diz o que dizem as crianças, ela atinge um estado celestial que nada tem a ver com racionalidade, é feita de trajetos e devires, devido a isso, é capaz de criar mapas. “Trajetos e devires, a arte os torna presentes uns nos outros; ela torna sensível sua presença mútua e se define assim, invocando Dioniso como o deus dos lugares de passagem e das coisas de esquecimento” (DELEUZE, 1997, p.79).

Sabendo disso, a fim de percorrer no devir mãe, termo este que é criação, é justo concluir com a arte. Já fora mencionado que para o devir não existe fórmula, nem meio ou fim, o devir é caminho crítico e político de criação. O devir mãe é sobre criar através dos corpos potência

de “ser mãe”, é o cuidado comunitário, indissociável que está a cima de questões binaristas como o gênero.

O devir mãe é filho do devir mulher e anda de mãos dados com o devir criança, é da via do molecular que multiplica o amor e o cuidado, pelas crianças, pelas pessoas, pelo meio, enfim, pelo campo e por si. Para chegar ao devir mãe, as pessoas precisam entrar em contato com a desterritorização e com o devir mulher e dessa maneira, mães estariam numa sociedade onde o sexismo seria uma bufonaria.

Este artigo em questão, conclui-se com literatura, música, poesia ou seja: arte.

Triste, Louca Ou Má¹⁰⁸

(Francisco, El Hombre)

A receita cultural
Do marido, da família
Cuida, cuida da rotina
Só mesmo, rejeita
Bem conhecida receita
Quem não sem dores
Aceita que tudo deve mudar
Que um homem não te define
Sua casa não te define
Sua carne não te define
(...)
Eu não me vejo na palavra
Fêmea, alvo de caça
Conformada vítima
Prefiro queimar o mapa
Traçar de novo a estrada
Ver cores nas cinzas
E a vida reinventar

Apresenta-se, também, trecho da música de Ekena.

Todxs putxs¹⁰⁹

(Ekena)

“Eu tenho pressa e eu quero ir pra rua
Quero ganhar a luta que eu travei
Eu quero andar pelo mundo afora

¹⁰⁸ FRANCISCO, EL HOMBRE. Triste, louca ou má. **Soltasbruxa**. São Paulo: Navegantes, 2016.

¹⁰⁹ EKENA. Todxs putxs. **Nó**. São Carlos: Rancho Rockfeller. 2017.

Vestida de brilho e flor
Mulher, a culpa que tu carrega não é tua
Divide o fardo comigo dessa vez
Que eu quero fazer poesia pelo corpo
E afrontar as leis que o homem criou pra te maldizer
Que o homem criou pra te maldizer”

Por fim, o poema que nomeou o devir mãe pela primeira vez de Ray Anderson, estudante de psicologia da UFMA (Universidade Federal do Maranhão):

Girava em torno de uma fantasia
Caminhava de mãos dadas com ideias
Mas no fundo não era o que queria.
Desejava encontros reais!
Aprisionada a uma projeção, sentia o peso mórbido da moral.
Desejo e culpa em colisão,
Entremeada pelo bem e o mal...

O corpo com inúmeras vontandes,
Mas atravancado superegoicamente
Os afetos querendo romper as grades
E expressar-se intensamente.

Encontrou nos sonhos uma via,
Uma possibilidade de libertação
Um vislumbre de alegria:
O rompimento do grilhão!

Entre os devires menina e mulher,
Um terceiro irrompeu:
O devir mãe apareceu!
E na alternância dessas identidades,
Busca saber quem é...

Existe uma desorganização esquizofrênica e metamorfofísica de devires nesse escrito. Por último, tem-se Clarice Lispector e Guimarães Rosa apontando uma direção, onde a vida é para quem sabe viver, mas que ninguém nasce pronto e pré-determinado, é preciso ter coragem para arriscar e trilhar um caminho nunca vivido: “Renda-se como eu me rendi. Mergulhe como

eu mergulhei. Não se preocupe em entender, viver ultrapassa qualquer entendimento.”¹¹⁰ e “o que a vida espera da gente é coragem” (GUIMARÃES ROSA, 1986).

REFERÊNCIAS

BADINTER, Elisabeth. **Um Amor Conquistado: o Mito do Amor Materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**. Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DELEUZE, G. **Crítica e clínica**. Tradução de Peter Pal Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997. Disponível em: <https://conexoesclinicas.com.br/wp-content/uploads/2015/12/DELEUZE-G.-Cr%C3%ADtica-e-Cl%C3%ADnica1.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2022.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Abecedário de Gilles Deleuze**. Éditions Montparnasse, Paris. Filmado em 1988-1989. Publicado em: 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. Trad.: Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Consta. São Paulo, Editora 34, 2011.

EKENA. **Todxs putxs. Nó**. São Carlos: Rancho Rockfeller, 2017.

FRANCISCO, EL HOMBRE. Triste, louca ou má. **Soltasbruxa**. São Paulo: Navegantes, 2016.

GUATTARI, Félix. **Revolução molecular: pulsações políticas do desejo**. Tradução de Suely Belinha Rolnik. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

GUATTARI, F.; ROLNIK, D. **Micropolítica: Cartografias do Desejo**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

GONZALES, Lélia. Racismo e Sexismo na cultura brasileira. In: **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984.

GUIMARÃES ROSA, J. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade Clandestina: contos**. Rio de Janeiro, Editora Rocco, 1971. p. 60-63.

RAZÃO INADEQUADA. Devir-mulher. 2016. Disponível em: <https://razaoinadequada.com/2016/03/08/devir-mulher/>. Acesso em: 14 jul. 2022.

ROLNIK, Suely. **Amor: o impossível... e uma nova suavidade**. 2015. Disponível em: <https://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/Novasuavidade.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2022.

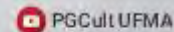
¹¹⁰ Nota: Trecho citado por Anna Maria Knobel em "Moreno Em Ato", atribuído a Clarice Lispector.



FAPENAP



27~29
SETEMBRO
evento on-line



TIBURI, Marcia. **Feminismo em comum**: para todas e todos. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

ZACHELLO, Camilla, **Germinações Feministas na Política**: diálogos amorosos e esquizoanálises. Dissertação de Mestrado - Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2021.

DA CRÍTICA ÀS CIÊNCIAS E AS ARTES A NEGAÇÃO DA REPRESENTAÇÃO TEATRAL NA CARTA SOBRE OS ESPETÁCULOS

Luís Felipe Moreira Soares
Graduando em Filosofia
lfm.soares@discente.ufma.br

Luciano da Silva Façanha
luciano.facanha@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: Toda análise de Jean Jacques-Rousseau (1712-1778) realizada desde o *primeiro discurso* (1750) ilustra uma nefasta trajetória: o homem, assim como as instituições depravou-se ao longo do tempo, tais como hoje se apresentam, distintamente desde a sua era primitiva, não passam de formas corrompidas e degeneradas; uma vida de empobrecimento, um grande espetáculo, mostrando-se por aparências. encena aquilo que não é. Desta forma, o caminho e a história do homem “são necessariamente os caminhos da representação”. Portanto, objetiva-se, nesta pesquisa, analisar a visão de Rousseau sobre o ofício da representação teatral, guiada pela dicotomia entre o “ser” e o “parecer” partindo da ótica entre a realidade e aparência, tendo como obra principal a *Carta a d’Alembert sobre os espetáculos publicada em 1758*. Na obra, o genebrino responde às questões que surgem no verbete *Genebra*. Resposta o qual é motivada acerca do propósito de d’Alembert sobre a criação de um teatro e a sua função pedagógica na cidade de Genebra, a fim de que seja uma cidade com exemplo de virtude e progresso, assegurados por leis severas que levariam os homens terem refinamento de gostos e bons costumes. Assim, na sua resposta, não sendo estranha aos ouvidos de quem os ouve, ora, pois levando em consideração o que afirmara sobre as ciências e as artes em seu *primeiro discurso* sobre a gênese dos vícios e a perda dos costumes, Rousseau acredita que os espetáculos de maneira geral não têm compromisso com os cidadãos, muito menos em instruí-los, uma vez que os autores buscam atrair o público agradando e entretendo, em virtude da sua condição que deve ser dedicada aos deveres que são de sua própria natureza. O método do presente estudo realiza-se a partir de análises hermenêutico-filosóficas de obras de Jean-Jacques Rousseau e de seus contemporâneos que dialogam sobre a temática.

Palavras-chave: Rousseau; Teatro; Espetáculos.

1 INTRODUÇÃO

O século XVIII busca, a todo modo, compreender e despertar todas as questões para a racionalidade e a saída do homem da ignorância dando espaço para a literatura, artes, filosofia, ciência e a todas as outras formas de conhecimento. Diante disso, Jean-Jacques Rousseau encontra-se presente nesse leque de presunções que a sociedade francesa se encontra, de modo que não deixa de pontuar severas críticas sobre questões que envolvam o homem e a sociedade. A sua relação com a filosofia inicia-se do casamento com os livros deixados de herança por sua mãe, que morreu logo após seu nascimento, Suzane Bernard e os encontros das leituras com o seu pai, Isaac Rousseau. Dentro dessa trajetória, o genebrino entra no cenário, na França, com passeios à natureza e dentro dessas suas perambulações, em 1750, Rousseau se encontra com

algumas ideias filosóficas ao ser apresentado ao concurso que estaria sendo promovido pela academia de Dijon. O pensador, de Genebra, apresentou uma filosofia muito inesperada e distinta dos demais estudiosos naquele período, respondendo de forma negativa sobre o tema proposto pela academia de Dijon: “*O restabelecimento das ciências e das artes terá contribuído para aprimorar os costumes*”. Enquanto os enciclopedistas, que Rousseau também fazia parte, geralmente, defendiam um progresso racional, uma elucidação dos problemas; Rousseau, por sua vez, partiu de uma crítica à sociedade e seus “progressos”, apontando como causas o aprimoramento das ciências e das artes, o qual dificultaria ao homem contemporâneo perceber seus vícios e sua decadência moral. Segundo Façanha:

A Europa no século XVIII chegava ao auge da cultura denominada pela vida intelectual, mediante a supervalorização do conhecimento racional como instrumento capaz de resgatar a ordem natural observável no cosmo. Isto pode ser uma das explicações do fato da Academia de Dijon ter proposto essa questão no concurso que o autor ganhou (2006, p.146).

Diante disso, o discurso submetido ao concurso, o qual o genebrino ganhou, lhe concedeu a primeira obra intitulada *primeiro discurso ou discurso sobre as ciências e as artes*, obra que fermentou a discussão acerca da moral.

Nesse percurso, Rousseau provoca que o aperfeiçoamento das ciências e das artes equivale à corrupção dos homens. Assim, o filósofo genebrino acaba acarretando no conflito com os homens letrados apesar de participar da ilustração e escrevendo verbetes para a *Enciclopédia* - ora, só é possível o valor da crítica àquele que conhece- no entanto ao que se refere ao *Discurso*, Rousseau chama atenção para a moralidade da sociedade e o predomínio da razão conforme considera o iluminismo. Ainda diante disso, Rousseau não estava preocupado com a censura universal nem com os letrados, pois “quando se quer viver para além do seu século, não se deve escrever para tais leitores” (ROUSSEAU, 1999). Dessa maneira, Rousseau integrou diversas obras nomeadas sobre as questões relacionadas ao homem na sociedade. Logo dando continuidade à sua trajetória e suas perambulações, o genebrino é levado a conhecer, tempos depois, os autores da *Enciclopédia*. A saber, Denis Diderot e D’Alembert, onde mais tarde foi chamado para ser colaborador nos verbetes sobre música. Em 1757, o filósofo e matemático D’Alembert escreve o verbete *Genebra*, onde tratava, geograficamente, da cidade, mas acaba por abordar a importância da instalação do teatro com a finalidade de aperfeiçoar os costumes e os gostos dos cidadãos.

A respeito do teatro, Rousseau escreve uma resposta à D’Alembert em formato de carta trazendo a discussão sobre algumas reflexões diante do papel do teatro na história,

alegando que os espetáculos teatrais “é um quadro das paixões humanas”, pois as peças de maior sucesso residem na capacidade de agradar aqueles que estão presos na beleza dos personagens no palco. Desta forma, explica que os espetáculos não têm como instruir e muito menos educar os cidadãos para os bons costumes. Assim, a ideia da representação entre ser e o parecer é evidenciado por Rousseau ainda no *segundo discurso*, especialmente na segunda parte. Tendo em vista isso, segundo o nosso autor há uma grande distância entre os primeiros homens e aqueles encontrados na sociedade civil. Logo, com o avanço e progresso das ciências e das artes e o distanciamento do seu estado natural, o homem se molda a viver sob o olhar do outro e seus julgamentos, algo parecido a isolar-se socialmente e viver mascarado, vivendo alienados aos limites do julgamento alheio. Assim, a presente pesquisa usa como base *a encenação*, limitando-se ao parecer, para viver inclinado ao outro, de modo que o homem social saia de si e viva de forma isolada. Assim, ao buscarmos usar o imperativo máximo da filosofia de Rousseau, desde seus primeiros escrito a respeito a degeneração do homem a partir do progresso científico e racional, que diz aos homens que é preciso viver de acordo com a natureza, busca-se concluir que a *Carta a D'Alembert sobre os Espetáculos Teatrais* é um prolongamento do seu texto inaugural, *Discurso Sobre as Ciências e as Artes*, escrito que celebrou Rousseau em na segunda metade do século XVIII.

2 A CRÍTICA DE ROUSSEAU A REPRESENTAÇÃO

No discurso de Rousseau, a representação é um conceito operacional comum do século XVIII e seus predecessores. Salinas Fortes (1997) lembra que, para Shakespeare, “o mundo inteiro é um teatro”, para Descartes, esforçando-se para ser o espectador e não o ator na comédia. Enfim, muitas vezes a retórica literária e filosófica da época utilizava a ideia do mundo como cena, do povo como atores e do teatro como “a imagem do objeto a ser desvendado pelo ato do conhecimento” (SALINAS FORTES, 1997, p. 81). Assim, diante de todo seus escritos, desde *o 1º discurso até à carta à D'Alembert*, por meio do ser e do parecer, é notório destacar uma “teoria da representação”, onde sua tese central é a seguinte: ao passo que o homem se afasta de si, e torna-se produto de uma cultura adentra numa bolha representativa. Assim, sua gênese começa quando o homem desenvolve a capacidade de reflexão, seguindo essa sequência lógica, onde do pensamento vem a palavra; desta vem a escrita e assim os demais desdobramentos simbólicos, tanto que Rousseau chega a comentar, no *2º discurso*: “Como tudo reduzindo-se às aparências, tudo se torna artificial e representado”. Portanto ao ler a obra principal de pesquisa do presente trabalho, percebe-se que a proposta de implementação do

teatro francês é colocado contra um projeto já defendido pelo Genebrino, pois essa forma de teatro elevaria ao grau máximo da representação quando, pois, romperia com a harmonia e conexão das festas cívicas e populares - que eram comuns em sua cidade de nascença - e abriria um espaço entre os atores e espectadores, de modo que o primeiro elevaria-se à glória de um palco cujo o espetáculo se imporia sobre os assistentes. Pelo contrário, as festas cívicas e populares, por não haver nada de formal, não desenvolve um grau de representação mínima, pois retrataria os primeiros encontros primitivos.

Assim, de modo geral, o termo *representação* significa interposição do fenômeno entre o sujeito e o objeto, ocupando o lugar de um ou de outro. Ao que cabe dentro da pesquisa que propõe o atual trabalho, é permitida a classificação a dois sentidos principais: o artístico e o político. O primeiro engloba toda e qualquer manifestação fenomênica, que expressa o conhecimento, as ideias, através de símbolos ou uma linguagem qualquer sustentada por um acordo ou um contrato cívico. Em resumo, o que pode se chamar uma gênese da cultura é tão somente a capacidade do homem transformar os sinais em símbolos, através de convenção, imitando e representando os objetos. Logo, no intercurso das relações estabelecidas acerca da representação, seja política dentro do *1º discurso*, seja artística *na carta a D'Alembert*, nesse último, o homem passa da representação de objetos para imitar a si-mesmo, assim não há mais o fenômeno estabelecido entre homem e objeto, mas o sujeito que se coloca entre outro sujeito, dando início a função pedagógica do teatro, sendo assim, o espectador, por se enxergar no outro, dando-lhe créditos por sua encenação, logo nascendo a alienação, os atores entram em cena para representar um papel próprio da coletividade, agindo por ela e tomando as decisões que lhe caberiam, logo o teatro assumiria também um papel político tal como nos seus *primeiros discurso*, onde a representação era meramente cultural.

3 CONSUETO OU ATÍPICO: RESPOSTA À D'ALEMBERT ACERCA DA FUNÇÃO TEATRAL?

O texto principal o qual guiou essa pesquisa foi a *Lettre à D'Alembert sur les spectacles*, onde Rousseau responde de forma respeitosa ao D'Alembert no verbete *Genebra*. Na obra, o autor levanta uma discussão em defesa da comédia e dos comediantes, onde eram vistos socialmente como inferiores, seguido de propor montar uma companhia de teatro em Genebra, com o objetivo de educar o gosto dos bons cidadãos com o auxílio de leis severas.

De maneira geral, os iluministas “*quer agradar e se tornar útil*”, assim estariam mais preocupados com na figura da sociabilidade e muito menos na qualidade do espírito, ou seja,

estavam mais preocupados em agradar àquela sociedade em que viviam, por isso desejavam incitar aos demais essa prática. Por sua vez, Rousseau, embora membro dessa sociedade da luz, não colocava toda essa responsabilidade nesse progresso, ao contrário, pensava totalmente diferente.

Assim, pois, no século das luzes, o teatro estava muito difundido na França. Dramaturgos como Racine e Molière contribuíram muito para a disseminação dos seus espetáculos. O teatro estava presente em todos os lugares, de feiras a grandes salões e palácios.

Além disso, o teatro era um grande veículo de comunicação e de grande influência junto ao público, assim, vários intelectuais passaram a usar isso a seu favor: começaram a transmitir suas ideias. Assim também, serviu como palco para grandes disputas entre filósofos, tendo a gênese na querela dos filósofos, que refletiu no campo da filosofia tendo como nervo a seguinte questão a respeito da **função pedagógica e a imitação teatral**. Nessa disputa, acaba por destacar-se os autores como D'Alembert, Diderot, Voltaire e Rousseau.

De modo positivo, atribuíam ao teatro a sua função e suas qualidades, quando, ao mesmo tempo, Rousseau ia na contramão desta atribuição pedagógica do teatro. Na obra *Lettre à D'Alembert sur les spectacles*, o genebrino responde a essas questões que aparecem no verbete *Genebra*. No verbete, seu autor enalteceu o governo dessa república, teceu excelentes comentários, escreveu muitas coisas e tentou não esquecer de nada para agradar seus cidadãos. No entanto, de forma camuflada, sua escrita manifestava surpresas a respeito do teatro, pois afirmava que Genebra se equivocou ao proibir o teatro para proteger a sua juventude, destacando a importância da implementação do teatro, sempre deixando claro a sua finalidade, onde serviria para aperfeiçoamento dos gostos e nos costumes dos povos. Ademais, D'Alembert não se limitou em chamar os genebrinos de *bárbaros*, mas como os iluministas estavam preocupados mais com as questões sociais, na *carta*, levantou questões políticas também quando exortou aos genebrinos que revogassem as leis que proibiam a implantação do teatro, o matemático disse que os genebrinos não tinham nada contra o teatro em si, mas o proibiam porque temiam que seus jovens desenvolvessem o gosto pela liberdade e pelo luxo. Logo, sugeriu que fosse deliberada leis fortes para conter os comediantes e os possíveis exageros que viessem a surgir, sendo assim, Genebra teria espetáculos regulamentados e serviria de modelo a ser imitado por toda Europa.

Se os atores eram frequentemente imorais, dizia d'Alembert, a culpa cabia à sociedade por condená-los ao ostracismo. Se Genebra aceitasse os atores e as peças e os regulamentasse sabiamente, poderia estabelecer uma escola de virtude para toda Europa (CARLSON, 1997, p. 146).

Assim, D'Alembert afirma que a República de Genebra poderia ter a melhor companhia de teatro, de modo que contribuísse para a reabilitação do ofício dos comediantes.

Diante do exposto, Rousseau, desde o seu *primeiro discurso*, deixou bem claro que não estava a favor de nenhum interesse social, nem tampouco ao progresso de qualquer conhecimento que viesse afastar o homem de seu estado e camuflar a sua virtude. Nascido em Genebra, presencia a construção de uma Paris polida com base nas relações sociais, instigando-o a desbravar-se ao conhecimento do homem natural. 1750, se depara com um concurso onde exaltava o progresso do conhecimento e, de certa forma, a resolução desses problemas através de sua elucidação. Não contente, Rousseau escreve a respeito dessa temática, mas de forma negativa, sempre defendendo a condição do *homem-primeiro*, “não é em absoluto a ciência que maltrato [...], mas a virtude que defendo perante homens virtuosos”. Em todo caso, buscava sempre o caminho da verdade e longe da opinião do século mesmo que não tivesse garantia de prêmio algum com a obra, o qual acabou ganhando. Assim, na sua obra, diz:

Como o corpo, o espírito tem suas necessidades. Estas são o fundamento da sociedade, aquelas constituem seu deleite. Enquanto o governo e as leis atendem à segurança e ao bem-estar dos homens reunidos, as ciências, as letras e as artes, menos despóticas e talvez poderosas, estendem guirlandas de flores sobre as cadeias de ferro de que estão eles carregados, afogam-lhes o sentimento dessa liberdade original para a qual pareciam ter nascido, fazem com que em sua escravidão e formam assim o que se chama povos policiados. A necessidade levantou os troncos; as ciências e as artes os fortaleceram. Potências da terra, amai os talentos e protegei aqueles que os cultivam. Povos policiados, cultivai-os; escravos felizes, vós lhes deveis esse gosto deliciado e fino com que vos excitais, essa doçura de caráter e essa urbanidade de costumes, que tornam tão afável o comércio entre vós, em uma palavra: a aparência de todas as virtudes, sem que se possua nenhuma delas (ROUSSEAU, 1999. p. 190-191).

No *segundo discurso*, o qual foi submetido também a um concurso promovido pela academia de Dijon, Rousseau desenvolve um homem, em seu estado natural e aquele que vive numa sociedade, além de desenvolver muito bem a passagem de um estado para o outro; o que não foge daquilo que já era evidente nos seu *primeiro discurso*. Na primeira parte, é deste universo que Rousseau se ocupa. Narrando o período anterior à sociedade civil, o genebrino descreve homens que gozavam de poucas luzes, que seguiam apenas seus corações e, o mais importante, que não estabelecem nenhuma relação de dependência ou submissão com outros homens. Nesse primeiro momento, os corpos eram vigorosos e as almas virtuosas. Aqui, o amor-de-si ainda não tinha se degenerado em amor-próprio. Assim, no segundo estágio, o homem é narrado completamente oposto ao que era, um estado de construção de mentiras e consagração da vaidade e disseminação da corrupção. Mas dentro dessa passagem, como entender que a luz poderia continuar sendo um problema para a degeneração do homem em seu progresso? Na obra, o autor observa que nada além de suas necessidades poderia tirá-lo do seu

primeiro estágio, foram necessárias, com o passar de o tempo adquirir novas luzes que garantisse a sobrevivência em meios tão hostis. Daí, aponta que, embora os homens possuam potencial em si mesmo, necessitam de agentes externos a eles para desenvolverem esse processo.

Diante do verbete *Genebra*, Rousseau não poderia reagir e responder diferentemente quanto à função do teatro; a sua resposta, de certo modo, já era esperada quanto a esse mito pedagógico que atrelaram ao teatro, afinal Rousseau diz que o sr. D'Alembert estaria incitando a cidade a assumir um luxo muito caro pela estrutura que o teatro necessita. Segundo Ele, o teatro é entretenimento, mas o homem não precisa de entretenimento que leve a diversão e a ociosidade quando os prazeres são próprios da natureza.

Rousseau ainda aponta que os espetáculos são produzidos para o público e os objetivos são alcançados na medida em que os homens são atingidos, alegando que o homem também é suscetível às mudanças da sociedade. Nessa perspectiva, os espetáculos são realizados com objetivo de agradar e divertir os homens de acordo com a sociedade e o povo que contempla o espetáculo, o que o leva a questionar sobre a instrução pedagógica do teatro. Portanto, a crítica de Rousseau a essa arte de agradar tão perniciosa, execrada na figura do teatro francês da época, não foi diferente em relação às críticas severas desenvolvidas por Rousseau em seus *discursos*

4 METODOLOGIA

O desenvolvimento da pesquisa foi realizado a partir da interpretação, discussão e análises argumentativas filosóficas de alguns textos do filósofo Jean Jacques Rousseau e de seus contemporâneos que dialogam com o pensador sobre a temática da crítica às ciências e as artes e a negação da representação teatral. Dessa forma, por se tratar de uma investigação eminentemente teórica, com ênfase na análise crítico-reflexiva da bibliografia sugerida, a abordagem terá como método, a interpretação. Sobretudo partiremos de uma análise hermenêutico-filosófica da *Lettre à D'Alembert sur les spectacles* do filósofo Rousseau, principal texto para o tema em questão. *O Dictionnaire philosophique* (1764) do filósofo Voltaire, bem como *Essai sur la poésie dramatique* (1758) do seu contemporâneo Denis Diderot, textos que encontramos temas que são debatidos por Rousseau na *Lettre sur les spectacles*. Isto irá permitir a ampliação da polêmica entre os filósofos acerca da função do teatro, mas também, possibilitará responder, se para Rousseau, é possível afirmar que o teatro influencia na formação dos cidadãos. Contudo, a análise desta obra requer ainda a leitura de outros textos do pensador, que são fundamentais para um entendimento mais amplo das

questões surgidas, como os dois discursos iniciais: *Discours sur les sciences et les art* e *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*. Complementaremos com o Livro VIII do seu texto autobiográfico *Les Confessions*, onde narra toda a confecção da obra e trata da querela entre os *philosophes*, além de algumas cartas do livro II, de seu Romance Filosófico *Julie, ou La Nouvelle Héloïse* e trechos do *Emile ou de l'éducation* que tratam sobre o teatro e as formas de representação. Também, alguns *ensaios* sobre a estética, agrupados entre os cinco tomos das *Oeuvres Completes* da Bibliothèque de La Pléiade, principalmente o volume II (1961): *La Reine fantasque; Préface de Narcisse ou l'amant de lui-même* e *Pygmalion, scène lyrique*. E claro, o texto *De l'imitation théâtrale*, que consta no volume V (1995), escrito que segundo Rousseau “é apenas um enxerto de diversos locais onde Platão trata da imitação teatral.” Funciona como uma espécie de atualização, na modernidade, da crítica realizada por Platão aos poetas, no livro X da *República*. Rousseau relata que esse escrito deveria ter sido inserido na *Lettre à D'Alembert sur les spectacles*, mas como não foi possível no período, foi colocado à parte para ser empregado em outros lugares e quem sabe, esclarecer alguns itens importantes da discussão. Ressalta-se que utilizaremos algumas traduções brasileiras como referência, mas, sempre cotejando com a obra original em francês. Ampliando dessa forma a compreensão da filosofia de Rousseau sobre a problemática da Estética teatral e suas repercussões no âmbito da educação e da política.

5 CONCLUSÃO

Ao longo do desenvolvimento do projeto, compreende-se que já era esperado a resposta negativa, em defesa à virtude do homem e ao seu estágio natural, a respeito do verbete *Genebra* do autor D'Alembert, uma vez que, ainda no primeiro discurso, Rousseau ataca severamente o progresso das ciências e das artes, quando se esperava o contrário, já que o genebrino fazia parte da sociedade das luzes, além de fazer parte do movimento iluminista. Ainda no *segundo discurso*, percebe-se que de novo Rousseau desenvolve toda a sua filosofia em defesa do homem natural e responsabiliza a luz para o declínio deste estágio, pois quando há a percepção na medida em que o aumento e o aprofundamento das luzes, paixões, técnicas e laços sociais, há paralelamente o aumento da distância entre o natural e o artificial, desencadeando o surgimento entre a aparência e a essência; assim não sendo diferente, na *carta a D'Alembert*, conclui-se, portanto, que não foi diferente a reação de Rousseau desde o seu texto primeiro texto. Desta maneira, Rousseau demonstra que a arte teatral não passa de um entretenimento somente capaz de agradar seu público com divertimento inútil. Nessa condição, é notório

perceber que o movimento da ilustração quanto à política e a sociedade, só engendrará para o progresso da desigualdade. Logo, só houve uma adaptação à mesma perspectiva para a sua constatação do teatro enquanto instrumento pedagógico.

REFERÊNCIA

ROUSSEAU, J.-J. **Carta a D'Alembert**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993. Apêndice: Verbetes “Genebra”.

CARLSON, Marvin. A França setecentista. In: _____. Teorias do teatro: estudo histórico-crítico dos gregos à atualidade. Tradução: Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Ed. UNESP, 1997.

SALINAS FORTES, Luiz Roberto. **Paradoxo do espetáculo: política e poética em Rousseau**. São Paulo: Discurso Editorial, 1997.

ROUSSEAU, J.-J. **Prefácio de Narciso ou o amante de si mesmo**. *Os Pensadores*, São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. **Discurso sobre as ciências e as artes**. *Os Pensadores*, São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. *Os Pensadores*, São Paulo: Abril Cultural, 1978.

SALINAS FORTES, Luiz Roberto. **Rousseau, o teatro, a festa e Narciso**. São Paulo: Editora Polis, 1988. p. 13-43. (Discurso 17 – Revista do Departamento de Filosofia da FFLCH da USP).

MATOS, Franklin de. **A cadeia secreta**. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

_____. **O Filósofo e o Comediante: ensaios sobre literatura e filosofia na Ilustração**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

STAROBINSKI, Jean. **As máscaras da civilização**. Tradução: Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das letras, 2001.

CARLSON, Marvin. A França setecentista. In: **Teorias do teatro: estudo histórico crítico dos gregos à atualidade**. Tradução: Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Editora UNESP 1997.

DIDEROT, Denis. **Discurso sobre a poesia dramática**. Tradução, apresentação e notas: Franklin de Matos. (Coleção Elogio da Filosofia). São Paulo: Editora Brasiliense. 1986.

VOLTAIRE. **Dicionário Filosófico**. Tradução: Bruno da Ponte e João Lopes Alves. (Coleção *Os Pensadores*). São Paulo: Abril Cultural, 1973.



FAPENAP



27~29
SETEMBRO
evento on-line

MAY, George. **Rousseau: o gênio e a obra.** (*Col. Biografias*). Portugal: Publicações Europa-América, Ltda. 1997.

PISSARRA, Maria Constança P. **Rousseau.** In: **Os filósofos: clássicos da filosofia, v. I.** Org. Rossano Pecoraro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PRADO JR, Bento. **A retórica de Rousseau e outros ensaios.** Org. e apresentação: Franklin de Matos. Tradução: Cristina Prado. São Paulo: Cosac Naify, 2008

DA NEGAÇÃO DA IMPLANTAÇÃO DO TETARO PARIENSE A ACEITAÇÃO DAS FESTA CIVICA E POPULAR

Matheus Silva Costa
Graduando em Filosofia
Matheus.sc1@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Luciano Da Silva Façanha
Doutor em Filosofia
Luciano.facanha@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: No verbete publicado no volume VII da *Enciclopédia*. D'Alambert trata da defesa da comédia e dos comediantes, classe na qual era rebaixada pela sociedade, d'Alambert propõe de maneira singular a implementação de uma companhia de teatro na república de Genebra, o que para ele, poderia servir para melhorar os costumes, e o gosto dos cidadãos. Desse modo, Rousseau em sua carta a d'Alambert sobre os espetáculos, uma resposta fatídica a implementação do teatro de classe em sua pátria, o filósofo escreve de forma brilhante e sofisticada, sobre a desqualificação do teatro parisiense em sua terra, para Rousseau o teatro de classe serve apenas como meio de desvirtuar o cidadão, e acabar com a identidade de seu povo. Ademais, a estratégia de d'Alambert, em seduzir o povo com a sua defesa aos comediantes, não convence Rousseau, pois a luta do filósofo genebrino na defesa dos costumes, o preparou para identificar proposta como a de d'Alambert. Contudo, para Rousseau, o teatro de classe, com peças de outros povos, comediantes de outras cidades, só server para agradar e entreter uma classe, e não contribuir para a vida do cidadão. Portanto, para solucionar o problema da “falta” do teatro de classe, Rousseau irá propor a valorização, e o reconhecimento das festas cívicas e populares.

Palavras-chave: Rousseau; Festas; Genebra; D'Alambert.

1 INTRODUÇÃO

Jean Jacques Rousseau, filósofo iluminista, e homem de letra, na qual critica a sua época, e contribui para a disseminação do pensamento iluminista do século XVIII, na qual tinha como defesa razão acima de tudo, a razão que é una e idêntica para todo o indivíduo pensante, para toda nação, toda época, e toda cultura.

A questão de Rousseau ao criticar veemente seu período, pode parecer de alguma forma contraditória em muitos casos, mas a sua coerência na defesa de sua pátria, é de um verdadeiro patriota, que valoriza sua cultura e seu povo. Desse modo, Rousseau, ao saber do verbete da *Enciclopédia*, que propunha da implementação do teatro em Genebra, é instigado a escrever para seu amigo Diderot, que tinha como precursor da *Enciclopédia*. Sua indignação, assustou até mesmo seu amigo Diderot, o que causou um certo afastamento dos filósofos, mas Rousseau não se importou em criar novos inimigos, mesmo que ainda antes, alguns fossem seus amigos.

O interesse do genebrino pela defesa de seu povo, fez com que ele parece de escrever seu romance *Julie ou a nova Heloísa*, pois era urgente seu dever para com seus conterrâneos, e a satisfação em defender seus costumes é vista em sua obra, *confissões*:

Foi essa ocupação (pois Julie e a nova Heloísa ainda não chegara á metade) o primeiro de meus escritos em que encontrei verdadeiro prazer no trabalho. Até então a indignação da virtude me havia obrigado ao papel de Apolo; e ternura e a doçura da alma substituíram-no desta vez. As injustiças de que foram apenas espectador me tinham irritado: aquela de que estava sendo objeto me magoou; e aquela tristeza sem fel não era mais do que a dum coração amante demais, terno demais que, iludido pelos que ele havia julgado de sua têmpera , se via obrigado a retirar-se (Rousseau, 1948, p.467)

A carta a d'Alambert foi o manifesto que selou o rompimento de Rousseau com os enciclopedistas, ao genebrino, não importava a sua ligação a Diderot, d'Alambert, Rousseau tinha a convicção ao defender os costumes.

O posicionamento de Rousseau contra a cultura, no qual ele afirma ser a causadora da deturpação da natureza, e da corrupção dos costumes, mediante ao aprimoramento do homem. Dessa forma, Rousseau se indaga sobre o papel do teatro para com a sociedade, e o cidadão, ademais, Rousseau mostra de maneira simples, como é possível valorizar o cidadão, e a sua pátria.

Mas qual serão enfim os objetivos desses espetáculos? O que neles mostra? Nada, se quisermos, o bem-estar reina também. Cravai no meio de uma praça uma estaca coroada de flores, reuni o povo e tereis uma festa. Fazei melhor ainda; tornai-os eles mesmos atores; fazei com que cada um se veja e se ame nos outros, a fim de que todos estejam mais unidos (ROUSSEAU, 2020, p.482).

A defesa de Rousseau a sua pátria, mostra como o pensamento do genebrino se configura como um elemento importante para entender o papel do cidadão, seja no âmbito político, social e cultural. Dessa maneira, é importante destacar o protagonismo que Rousseau propunha para o cidadão genebrino, é só somente ele que poderia entender a importância da cultura para o povo, não uma cultura corrompida, com vícios, mas uma cultura que valoriza a pátria e o cidadão.

Ao escrever a carta a D'alambert, na qual Rousseau mostra desde o começo seu apreço, e o sucesso que a obra fez, por se tratar de um assunto tão caro para os genebrinos. Em suas *Confissões*, Rousseau diz:

Minha carta a D'alambert fez grande sucesso. Todas as minhas obras fizeram, porém está me foi muito mais favorável. Ensinou o público a desconfiar das insinuações do partido holbárquico. Quando eu partira para l'Ermitage, ele predisse, com sua suficiência ordinária, que ali não ficaria nem três meses. Quando os holbaquianos viram que eu tinha ficado vinte meses ali e que, atormentado pelo orgulho, preferia morrer vítima de minha teimosia, a me desdizer e voltar a Paris. A carta a d'alambert respirava uma doçura dalma que se percebia não ser fingida. Se em minha solidão eu me tivesse amargurado com o orgulho, o meu trabalho disso se ressentiria. Reinava um certo

azedume em todos os escritos que fizera em Paris: tal amargor não transcreveu no primeiro que fiz no campo. Para aqueles que sabem observar, eis um reparo decisivo. Viram que eu tinha entrado em meu elemento (ROUSSEAU, 1948. p. 472)

A Carta a d'Alembert de Jean-Jacques Rousseau se destaca como uma obra que levanta diversas reflexões sobre a representação teatral. O genebrino faz uma análise acerca do teatro e sobre experiências que é capaz de proporcionar ao indivíduo. A carta a d'lambert mostra com clareza o cuidado que Rousseau teve ao defender Genebra, já que o artigo Genebra, escrito por d'alambert tinha sido feito com todo requinte, com a aprovação dos cidadãos de alta classe em Genebra, algo que causou em Rousseau mais indignação. Segundo Marvin Carlson, este artigo:

Veio a ser um dos mais controversos nessa obra totalmente controversa. Além de observações sobre as crenças religiosas da cidade, que de modo algum estavam em consonância com as perfilhadas pela maioria das autoridades locais, havia uma passagem (provavelmente sugerida por Voltaire) na qual se afirmava que Genebra se equivocara ao proscriver o teatro para proteger a juventude. Se os atores eram frequentemente imorais, dizia d'Alembert, a culpa cabia à sociedade por condená-los ao ostracismo. Se Genebra aceitasse os atores e as peças e os regulamentasse sabiamente, poderia estabelecer uma escola de virtude para toda a Europa (1997, p. 146).

O artigo Genebra põe em evidência que o teatro privado poderia contribuir para a vida do cidadão e toda sociedade em Genebra. O matemático se refere a Genebra de maneira depreciativa, a excluindo de outros povos:

Essa cidade, que muitos franceses consideram triste pela privação dos espetáculos, tornar-se-ia então a morada dos prazeres honestos, bem como a da filosofia e da liberdade; e os estrangeiros não ficariam mais surpresos ao ver que, em uma cidade onde os espetáculos decentes e regulares são proibidos, permitem-se farsas grosseiras e sem espírito, tão contrárias ao bom gosto como os bons costumes (D'alambert, 2020, p. 359)

A manobra de D'alambert em convencer os genebrinos menos afortunados não surgiu nenhum efeito em Genebra, pois desde de sempre Rousseau já dialogava com os menos favorecidos, que eram usados como massa de manobra do século XVIII.

Para o enciclopedista, o teatro proporcionaria uma educação estética, refinando o gosto do público. Genebra possuiria um espetáculo digno de causar inveja a outras pátrias. O genebrino, de hábitos pacatos, de dedicação exorbitante ao trabalho e aos deveres da fê teria um momento de lazer onde poderia retirar boas impressões do espetáculo. Assim, as intenções de D'Lambert parecem ser benéficas e proficuas com a República de Genebra. Mas porque Rousseau desconfia tanto da sugestão de d'Alembert? Porque a instauração de um teatro de comédia desencadearia em num cenário de instabilidade social, como o filósofo indicou na Carta? Para entendermos a postura contrária do filósofo genebrino, é importante percebemos qual a finalidade que o teatro deve ter com o seu público segundo a perspectiva de Rousseau.

Rousseau faz diversas indagações sobre os espetáculos, como os questionamentos, se os espetáculos são bons ou maus em si mesmos, se podem aliar-se aos bons costumes, se a austeridade república pode comportá-los, e se devem ser tolerados numa cidade pequena. Essa são indagações que iram permear os argumentos de Rousseau na defesa de sua pátria.

Inicialmente, Rousseau considera o espetáculo como um entretenimento. Se ele não consegue produzir esse tipo de sensação em seu público, ele necessita ser repensado. Outro ponto interessante, mas não menos importante é a forma como ele visualiza a relação do homem com o trabalho. Para Rousseau, um homem que prima por uma vida harmoniosa, trata de ganhar o seu pão de maneira justa, dedicando-se ao seu ofício. Ao primar pelo seu labor, este se distancia do ócio e dos prazeres vãos. Ora, o homem que Rousseau está falando nesse momento é o homem de Genebra, que não se deixa tomar pela desocupação e que se preocupa com o trabalho e sustento de sua família.

Sobre uma das indagações levantada por Rousseau em relação aos espetáculos serem bons ou maus em si mesmos, é importante demonstrar como o filósofo considera a relação entre plateia e cena. Nas palavras do cidadão de Genebra, (ROUSSEAU, 2015, p. 45) “os espetáculos são feitos para o povo e só por seus efeitos sobre ele podemos determinar suas qualidades absolutas. Pode haver o espetáculo de uma infinidade de espécies”. Rousseau esclarece que os espetáculos podem ser de diversos tipos, eles podem ser adequados ao público que participa deste evento, algo que pela análise de Rousseau não acontece no teatro privado. O espetáculo deve simbolizar o “rosto” do público para o qual está se apresentando. Mas se ele não consegue retratá-lo, ele pode desagradar. O genebrino pensa assim, pois, para ele:

O homem é uno, admito; mas modificado pelas religiões, pelos governos, pelas leis, pelos costumes, pelos preconceitos e pelos climas tornar-se tão diferente de si mesmo que agora já não devemos procurar o que é bom para os homens em geral, e sim o que é bom para eles em tal tempo e em tal lugar (ROUSSEAU, Jean-Jacques, Carta a D'alambert. 2015. P. 45)

O homem é um ser influenciado, sendo assim ele é persuadido pelas instituições, pelos costumes e hábitos oriundos do local em que nasce. Essa perspectiva se adequa ao teatro, pois para Rousseau ele não pode se apresentar de maneira universal para os povos. Para Rousseau, o teatro dramático de origem francesa não se associa a vida do povo genebrino, uma vez que não retrata o seu modo de ser.

Ora, reforçar o amor pela pátria, potencializar as paixões e agradar era que o teatro clássico grego conseguia proporcionar ao seu povo. Mas esse mesmo efeito seria possível em relação à outra civilização no tempo? A tragédia poderia provocar um efeito catártico tão bem

anunciado nas linhas da Poética de Aristóteles em homens da posteridade? As tragédias reforçavam os mitos da civilização grega, reforçavam sua religião e suas divindades. Por isso, o homem grego se reconhecia nos atos e falas das personagens. Naquele momento, a tragédia não só vigorava a cultura do homem grego, como proporcionava aprazimento, experiência na qual Rousseau atribui como a finalidade do espetáculo. É importante destacar, que no romance *Júlia* ou a *Nova Helóisa* (1761) Rousseau, através da personagem Saint-Preux, retoma este assunto, reforçando o quanto a tragédia estava em perfeita consonância com o povo grego:

A instituição da tragédia tinha em seus inventores, um fundamento de religião que bastava para dar-lhe autoridade. Aliás, ela oferecia aos gregos um espetáculo instrutivo e agradável na infelicidade dos Persas, sem inimigos: nos crimes e nas loucuras dos Reis de que esse povo se libertara. (...). As tragédias gregas versavam sobre acontecimentos reais ou considerados tais pelos espectadores e baseados em tradições históricas. Mas que faz uma chama heroica e pura na alma dos Grandes? Não se diria que os combates do amor e da virtude lhes provocam frequentemente noites mal dormidas e que o coração tem muita importância nos casamentos dos Reis? Calcula a verossimilhança e a utilidade de tantas peças que versam todas sobre esse quimérico assunto (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Júlia* ou *A Nova Heloísa*. 1994, p. 227).

Rousseau realça a relação harmoniosa entre tragédia e civilização grega, assim como constata a lonjura da tragédia moderna com o público que ela quer atingir, no caso o público francês. Para Saint-Preux, as peças trágicas modernas podem reproduzir o gênero trágico, legado pela civilização grega demonstrando fidelidade com seus caracteres, mas “não oferecem nenhuma espécie de instrução sobre os costumes particulares do povo que divertem” (ROUSSEAU, 1994, p. 227). Pois o homem francês não é o homem grego, suas emoções e as impressões colhidas diante da cena teatral não podem ser as mesmas.

Outra questão refletida na Carta é se o teatro é capaz de tornar a virtude amável e o vício odioso. Para o filósofo, a natureza e a razão foram capazes de orientar o homem para praticar a bondade e o teatro não pode “dar a luz” a nenhum sentimento que o homem já não conheça. Pode despertar algo pior: pintá-lo em suas cores mais escuras, incitando-o a amar a bondade apenas no momento em que o espetáculo se inicia, esquecendo-se dela no ofuscamento das cortinas e luzes do palco. Seria esta relação entre o gênero trágico e o estímulo para a piedade. Para Rousseau, a piedade oriunda do espetáculo seria:

Uma emoção passageira e vã, que não dura mais do que a ilusão que a produziu; um resto de sentimento natural logo sufocado pelas paixões; uma piedade estéril que se nutre de algumas lágrimas e nunca produziu o menor ato de humanidade. Assim, chorava o sanguinário Sila ao ouvir a narrativa dos males que ele próprio cometera. Assim se escondia o tirano de Fedra diante do espetáculo, de medo de que o vissem gemer com Andrômaca e Priamo, enquanto ouvia sem emoção os gritos desgraçados que eram degolados todos os dias por ordem sua (ROUSSEAU, Jean-Jacques, Carta a D'alambert. 2015. P. 53).

O público iria ao teatro justamente para experimentar o sentimento de piedade que a cena tão bem é capaz de pintar. Só que numa situação da vida real, o mesmo homem que se emociona com o choro da donzela no teatro ao perder o seu marido, seria o mesmo que passaria ao lado de um velho moribundo e sujo e sequer lhe ofereceria uma moeda, não cabe ao teatro de classe, a modificação dos costumes e hábitos.

Com toda batalha em defender os cidadãos de Genebra, no que tange a implementação do teatro privado, Rousseau está preocupado com os novos costumes e hábitos que um povo pode adquirir com um teatro que chega a uma cidade, costumes corrompidos, pode-se dizer que na interpretação de Rousseau, esses costumes seriam uma espécie de corrupção, desvirtuamento, modificando a cultura de seu povo. Em uma pequena pátria o que movimenta o povo, segundo o filósofo genebrino é a dedicação ao trabalho. Mas, com a instalação de um teatro, a sua população pode começar a se apaixonar pelo lazer proporcionado pelo espetáculo, desencadeando em um cenário de ociosidade, atrapalhando no movimento da economia e riquezas da região. Uma cidade recheada de habitantes ociosos e preguiçosos tende a cair em declínio.

Sobre o comediante, é notável a crítica do filósofo Genebrino em relação ao seu labor. Rousseau reflete sobre a personalidade do comediante. O comediante é aquele que se encontra em “uma condição de licenciosidade e maus costumes” (ROUSSEAU, 1993, p. 88). Rousseau define o que é o comediante e a ocupação que ele designa: Que é o talento do comediante? A arte de imitar, de adotar um caráter diferente do que se tem, de parecer diferente do que se é, de se apaixonar com serenidade, de dizer coisas diferentes das que se pensam com tanta naturalidade como se realmente fossem pensadas, e enfim, de esquecer seu próprio lugar, de tanto tomar o de outro.

Que é a profissão do comediante? Um ofício pelo qual ele se dá como espetáculo em troca de dinheiro, se submete à ignomínia e às afrontas de que se compra o direito de lhe fazer, e põe publicamente sua pessoa à venda. (...) Sem dúvida é um grande mal ver tantos celerados na vida real fazerem papéis de homens de bem; mas haverá algo de mais odioso, de mais chocante, de mais covarde, do que um homem de bem fazendo na comédia o papel de celerado, empregando todo o seu talento para ressaltar máximas criminosas, que horrorizam a ele mesmo? (ROUSSEAU, Jean-Jacques. Carta a D'alambert, 2015, p. 109).

A atuação é a maneira pela qual ganha o seu sustento. Este homem, segundo o filósofo se rebaixa a ações ridículas. Logo, como poderia o comediante despertar boas impressões em seu público como d'Alembert sublinha em seu verbete? Mesmo com leis que supervisionassem sua conduta como sugere o Enciclopedista, este indivíduo ainda assim, seria uma ameaça para uma cidade como Genebra, pois “um comediante no palco, exibindo sentimentos diferentes dos seus, dizendo apenas o que lhe fazem dizer, anula-se com seu herói” (ROUSSEAU, 2015, p. 111). O comediante não possui compromisso com a fala ou papel que está encenando. Encarna

uma personagem, oferecendo voz e movimento a ela, sem refletir no que o seu ato pode desencadear na plateia. Por isso, Rousseau faz a sua crítica.

Ao observar toda proposta da implementação do teatro em Genebra e todo os seus entraves, Rousseau finalmente dedica boa parte de sua reflexão para a descrição do ambiente de sua República e paralelamente expõe diversos exemplos pelos quais o espetáculo clássico francês nada convém aos hábitos de homens e mulheres de Genebra. A população de Genebra é pacífica e moralmente equilibrada. A relação desse povo com a natureza é notória quando Rousseau descreve a afinidade que o genebrino possui com o campo e todo o panorama que o envolve. O genebrino gosta de ir para o campo para caçar e fazer passeios, além de se recolher na varanda de suas casas para admirar a vista paradisíaca que ele lhe oferece. Um momento de descanso para este povo após a longa jornada de trabalho.

A implantação do teatro clássico em Genebra em nada contribuiria para a sociedade, pois sua população pequena, na sua grande maioria pessoas pobres, que não poderiam arcar com as despesas dos espetáculos, destaca Rousseau:

Genebra é rica, é verdade; mas, embora ali não se vejam essas enormes desproporções de riqueza que empobrecem todo um país para enriquecer alguns habitantes e semeiam a miséria em volta da opulência, é certo que, se alguns genebrinos possuem bens bastante grandes, muitos vivem numa penúria bastante dura, e que a abastança da maioria provém de um trabalho assíduo, da economia e da moderação, mais do que da riqueza positiva (ROUSSEAU, Jean-Jacques. 2015, p. 123).

Um outro ponto que é crucial, é a tradição religiosa na cidade, na qual sustenta toda sociedade, nesse sentido, instaurar um teatro privado, seria um atentado a religião da cidade. O cidadão genebrino trocaria as horas dedicadas à comunhão entre seus irmãos na Igreja para ir ao teatro com o intuito de rir e se emocionar por um senhor caduco e ridículo ou por uma donzela que luta desesperadamente pelo seu amor. Tão cedo tomálos-ia como exemplos para imitá-los. O maior problema para Rousseau é a perda pelo apreço pela vida religiosa, o amor à cidade e aos bons costumes poderiam desaparecer com a instalação de um espetáculo de comédia na cidade.

O pensador irá destacar, que mesmo sendo um povo religioso que abomina o ócio e a preguiça, os genebrinos se divertem com algumas distrações e inclusive possuem instalações para isso. São nos famosos círculos, que os homens de Genebra se reúnem para falar sobre assuntos do cotidiano. Do mesmo modo, as mulheres se encontram umas com as outras para se distraírem. Para Rousseau, essas formas de entretenimento em nada prejudicam uma família e a vida harmoniosa entre um casal e seus filhos.

Os círculos elogiados por Rousseau representam um momento de celebração entre os homens. Nessas ocasiões, pode haver exageros como um de seus sócios se embriagando por

exemplo. Mas nada que se compare aos exageros que podem surgir de uma cena teatral. Para Rousseau, um homem pode ter atitudes excessivas em um dado momento de sua existência, mas logo retoma a consciência e sabe que passou da linha. Mas em um espetáculo teatral, o indivíduo pode não se dar conta da quantidade de vícios que está recebendo. A instauração de um teatro em Genebra seria capaz de “incendiá-la”, instaurando costumes lascivos e luxuosos, queimando os hábitos simples e virtuosos. Seria o “presente de grego” recomendado por d’Alembert, mesmo sugerindo esta recomendação na melhor das intenções.

Destarte, ao final da carta a D’almabert Rousseau dirige um apelo aos genebrinos, com imagens que sugerem uma analogia entre o teatro francês e a prisão. Segundo Rousseau, a cena privada mais se assemelha a uma prisão e, ao recusar o teatro de classe parisiense, o filósofo realiza um elogio rigoroso das festas cívicas e populares. Na qual o povo inteiro é o ‘ator espectador’, e, ao mesmo tempo, ‘o próprio espetáculo’.

O genebrino enfatiza que as festas cívicas há liberdade, e também o bem-estar reina, pois a festa pode ser feita sob o céu, em uma praça. Assim, Rousseau é fatídico:

Plantai no meio de uma praça uma estaca coroada de flores, reuni o povo e tereis uma festa. Ou melhor ainda: ofereci os próprios espectadores como espetáculos; tornai-os eles mesmos atores; fazei com que cada um se veja e se ame nos outros, para que com isso todos fiquem unidos (ROUSSEAU, Jean-Jacques. 2015. p, 157).

É através do pensamento de Rousseau que podemos destacar a importância da cultura na formação do cidadão, é através dela que se forma uma sociedade sólida. Rousseau em toda sua trajetória reconhece o papel do cidadão para com a cidade. O sentimento genebrino de pertencimento e reconhecimento pode ser vista e sentida em todos os aspectos; em todos os anos muda-se o contexto, mas não muda o sentimento.

REFERÊNCIAS

CARLSON, Marvin. **Teorias do teatro: estudo histórico-crítico dos gregos à atualidade**. Tradução: Gilson César Cardoso de Sousa. São Paulo, Fundação Editora UNESP, 1997

Júlia ou a Nova Heloísa. Tradução: Fúlvia Moretto. Campinas – São Paulo: HUCITEC, 1994.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Carta a D’Alembert sobre os espetáculos**. Tradução: Roberto Leal Ferreira Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2015.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Confissões**. Editora: Biblioteca ÁUREA, 2018)

Sousa, Leonardo Silva. Façanha, Luciano da Silva. **A carta D’Alembert: crítica ao espetáculo e amor pela pátria por Jean-Jacques Rousseau**. Natal RN. 2018)

FILHOS DAS RAÍZES: UMA LEITURA DECOLONIAL DA MÚSICA E LITERATURA AFRODESCENDENTE MADRILENA CONTEMPORÂNEA

Walter Pinto de Oliveira Neto
Mestrando em Letras
walteroliveira16@outlook.com
UFMA

Márcia Manir Miguel Feitosa
Doutora em Literatura portuguesa
marcia.manir@ufma.br
UFMA

Resumo: O seguinte artigo trata da atitude decolonial de dois autores afrodescendentes contemporâneos de Madri, a saber, o rapper Kultama (1978) e a escritora Lucía Mbomio (1981). Ambos se caracterizam por escancarar os distintos problemas advindos da lógica colonial ainda imperante, para, ato seguido, propor certas estratégias de desobediência epistêmica, que permitem vislumbrar e resgatar das raízes traços da africanidade (quase) extinta na circunstância localizada. O objetivo deste trabalho é mostrar como na contemporaneidade, num contexto hipoteticamente colonial, existem focos de resistência à episteme colonialista. Para tal missão, valemo-nos do método bibliográfico, de cunho qualitativo, em que autores decoloniais como Mignolo (2021), Lugones (2014) e Gonzales (1988) comporão o eixo teórico deste trabalho.

Palavras-chave: Decolonial. Afrodescendência. Madri. Kultama. Lucía Mbomio.

*Quantas vezes ao avesso da inversão original
de/mente julguei-te deusa grega
sem saber-te mar/salina
nos densos canaviais do meu harém.
Repito rainha minha de intensos carnavais
Multi & color continente.
(Lupito Feijóo).*

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

De acordo com o estudo publicado no jornal *El Mundo* (2018), há cerca de 500.000 indivíduos afrodescendentes que vivem na Espanha. Tal número ocupa, aproximadamente, 2,6% da população espanhola. Se tais números pudessem parecer inexpressivos, vale a pena ressaltar que, em 2007, a porcentagem correspondia ao 1,6%, fazendo-se notar uma gradação expressiva em apenas uma década.

O fluxo migratório de negros provenientes da América Latina e África aumentou na década de 70 e principalmente na de 80, quando se formularam algumas políticas de migração mais permissivas, a fim de suprir a carência de trabalhadores em alguns setores profissionais específicos, a saber, os setores da construção e da hotelaria.

Em determinadas cidades do país, a expressividade de negros é ainda maior. Em Melilla e Granada, por exemplo, a porcentagem oscila entre o 6% e 10%, dada a proximidade dessas zonas com o continente africano. Em outras cidades, como Madri, Barcelona e Valencia, a porcentagem vai de 4% a 6%, uma vez que os estrangeiros se sentem atraídos a esses destinos pela potência econômica que tais cidades carregam, ou seja, os estrangeiros se dirigem às metrópoles por acreditar que nelas vão encontrar mais oportunidades laborais, e, a partir desse fator, viver dignamente no país (EL MUNDO, 2017).

Não obstante, como informa *El País* (2017), essas cidades não garantem emprego e/ou qualidade de vida aos estrangeiros negros, muito menos aos estrangeiros da África e seus descendentes nascidos em solo espanhol – considerados sempiternamente africanos por parte da população espanhola. Segundo *El País* (2017), esses setores da sociedade padecem uma forte carga de racismo, evidenciada na perseguição policial, na discriminação cultural, pouca evidência dos seus problemas e anseios na comunidade acadêmica e midiática etc.

Determinados a mudar esse doloroso silenciamento por parte do outro-europeu, branco e racista, afloraram nos anos 90 do século XX múltiplos movimentos culturais e intelectuais de resistência da população afrodescendente. Na capital, surgiram e seguem surgindo manifestações como as do grupo intelectual de universitários negros “Kwanzaa”, da Universidade Complutense de Madri; o movimento fotográfico “The Black View”; ou a banda de rap: “Verdaderos Kreyentes de la Religión del Hip-Hop”, mais conhecidos como “VKR”, formada por Mc’s afrodescendentes.

Tais agrupamentos relevaram algumas figuras do setor artístico do país com especial notoriedade dentro da comunidade afrodescendente, como a jornalista e escritora Lucía Mbomio (1981 –) e o rapper Kultama (1978 –). Ambos se caracterizam por uma forte crítica ao racismo e xenofobia imperante no seu país, cujos parte conservadora, em sua maioria, tenta constantemente apagar as muitas complexidades étnicas que a cercam. A missão desses artistas, grosso modo, é a de trazer à tona suas raízes ao contexto em que nasceram e hoje vivem, no intuito de manifestar o hibridismo que caracteriza suas identidades; hibridismo que não anseia apagar sua nacionalidade, mas vivenciá-la a partir de um olhar afastado do colonialismo espanhol tradicional.

Sendo assim, neste artigo pretendemos evidenciar a forma em que Kultama e Lucía Mbomio manifestam sua crítica à epistemologia colonialista espanhola, a partir da canção *Raíces* (2009) e do romance *Hija del camino* (2021), respectivamente. Para melhor compreensão da análise, faremos uso de autores decoloniais como Mignolo (2021), Lugones (2014) e Gonzalez (1988).

2 A RAZÃO DAS RAÍCES

A banda “Verdaderos Kreyentes de la Religión del Hip-Hop”, também conhecida como “VKR”, foi importante para o crescimento do rap espanhol no final dos anos 90 do século XX, quando apenas havia grupos conhecidos desse gênero, seja no setor cultural, seja no midiático. O grupo, formado pelos mc’s Sr. T.Cee, Zarman, Poison e Kultama, e o DJ e produtor FJ Ramos, destacou-se no cenário musical devido às suas críticas ao sistema, assim como pelo seu talento para a rima.

Os integrantes se conheceram num bairro periférico de Madri, Torrejón de Ardoz, ainda hoje conhecido por ser uma das zonas da capital que aglomeram maior quantidade de estrangeiros patronados. Não só isso, também é o bairro madrilenho onde mais negros residem. Devido a isso, Torrejón de Ardoz – ou simplesmente Torrejón – chegou a ser conhecida como um dos lugares de controle policial recorrente, a fim não só de interromper a suposta violência e distribuição de drogas, mas também de identificar os imigrantes ilegais para poder deportá-los aos seus países de origem (EL PAÍS, 2017).

Sobre essas e outras práticas racistas falam VKR desde seu primeiro disco, *Mas ke difikultad* (1996), em que exploram com bases de jazz, blues e soul parte da realidade vivenciada pela comunidade africana e afrodescendente residida em Torrejón e outros bairros periféricos com características étnicas parecidas. Depois de mais quatro discos lançados, separam-se em 2005, propiciando o surgimento de diversos trabalhos em solo dos membros da banda.

Dentre todos, vale a pena destacar a carreira solo de Kultama. Nascido em Madri e de pais da República democrática do Congo, o Mc se distingue de outros de sua geração pelo anseio de dirigir-se à comunidade afrodescendente espanhola, que, na opinião dele, como comenta na entrevista feita ao programa *I am rap tv* (2015), o espanhol afrodescendente crê-se espanhol, quando, na realidade, o espanhol branco cis, que é maioria no país, não o vê assim, mas africano, negro e ilegal.

Tais temáticas anticoloniais chegam também e principalmente à sua música. Se seu primeiro disco, *Nacional e importación* (2006), é variado enquanto a conteúdos, o segundo, *The end* (2009), salienta sob vários ângulos a importância de se orgulhar de suas raízes africanas, mencionando, não obstante, a dificuldade de fazê-lo devido ao racismo imperante na nação espanhola, cuja história colonial é contada por meio da voz dos vencedores: homens brancos cis.

O primeiro single do disco é a faixa 13 – casualmente ou não o número da má sorte –, intitulada *Raíces*. A canção, de começo a fim, faz uma voraz crítica à epistemologia colonial, que tentou e continua tentando impor como superior sua cultura. Como diz Mignolo (2021, p.

25), pensa-se que “o primeiro mundo tem conhecimento, o terceiro mundo tem cultura”, só que essa cultura está carregada de estigmas no olhar do outro europeu, isto é, o rap – e por cima o rap de um homem negro – é tido como música de marginalizados e feita para marginalizados.

Não obstante, Kultama menciona que não só o colonizador tem a capacidade de ser racional, pois ele, afrodescendente e decolonial, também tem “razón y coordinación, no me seas cabrón¹¹¹” (KULTAMA, 2009). Essa percepção da dicotomia entre uma razão válida e outra não válida é a que tenta desmitificar nesse trecho. Ou seja, menciona que ele tem razão e coordenação – estrutura, organização, seriedade –, mas sua razão é diferente, a saber, uma razão fora dos modelos coloniais, que, na concepção de Mignolo (2021), é a razão iluminista, a que tem como válida somente os padrões intelectuais da lógica do *ad hominem* dominante.

O rapper aproxima sua crítica ao contexto espanhol quando diz:

mama, esto no tiene lógica,
nunca hubo xenofobia pal que pillo plaza turística,
me parece a mí que tu problema es de estética,
¿por qué no llaman emigrantes a extranjeros en Mallorca?¹¹² (KULTAMA, 2009)

Nesse trecho da canção, Kultama informa que o racismo na Espanha se evidencia não com o estrangeiro que viaja a turismo ao país, ou seja, o homem branco cis rico, mas com o estrangeiro-negro; o problema, então, não é com quem vem de fora, mas com a cor de pele de quem está dentro; e isso, como bem expressa o Mc, “no tiene lógica”. Dito de outra forma, há muita mais racionalidade no discurso e na forma de ver o mundo do negro decolonial, que na epistemologia colonial, cheia de contradições e salvocondutos que tentam ocultar a profunda carência intelectual da lógica racista/capitalista.

Contudo, Kultama não expõe exclusivamente o escancaramento das problemáticas das práticas coloniais. Ele vai além disso quando traz algumas propostas de desobediência epistêmica, como diz Mignolo (2021), como a utilização da arte, mais especificamente, aqui, da música, como plataforma de resgate da identidade, dado que “lo único que no podrán esclavizar será tu música/ a ti, primera y única madre África¹¹³” (KULTAMA, 2009).

Além disso, o Mc menciona que a música dá forças, faz criar um senso de proteção entre irmãos afrodescendentes, os quais, com a união, isentam-se de assustar-se com “cucuruchos ni esvásticas¹¹⁴” (KULTAMA, 2009). Vale a pena salientar que, quando o autor se refere a

¹¹¹ Razão, coordenação, não seas cara de pau. (Tradução nossa)

¹¹² Mamãe, isto não tem lógica/ nunca houve xenofobia pá' quele que reservou lugar turístico/ acredito que teu problema é de estética/ por que não chamam imigrantes aos estrangeiros em Maiorca? (Tradução nossa)

¹¹³ O único que não poderão escravizar será tua música/ a ti, primeira e única mãe África. (Tradução nossa).

¹¹⁴ Casquinha de sorvete e suásticas. (Tradução nossa).

cucuruchos, não se refere à casca de sorvete – assim nomeada em espanhol –, mas à roupa do grupo supremacista Ku Klux Klan, que tem formato de casca de sorvete. Tais referências imagéticas do autor trazem à tona o desejo de agrupamento epistêmico, que atravessa a mera vontade de fazer uma arte de conhecimento com anseios éticos compartilhados por parte da comunidade afrodescendente, mas, também, uma troca semiótica-artística que crie outras sensibilidades para além da lógica colonial (MIGNOLO, 2021).

Todavia, essa arte implica no resgate de figuras esquecidas pela história, como o caso do guerreiro Kunta Kinte, o qual batalhou para livrar-se da escravidão. Kultama destaca essa figura emblemática, dizendo “yo os traeré problemas como Kunta Kinte/ entre nosotros primo, les hincaremos el diente¹¹⁵” (KULTAMA, 2009), trecho da canção evidenciado seguintes versos:

solo imagina que te encierran en un barco,
para ser esclavo voy a cruzar el charco,
el que diga que América no fue de los indios te miente,
con algodón tú te forraste valiente¹¹⁶ (KULTAMA, 2009).

Manifesta-se que a lógica capitalista colonial de escravizar o outro para lucrar, enriquecer-se com o sofrimento do subjugado. Assim, ao interpor-se Kunta Kinte na música, o que se pretende defender é que há de se lutar como Kunta Kinte para livrar-se das amarras do colonizador.

Nesse sentido, ainda que a arma principal de luta contra a amarra colonial não seja a de Kunta Kinte, a música, o rap, *Raíces*, efetiva-se como uma importante ferramenta de luta a favor da desobediência epistêmica.

3 FILHA DE UM ÁRDUO CAMINHO

Formada em Jornalismo pela Universidade Complutense de Madri, Lucía Asué Mbomio Rubio tem se mostrado uma das vozes afrodescendentes contemporâneas mais importantes da capital. Nos últimos anos publicou diversos artigos sobre consciência negra e feminismo negro em diversos meios, como o jornal *El País*, e as revistas *ikara Magazine*, *Ctxt*, *Afrofeminas*, *Negrxs*, *Vogue* e *Mundo Negro*. Além disso, trabalhou de 2005 a 2017 para prestigiosos canais de TV aberta, como Antena 3 ou Radio Televisión Española, sendo, entre outras tantas coisas, roteirista de documentários.

¹¹⁵ Eu vos trarei problemas como Kunta Kinte/ entre nós meu irmão, lhes afundaremos o dente. (Tradução nossa).

¹¹⁶ Somente imagina que te encarceram num barco/ para ser escravo vou cruzar a poça/ aquele que te diga que América não foi dos índios te mente/ com algodão tu fizeste tua fortuna, corajoso. (Tradução nossa).

Filha de pais da Guiné Equatorial, Mbomio vem se destacando cada vez mais no mundo da ficção, tendo escrito alguns contos e dois romances: *Las que se atrevieron* (2017) e *Hija del Camino* (2019). O sucesso midiático deste propiciou que o serviço de streaming Netflix comprasse os direitos do romance para transformá-lo em série audiovisual, cuja estreia está datada para o ano de 2022.

Hija del camino, como o comenta a própria Mbomio (2021) no prólogo da obra, é um livro com fortes traços autobiográficos. Narra-se a vida de Lucía Mbomio por meio de seu *alter ego*, Sandra Nnom, desde a tenra infância até a fase adulta. A protagonista é criada por um pai negro e uma mãe branca, ambos guineanos, de ideais opostos. Enquanto Antonio, o pai, educa Sandra e sua irmã Sara por meio da apresentação de suas origens, isto é, África, a mãe, Aurora, corrobora que é melhor se esquecer do passado, isto é, apagar os traços de africanidade da família.

Sara, que, assim como Aurora, é branca, segue o raciocínio da mãe, chocando em muitos momentos da narrativa com os de Sandra e Antonio. Devido à cor, estes vivenciam algumas experiências específicas, que nem Sara nem Aurora conseguem empatizar. Tal falta de empatia não acontece somente pela cor ou pelas vivências, mas porque, devido à denegação de suas raízes, africanos e descendentes de africanos não se sentem irmãos uns dos outros (GONZÁLEZ, 1988). Assim, Sandra, que na maior parte da narrativa vive em Madrid, quando tem algum tipo de experiência racista, comunica-a ao pai, dado que sabe que ele é o único que a pode compreender. Exemplo disso o evidenciamos num episódio em que um menino da escola de Sandra a chama de macaca:

Luis, un chico repetidor que estaba en sexto, un día le dijo en la fila a la pequeña Sandra que los monos como ella deberían estar en una jaula. Todo el mundo lo escuchó. Hasta ese momento Sandra estaba contenta, le acababan de dar la nota de un examen de matemáticas y había sacado un nueve. Lo recuerda perfectamente. Sin embargo, aquel insulto consiguió que su alegría se fuera al traste.¹¹⁷ (MBOMIO, 2021, p. 15).

Ao chegar em casa, Sandra, afligida pelo acontecimento, informa ao pai o ocorrido. Ele responde a ela que, mesmo sendo igual a todos seus colegas de turma, não é igual a eles; não porque não o seja a priori, mas porque a ignorância dos outros que a repudiam somente pela cor de sua pele, fazem-nos inferiores a ela, moça estudiosa, sensível e forte:

—Tú no eres como el resto. Te van a mirar más, así que no debes dar motivos para que piensen mal —le dijo su padre, con una crudeza demoledora y necesaria.
—¿Y por qué tienen que pensar mal, papá? —Sandra seguía sin entender.

¹¹⁷ Luis, um rapaz repetidor de curso que estava na sexta série, um dia lhe disse na fila à pequena Sandra que os macacos como ela deveriam estar numa jaula. Todo o mundo o escutou. Até esse momento Sandra estava contente, acabavam de dar-lhe a nota de uma prova de matemática e havia conseguido um nove. Ela lembra perfeitamente. Não obstante, aquele xingamento conseguiu que sua alegria se perdesse. (Tradução nossa).

—Porque eres negra... Y eso no es malo, hija, pero mucha gente cree que sí, así que tienes que cambiar la idea que tienen sobre ti. —Lo dijo de corrido y tomó aire al final, como si hubiera soltado algo de mucho peso.
—Pero ¿por qué tengo que cambiarla yo, si no me conocen? —preguntó Sandra con los ojos brillantes, pero sin dejar que se le escapara ni una lágrima.
—Porque son unos ignorantes.
—¿Y eso qué es?
—Gente que no sabe lo inteligente y lo buena que eres. Demuéstraselo tú. —La besó en la frente sin ser consciente de la gran responsabilidad que acababa de depositar sobre alguien que no había cumplido los seis años.¹¹⁸ (MBOMIO, 2021, p. 17)

Esse episódio escancara um dos traços mais corrosivos do racismo: a perene tentativa de se situar num patamar superior ao outro. Para isso, diversas estratégias discursivas são utilizadas, como no caso supracitado, onde se equipara o negro a um macaco. Isso acontece porque o negro é considerado pelo colonizador um ser vivo incapaz de abduzir a humanidade que ele, o homem branco, adquire de nascença, como um regalo divino.

Nesse sentido, de acordo com Lugones (2014), tal hierarquia dicotômica é o traço mais essencial da modernidade colonial, dado que “só os civilizados são homens ou mulheres. Os povos indígenas das Américas e os/as africanos/as escravizados/as eram classificados/as como espécies não humanas – como animais, incontrolavelmente sexuais e selvagens” (LUGONES, 2014, p. 936). Apesar de que o mundo tenha avançado temporalmente desde a colonização, os sistemas hierárquicos epistêmicos do colonizador continuam existindo. Verdade que com outros métodos, mais sofisticados, sem dúvida, mas igualmente eficazes (GONZÁLEZ, 1988).

Por fim, a questão étnica adquire outras particularidades quando é a mulher que a padece. Se, no caso do homem negro, o que o caracteriza aos olhos do colonizador é a força, a resistência e a forte tendência ao estupro de mulheres (SAFFIOTI, 1987), à mulher lhe cabe ser vista como hipersexual, cheia de uma libido incontrolável:

Retomando o caso da mulher negra, cabe salientar que o homem branco constituiu o mito da negra ou mulata sensual. Embora nenhuma pesquisa haja demonstrado que a negra ou a mulata seja mais sensual do que a branca, é assim que a mulher de sangue negro é socialmente considerada. Interessa ao homem branco alimentar este mito, pois, por tradição está habitado a ‘usar sexualmente’ negras ou mulatas. (SAFFIOTI, 1987, p. 53).

¹¹⁸ — Você não é como o resto. Vão te olhar mais, pelo que não debes dar motivos para que pensem mal. — disse-lhe seu pai, de uma forma crua e demolidora necessária. — E por que eles têm que pensar mal, papai? — Sandra seguia sem entender. — Porque és negra... e isso não é ruim, filha, mas muita gente acredita que sim, pelo que tens de mudar a ideia que têm sobre ti. — Disse-o rapidamente e no final pegou ar, como se houvesse soltado algo de muito peso. — Porém, por que tenho que mudar eu, se não me conhecem? — perguntou Sandra com os olhos brilhantes, mas sem deixar que uma só lágrima se escapasse. — Porque são uns ignorantes. — E o que é isso? — Gente que sabe o quão inteligente e boa és. Demonstra-lhes tu. — Beijou-a na testa sem ser consciente da grande responsabilidade que acabava de depositar sobre alguém que não havia cumprido os seis anos. (Tradução nossa).

Tal relação de dominação aparece no romance aqui em estudo em mais de uma ocasião. A modo de exemplo, o seguinte diálogo:

—Definitivamente, no me gustan las negras. Tienen la carne demasiado dura. Así fue como Ignacio abrió la charla durante el desayuno.

—Pues a mí me encantan, tienen la piel tersa y ni un centímetro de celulitis —respondió Sebas, mirando de reojo a Sandra y creyendo que estaba defendiendo a todas las mujeres de una raza.

—Te juro que la de ayer era como un hombre, tenía más músculos que yo —exclamó con fastidio su compañero, tocándose la panza.

—Bueno, es que yo solo he estado con mulatas. Supongo que no es lo mismo —continuó Sebas, escapando de la mirada de desprecio de Sandra que, en silencio, se retorció en su silla del asco¹¹⁹. (MBOMIO, 2021, p. 133-134).

Nesse trecho, mostra-se que os colegas brancos de trabalho de Sandra visualizam as mulheres negras como objeto sexual, como no caso do segundo interlocutor. Ainda, este acredita estar fazendo algum tipo de favor a Sandra quando menciona que seria toda uma honra ter relações com mulheres negras, dado que o resto de homens, como no caso do primeiro interlocutor, não se sentem atraídos por elas.

A atitude de Sandra perante esse tipo de diálogo é combativa em alguns momentos da narrativa, mas na maioria das ocasiões opta pelo silêncio e/ou pela fuga à situação, enquanto em seu interior ferve uma raiva que gostaria de ver convertida em vingança:

Para su desgracia, ya estaba acostumbrada a que sus compañeros hablaran de mujeres delante de ella como si no estuviera y a que las describieran del mismo modo que si fueran objetos inanimados y vacíos. Llevaba poco tiempo con ellos, pero ya no se sorprendía de las burradas que decían y tampoco les reprendía; es más, ni se inmutaba lo más mínimo. En su interior, la rabia que le cerraba los puños, como ya lo hiciera en su infancia, prendía su llama, pero sabía que en su entorno laboral estaba en inferioridad numérica y era mejor callar y entretenerse con el paisaje. No obstante, su cobardía tampoco le hacía sentir muy bien¹²⁰. (MBOMIO, 2021, p. 133).

Dessa forma, mesmo que o afastamento do colonizador e sua lógica imperialista seja uma opção viável, melhor atitude ainda é a de enfrentá-lo. Na situação da colonialidade de gênero, o método que Lugones (2014) evidencia é o da alteridade, que, em síntese, afirma que:

¹¹⁹ — Definitivamente, não gosto das negras. Têm a carne demasiado dura. — Assim foi como Ignacio abriu a conversa durante o café da manhã. — Pois eu as adoro, têm a pele lisa e nem um centímetro de celulites. — respondeu Sebas, olhando de soslaio Sandra e acreditando que estava defendendo todas as mulheres de uma raça. — Te juro que a de ontem era como um homem, tinha mais músculos que eu. — Exclamou zangado seu colega, tocando a barriga. — Bem, é que eu só estive com mulatas. Suponho que não é a mesma coisa. — continuou Sebas, fugindo do olhar de desprezo de Sandra que, em silêncio, vibrava de nojo na sua cadeira. (Tradução nossa).

¹²⁰ Para sua desgraça, já estava acostumada a que seus colegas falaram de mulheres na frente dela como se não estivesse presente e que as descrevessem tal qual objetos inertes e vazios. Estava pouco tempo com eles, mas já não se surpreendia das besteiras que diziam e tampouco os recriminava; e mais, não se surpreendia nem um pouco. Em seu interior, a raiva que lhe fechava os punhos, como já o fizera na sua infância, acendia sua chama, mas sabia que em seu entorno laboral estava em inferioridade numérica e era melhor calar e entreter-se com a paisagem. Não obstante, sua covardia tampouco a fazia se sentir muito bem. (Tradução nossa).

Não se resiste sozinha à colonialidade do gênero. Resiste-se a ela desde dentro, de uma forma de compreender o mundo e de viver nele que é compartilhada e que pode compreender os atos de alguém, permitindo assim o reconhecimento. Comunidades, mais que indivíduos, tornam possível o fazer: alguém faz com mais alguém, não em isolamento individualista (LUGONES, 2014, p. 949).

Assim, a busca pela desobediência epistêmica há de se pautar na união com o outro que entende as dores próprias, que empatiza com a vivência do outro e a faz sua para lutar com quem tenta negá-la. Eis a atitude decolonial benéfica para a instauração de um mundo apto para acolher da mesma maneira todos os seres humanos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa das grandes metrópoles europeias, Madri, diversos movimentos culturais periféricos surgiram nos finais dos anos 80 do século XX, a fim de expressar as particularidades e fusões do indivíduo estrangeiro ou filho do indivíduo estrangeiro, marcado por uma ambivalência entre suas raízes e o país onde reside, neste caso, Espanha.

Esse sujeito cindido, como nos casos aqui apresentados, os de Kultama e Lucía Mbomio, mostram que a modernidade colonial instaurou uma série de paradigmas epistêmicos que até hoje quer apagar os traços de africanidade que os caracteriza, e por isso há de se voltar ao berço, a África, no intuito de trazê-la ao presente, formando, assim, uma nova ontologia, mais empática, mais justa, mais comunitária, mais decolonial.

Com Kultama mostramos que o colonizador mantém sua ideologia em contradições constantes, as quais, por sua vez, não sustentam técnica ou humanamente seu racismo, dado que o preconceito, como comenta Mignolo (2021), não passa de um método de manipulação de certos signos a serviço de uma lógica de dominação voraz, que não duvida em apagar o traço epistêmico – e até terminar com a vida – do sujeito que não acarreta os desígnios do colonizador.

Mbomio, por sua vez, complexifica o debate ao mostrar que o racismo para com a mulher negra adota certas nuances específicas. Estas assinalam o caminho da hipersexualização, que reduz a mulher negra à mera carne a serviço da necessidade sexual do homem.

Que se opine, ainda hoje, que a mulher negra é um produto, escancara o que Saffioti (1987) opina: a dominação-exploração do homem branco cis está formado pela tríade patriarcado-racismo-capitalismo. Nesse sentido, não se pode falar de uma atitude decolonial perante a vida sem que a desobediência epistêmica perpassasse por esses três segmentos de controle colonial. Desobedeçamos, pois.

REFERÊNCIAS

ENTREVISTAMOS a Kultama (Madrid). I am rap TV. **YouTube**. 2 dez. 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=vmEtYemiN1c&ab_channel=IAmRapTV. Acesso em: 6 jan. 2021.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro (92/93), jan./jun. 1988, p. 69-82.

KULTAMA. **Raíces**. Madrid: Boa Music, 2009.

LOS africanos son el 2,4% de la población en España. **El Mundo**, Madrid. 30 jul. 2018. Disponível em: <https://www.elmundo.es/espana/2018/07/30/5b2cc6cc268e3e49238b4619.html>. Acesso em: 4 jan. 2021.

LUGONES, Maria. Rumo a um Feminismo Decolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 22(3): 320, setembro-dezembro, 2014, p. 935-952.

MBOMIO, Lucía. **Hija del camino**. 2ª ed. Barcelona: Grijalbo, 2021.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica, pensamento independente e liberdade decolonial. Trad. Isabella B. Veiga. **Revista X**, v. 16, n. 1, p. 24-53, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/78142/43060>. Acesso em: 22 set. 2021.

POBLACIÓN afrodescendiente / africana / “negra” en España (1): comunidad. **El País**, Madrid. 7 fev. 2017. Disponível em: https://elpais.com/elpais/2017/01/14/africa_no_es_un_pais/1484387793_819077.html. Acesso em: 5 jan. 2021.

SAFFIOTI, Heleieth. **O Poder Do Macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

FORMAÇÃO DO “INDIVÍDUO COLETIVO” E O PROJETO DOS ESPÍRITOS LIVRES DE NIETZSCHE

Wesley Leite Feitosa
M.Sc em Filosofia
wesley_leite2@hotmail.com
Universidade Federal do Pará

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo apresentar as principais linhas argumentativas para a elaboração da ideia de “espírito livre” no pensamento nietzschiano. Sendo um dos temas centrais dos textos conhecidos como “intermediários”, os *espíritos livres* surgem na filosofia nietzschiana enquanto uma resposta à reflexão sobre a formação dos preceitos morais e consequentemente a constituição do “indivíduo coletivo”, por vezes chamado pelo autor de “espírito cativo”. A formação do *Sujeito*, detido pelos valores da tradição, perpassa a análise de processos fisiológicos, linguísticos e históricos que se coadunam na história do desenvolvimento dos costumes e da moralidade. Nietzsche argumenta que os aspectos primordiais do costume (*Sitte*) originam-se na ideia e valor que a “comunidade” possui para os indivíduos e no entendimento de que a duradoura vantagem desta preceda os interesses singulares. Os sentimentos experimentados e promovidos no desenvolvimento dessas comunidades norteiam as principais concepções morais do sujeito, uma vez que, fundado sobre a ideia de conservação da comunidade e de seus valores, esses sentimentos acabam por determinar a conduta humana legados em forma de inclinações e aversões. Para o filósofo, o êxito da tradição é decorrente da multiplicidade de processos que acompanham simultaneamente a formação dos hábitos, entre os quais estão a correção fisiológica do sujeito e o desenvolvimento da linguagem que acabam por definir as interpretações que o indivíduo tem de si e do mundo e que possibilitam os mecanismos de transmissão desses entendimentos. A crítica de Nietzsche à moralidade dirige-se ao processo de domesticação e contração das visões de mundo e de si consequentes do processo civilizador, que abatem as perspectivas de crescimento do espírito e delimitam as concepções do sujeito. O autor toma a questão da moralidade enquanto um problema latente para as discussões em sua contemporaneidade, tais como as discussões étnicas, o crescente movimento nacionalista europeu do séc. XIX e o surgimento de novas disciplinas (psicologia, sociologia etc.). Se por um lado a reflexão nietzschiana intenta demonstrar que a tradição contribuiu para uma interpretação limitada do homem e das categorias decorrentes desse entendimento, que se mantêm estáticas em virtude dos traços valorativos empregados em suas proposições, por outro lado, põe-se como tarefa filosófica de superação no interior de seu pensamento; no qual, Nietzsche formula uma interpretação fisiológica do sujeito, compreendido a partir de sua pluralidade de forças e impulsos do qual ele passa a forjar sua ideia de *espíritos livres*. Isto é, um espírito capaz de romper com as ideias e valores da tradição e de sua época, possibilitando o surgimento de novas perspectivas do mundo e de si próprio.

Palavras-chave: Espírito livre; Costume; Sujeito; Moralidade.

1 INTRODUÇÃO

A tarefa filosófica dos “espíritos livres” constitui certamente um dos temas mais relevantes e importantes do pensamento nietzschiano. Tal importância não retrata necessariamente a complexidade ou o caráter extraordinário das reflexões presentes nos

“espíritos livres”, mas o papel fundamental para compreender metodologicamente as oscilações e “contradições” de seu pensamento. O tema surge¹²¹ em suas obras após a ruptura com algumas influências filosóficas e biográficas, entre os quais estão a filosofia de Artur Schopenhauer e o músico Richard Wagner, que marcam particularmente a fundamentação artístico-metafísica de seu texto *O nascimento da Tragédia* (1872). Neste caso, a filosofia do espírito livre (*Freigeisterei*)¹²² compreende não apenas um esforço intelectual do autor em se afastar de conceitos metafísicos/dogmáticos, como também um empenho em reestruturar filosoficamente sua crítica à tradição socrático/platônica e conduzir a uma análise histórica, psicológica e linguística sobre a formação da moralidade na cultura ocidental.

Os *espíritos livres* desempenham um papel fundamental nos textos que abrangem os assim chamados “textos intermediários” nietzschianos, entre os quais estão a primeira edição de *Humano, demasiado humano* (1878), *Opiniões e sentenças diversas* (1879), *O andarilho e sua sombra* (1880), *Aurora* (1881) e a primeira edição de *A gaia ciência* (1882). Grande parte do enredo filosófico dos *espíritos livres* perpassa temas não tão distantes dos já tratados por Nietzsche em obras anteriores, tais como a questão da arte, história, linguagem e tradição. No entanto, estes temas reaparecem nos textos nietzschianos bem mais próximos das análises naturalistas e moralistas do século XIX, onde Nietzsche procura uma linguagem mais científica para descrever os processos morais na cultura ocidental. Nessa ocasião, o autor passa a elaborar uma crítica ao pensamento metafísico por meio de uma análise linguística, no qual é possível descrever e reconstituir temas como o da estética imersos em uma historiografia da constituição do sujeito e dos sentimentos morais.

A análise psicológica, desenvolvida por Nietzsche sobre a origem dos sentimentos morais reflete a aproximação do autor com as interpretações realizadas pelos moralistas franceses¹²³, assim como pela influência da obra de seu amigo Paul Rée (*A origem dos sentimentos morais – 1877*)¹²⁴. Embora apoiado no texto de Rée, é notável nas reflexões de

¹²¹ É necessário destacar que o termo “espírito livre” ocorre em passagens e anotações anteriores aos textos que seguem o ano de 1876, no entanto, essas ocorrências em nada se referem ao mesmo caráter filosófico apresentada em sua “filosofia do espírito livre” do ciclo de *Humano, demasiado humano*.

¹²² A chamada fase da *Freigeisterei* é o período filosófico que compreende os anos de 1876 a 1882. Algumas traduções optam por neologismos ao termo, como período da “livre-pensação” (JANZ, 2016, vol. II, p. 114). Neste artigo, optou-se pelo uso do termo original ou, por vezes, pela expressão “filosofia do espírito livre”. Como também traduz Araldi (2008, p. 36). Na tradução da Companhia das letras, Souza optou pelo termo “livre-pensar” (Cf. NIETZSCHE, 2016, p. 106; A §146).

¹²³ Entre esses autores, destaca-se: La Rochefoucauld, Montaigne, Vauvenargues, Chamfort, Stendhal e Pascal. (Cf. ARALDI, 2008, p. 35)

¹²⁴ ARALDI, 2008, p. 35: “Nessa obra, Paul Rée discute os conceitos de prazer e desprazer, de vício e virtude, de utilidade geral, em Hume, em Schopenhauer e no utilitarismo moral inglês. À semelhança de Hume, Schopenhauer, e da interpretação recente de Rée, também Nietzsche deriva os sentimentos morais dos sentimentos de prazer e

Nietzsche uma preocupação em não apenas delimitar um raciocínio científico-naturalista acerca da formação social nos humanos, mas recorrer, necessariamente, às fontes históricas desse desenvolvimento. Deste modo, a análise científica a qual Nietzsche dialoga com outros autores serve como apoio para delinear uma origem da moralidade, mas não para explicar a manifestação dela nas culturas tardias de sua contemporaneidade. Entre os distanciamentos realizados por Nietzsche, para sua análise histórica da moralidade, encontra-se a argumentação sobre o egoísmo como necessário à origem dos fenômenos morais e a ênfase nos costumes como fonte para as primeiras distinções entre “bom” e “mau”, ou seja, entre moral e imoral¹²⁵. O primeiro aspecto, portanto, que define a “passagem” do animal para se tornar *homem* ocorre quando seus atos não correspondem mais ao bem-estar momentâneo e individual, mas à adequação de uma finalidade e utilidade dessa ação.

Deste modo, observa-se a necessidade de redesenhar sua investigação a respeito da linguagem enquanto instrumento indispensável para a construção das abstrações metafísicas, apontando o seu papel fundamental para o enquadramento do sujeito às compreensões comuns de si e do mundo. A partir desses entendimentos arbitrários e dos sentimentos cultivados e promovidos em comunidade, o filósofo parte então para uma análise fisiológica sobre os mecanismos de adestramento e correção do sujeito que têm por consequência a contração das vontades individuais e a manutenção do *espírito cativo*. Mediante este diagnóstico, Nietzsche caracteriza o arquétipo do *sujeito moderno* ocidental que configura a imagem ao qual os *espíritos livres* se opõem.

2 O SUJEITO E A MORAL: PROJETO DOS ESPÍRITOS LIVRES

Acompanhando as reflexões previamente mencionadas, Nietzsche em suas observações a respeito da linguagem e de sua relação com os pensamentos dogmáticos/metafísicos, revela uma primeira direção às considerações sobre o sujeito e a moral. Sua crítica dirige-se à ideia de sujeito enquanto unidade autônoma, capaz de conhecer a si mesmo e ao mundo e deliberar livremente sobre suas ações¹²⁶ conforme as presunções teóricas da tradição filosófica ocidental. Segundo o autor, tais concepções refletem antigas crenças como a ideia de “eu” e “alma” procedentes de preconceitos populares, sedimentados pela religião e sistematicamente

desprazer. Na época tardia, contudo, ele se distancia dessa abordagem, ao desenvolver a doutrina da vontade de poder, como novo critério descritivo e valorativo”.

¹²⁵ *Ibidem*, p. 36.

¹²⁶ PASCHOAL, 2018, p. 97.

reafirmados pelos filósofos¹²⁷. Deste modo, semelhantes crenças revelam um equívoco hábito gramatical, como a ideia de “sujeito e predicado”, presente na convicção de um “eu” enquanto sujeito do pensamento e do agir vinculado a uma ideia de “substância ‘verdadeira *a priori*’”¹²⁸. Assim, o diagnóstico que surge no pensamento nietzschiano demonstra primeiro uma crítica ao sujeito do conhecimento, fundado sobre as inferências da linguagem, e conseqüentemente ao sujeito como pressuposto da ação. A partir desta segunda análise, a linguagem, com sua ocupação em comunicar “ideias”, fornece um primeiro aspecto para a compreensão sobre os fundamentos dos preconceitos morais.

O autor constata que a linguagem consiste em uma relação de comunidade, esses homens possuem a necessidade de comunicar entre si seus medos, anseios e apuros, como uma forma de recorrer aos demais membros em situações de perigo. Portanto, observamos que em Nietzsche, essa linguagem se funda a partir das relações em sociedade. Por se tratar de uma associação entre pessoas, ela se institui através de uma convenção, capaz de comunicar em palavras um “saber” particular sobre suas carências e necessidades. Esses saberes, que se fundam e se desenvolvem na linguagem, estabelecem as primeiras estruturas de pensamentos de uma comunidade e estão exclusivamente relacionadas com o entendimento que as palavras possuem para ela (a comunidade). Deste modo, precisamente pelo caráter arbitrário e particular da linguagem, os pensamentos que ela expressa e promove, refletem os influxos desse coletivo, possibilitando os meios de adequação do indivíduo a uma comunidade conforme a transmissão desses pensamentos e, portanto, de seus preconceitos e valores. A linguagem, compreendida neste momento, como fator indispensável para o desenvolvimento da cultura, retrata um dos aspectos importantes para formação dos costumes e para a constituição de um indivíduo coletivo (*Collectiv-Individuum*).

A ideia de que a comunidade vale mais que o indivíduo¹²⁹, propõe Nietzsche, delinea os aspectos primordiais do costume (*Sitte*). Desse entendimento decorre a noção de que “a duradoura vantagem da comunidade deve absolutamente preceder a vantagem do indivíduo”¹³⁰, isto é, o costume deve ser preservado mesmo que o indivíduo se prejudique ou até mesmo pereça por causa dele. Em favor da manutenção do costume, promove-se o pensamento de que sacrifícios devem ser realizados mesmo que o indivíduo sofra por essas instituições, pois se institui a crença no benefício do todo, mas essa “forma de pensar se *origina* apenas naqueles

¹²⁷ *Ibidem*, p. 98.

¹²⁸ *Ibidem*, *loc. cit.*. Cf. eKGWB/NF 1887, 10[158].

¹²⁹ NIETZSCHE, 2017, p. 36; OS §89.

¹³⁰ *Idem*, *loc. cit.*; OS §89.

que não são a vítima”¹³¹. Deste modo se sustenta o sentimento para todo conjunto de costumes no qual se vive e foi “criado”, ou seja, para ser criado não enquanto indivíduo, mas como membro de um todo. Esse é o processo de sujeição do indivíduo que ocorre incessantemente mediante a moralidade, uma vez que ser moral significa justamente prestar obediência a uma lei ou a uma tradição estabelecida¹³². Nesse sentido, ser “bom” é agir conforme uma moral e um costume, porque é a partir da utilidade de uma ação para a comunidade que alguém é caracterizado como “bom”. Por conseguinte, aquilo que é caracterizado como “mau” e, portanto, imoral, está relacionado a má prática ou transgressão do costume, ao passo que as designações “altruísta” e “egoísta” passam a determinar o caráter moral ou imoral conforme seu sentido seja referente ao ligar-se ou desligar-se de uma tradição: “O homem livre é não-moral (*unsittlich*), porque em tudo quer depender de si, não de uma tradição: em todos os estados originais da humanidade, ‘mau’ significa o mesmo que ‘individual’, ‘livre’, ‘arbitrário’, ‘inusitado’, ‘inaudito’, ‘imprevisível’”¹³³. O surgimento da tradição não leva primeiramente em consideração o “bem” e “mal” enquanto categorias imanentes da conduta, mas antes de tudo a conservação da *comunidade*¹³⁴; *bem* e *mal* passam a delinear o caráter valorativo posterior, segundo o grau nocivo ou não das ações do indivíduo com relação a um povo.

A análise realizada por Nietzsche a respeito do costume e a origem dos preconceitos morais, pretende mostrar quão equivocado é o pensamento sobre as condutas em sociedade, tal como se fosse possível constatar ações morais puras e inerentes nos indivíduos. Seu exame pretende investigar, portanto, a *origem* desses preceitos, que difere do modo como a moralidade se manifesta e se justifica posteriormente nas tradições. Deste modo, entre as obras intermediárias, o autor se detém em esboçar sobre a origem da moralidade entre os “povos primitivos” a partir da íntima ligação entre os humanos e às leis, à tradição e aos costumes¹³⁵. Nesse momento, o sentimento de prazer dos indivíduos em obediência ao costume revela a vantagem de suas ações na manutenção da comunidade, ou seja, a partir do bem-estar geral e na utilidade maior do *todo* proporcionando assim a conservação do indivíduo coletivo.

¹³¹ *Idem, loc. cit.*; OS §89.

¹³² Cf. *Idem*, 2005, p. 67; HHI §96: “ser moral, morigerado, ético” (*moralisch, sittlich, ethisch sein*). Cf. *Idem*, 2016, p. 17; A §9: “a moralidade não é outra coisa (e, portanto, *não mais!*) do que obediência a costumes, não importa quais sejam; mas costumes são a maneira *tradicional* de agir e avaliar”.

¹³³ *Idem*, 2016, p. 17; A §9.

¹³⁴ *Idem*, 2005, p. 68; HHI §96.

¹³⁵ ARALDI, 2008, p. 40.

A contribuição do autor à “história dos sentimentos morais” apresenta o percurso entre uma eticidade dos costumes¹³⁶, vinculada às relações humanas nas culturas “primitivas”, e o desenvolvimento da moralidade nas culturas posteriores. Deste modo, o costume representa as experiências dos indivíduos acerca do que presumiam ser útil ou prejudicial, diferente do *sentimento do costume* (moralidade), uma vez que esta se refere às experiências de tempo, sacralidade e indiscutibilidade do costume¹³⁷. Nesse aspecto, os sentimentos morais correspondem a um estado decorrente dos costumes, a partir da assimilação de afetos apreendidos e bem excitados nos indivíduos de uma cultura. Desta assimilação se criam os conceitos morais, enquanto espécie de fundamentação para as inclinações e aversões humanas: “mas essas ‘fundamentações’ nada têm a ver com a origem ou o grau do sentimento (...), a história dos sentimentos morais é muito diferente da história dos conceitos morais”¹³⁸. A linguagem exerce função suplementar no desenvolvimento e enraizamento dos sentimentos morais, pois a partir dela (a linguagem) esses sentimentos são enunciados em conceitos; se os sentimentos são poderosos antes da ação, os conceitos morais são importantes depois da ação, em vista da necessidade de pronunciar-se sobre eles¹³⁹. Segundo essa dinâmica, os sentimentos experimentados posteriormente nas sociedades “não são nada de último, nada de original; por trás deles estão juízos e valorações, que nos são legados na forma de sentimentos (inclinações, aversões)”¹⁴⁰.

Conforme as contínuas transformações e progressões da moral, o costume passa a agir no interior de todas as esferas das atividades humanas, sejam elas: no pensamento, nos sentimentos, na linguagem ou nas ações. O modo como o costume passar a se manifestar nas culturas de forma quase “instintiva” nos humanos deve-se em grande proporção ao hábito, uma vez que o hábito viabiliza os artificios para assimilação de um costume enquanto regra essencial das ações morais. Ao passo que, enquanto “predicado maior da ação”¹⁴¹, desenvolve e justifica-se com o objetivo de produzir “subanimais” (*unter-thierisch*) com “consciência moral”¹⁴². Os

¹³⁶ No original: “*Sittlichkeit der Sitte*”. Na tradução do Paulo César de Souza encontra-se “moralidade do costume” (Cf. NIETZSCHE, 2016, p. 16; A §9). No artigo do professor Clademir Araldi, ele opta pela tradução “eticidade dos costumes”, assim como faz Rubens Rodrigues Torres Filho na coleção Os Pensadores (Cf. NIETZSCHE, Obras incompletas, São Paulo, Abril, 2. ed. 1978, p. 159). Com o propósito de evitar uma possível confusão com os recorrentes usos do termo “moralidade” neste momento do texto, e assim distinguir dois estágios de moralidades desenvolvidos por Nietzsche acerca do costume, recorreu-se à tradução de Araldi; embora em outros momentos do texto optou-se pela manutenção da tradução de Souza.

¹³⁷ NIETZSCHE, 2016, p. 25; A §25.

¹³⁸ *Ibidem*, p. 33; A §34.

¹³⁹ *Idem*, *loc. cit.*; A §34.

¹⁴⁰ *Idem*, *loc. cit.*; A §35.

¹⁴¹ Cf. eKGWB/NF 1880, 1[47].

¹⁴² Cf. ARALDI, 2008, p. 41: “O período moral propriamente dito surge com a constituição de indivíduos reflexivos, com consciência moral, que presumem determinar pela razão os motivos das ações”.

hábitos são promovidos e excitados nas relações em sociedade na mesma proporção em que neles se ocultam os antigos motivos para as condutas, assim, logo se passa a agir não conforme a utilidade da ação ao indivíduo ou à comunidade, mas por hábito somente.

As ações adquiridas por hábito, enunciadas e fundamentadas na linguagem, fundaram-se por cima dos primeiros juízos morais, isto é, instituída por juízos de indivíduos poderosos (como príncipes e filósofos), que “influem extraordinariamente e em medida irracional sobre a grande maioria das pessoas”¹⁴³. Deste modo, todas as ações remontam a valorações e “todas as valorações são *próprias* ou *adotadas* — essas últimas são bem mais numerosas”, pois “nos acostumamos a tal dissimulação, de modo que ela termina por ser nossa natureza”¹⁴⁴. Em consequência, grande parte dos homens pensa e exprime um “egoísmo” que não perpassa necessariamente seu *ego* (eu), assim vivem na percepção de um *ego* que se formou a sua volta e a eles foram comunicados, envolvidos por uma “névoa de opiniões impessoais e semipessoais e de valorações arbitrárias, como que poéticas, um na mente do outro, e essa mente em outras”¹⁴⁵. O *ego* é, portanto, o contraste existente entre o sentimento de rebanho e o sentimento fragmentado do rebanho (*das Heerdenstück-Gefühl*)¹⁴⁶, nele cresce e vive quase que independentemente a esfera de opiniões e hábitos responsáveis pelo enorme efeito dos juízos universais sobre o “homem”: “todos esses homens desconhecidos de si próprios acreditam na exangue abstração ‘homem’, ou seja, numa ficção”¹⁴⁷. Em grande medida, a maioria das pessoas permanecem inertes e envoltos por essas projeções, incapaz de contrapor um “*ego* real”¹⁴⁸, acessível a eles, à pálida ficção de um *ego* universal.

O processo de aniquilação dessas abstrações, para o autor, permanece como um evento raríssimo entre os seres humanos, enfraquecida por múltiplos métodos de combate a veemência de determinados impulsos. Nesta ocasião, é perceptível no segundo livro de *Aurora* (1881) a preocupação do autor no trato sobre o vínculo entre os preconceitos morais e a construção “sociofisiológica”¹⁴⁹ do indivíduo. Entre os artificios usuais para erradicação de impulsos indesejados ou mesmo a transformação destes, estimados em tradições como a do cristianismo, estão a moderação e o autodomínio, assegurando de modo mais coercitivo o (auto) controle dos indivíduos pelas instituições sociais. Acerca desses métodos, pode-se por exemplo, estabelecer uma regularidade da satisfação de um impulso, impondo-lhe regras e firmes períodos de

¹⁴³ NIETZSCHE, 2016, p. 71; A §105.

¹⁴⁴ *Ibidem*, p. 70; A §104.

¹⁴⁵ *Ibidem*, p. 70-71; A §105.

¹⁴⁶ eKGWB/NF 1881, 12[213].

¹⁴⁷ *Idem*, 2016, p. 71; A §105.

¹⁴⁸ *Idem*, *loc. cit.*; A §105.

¹⁴⁹ Cf. SIEMENS, 2016, p. 188.

suspensão, até torná-lo não incômodo à pessoa; para em seguida evitar as ocasiões de satisfação deste, assim, após um longo período de não satisfação o torne enfraquecido e seco. Por outro lado, pode-se permitir a satisfação irrefreada e “selvagem” de um impulso, para que possa vir a ter nojo dele “e, com este nojo, adquirir poder sobre o impulso”. Assim como, por meio de “artifício do intelecto”, atribuir à satisfação de um impulso um pensamento doloroso, para que então por um longo tempo a própria satisfação do impulso possa ser sentido de forma dolorosa. Para o autor, também é possível realizar uma transferência de forças e energias para novos estímulos, cessando a nutrição de um impulso e guiando suas atividades para outros pensamentos, favorecendo outros impulsos convenientes. Por fim, para aqueles que suportam e acham razoável “enfraquecer e oprimir *toda* a sua organização física e psíquica, alcança naturalmente o objetivo de enfraquecer um determinado impulso veemente”: como, por exemplo, privar “de alimento sua sensualidade, e com isso também faz definhar e arruína seu vigor e, não raro, seu entendimento, à maneira do asceta”¹⁵⁰. Portanto, são estes os métodos possíveis, aponta o filósofo, para se combater a veemência de um impulso: “Evitar as ocasiões, implantar regularidade no impulso, produzir saciedade e nojo dele, estabelecer associação com um pensamento doloroso, o deslocamento de energias e, enfim, o enfraquecimento e esgotamento geral”¹⁵¹. No entanto, esses procedimentos adotados pela tradição no intento de domesticar os indivíduos são igualmente reutilizados por Nietzsche para sinalizar formas de disciplinamento do indivíduo e formas de cultivo “espiritual”, tal aspecto se evidencia na tentativa nietzschiana, em seus textos tardios, de utilizar os meios decadentes da cultura em proveito de um fortalecimento do humano¹⁵². A questão que se inclui nesta argumentação, afirma o autor, é que “*querer*” combater um impulso “não está em nosso poder, nem a escolha do método, e tampouco o sucesso ou fracasso desse método”, uma vez que em todo este processo o próprio “intelecto” é antes um instrumento cego de *um outro impulso*¹⁵³, que por vezes se formou nos indivíduos.

O filósofo realiza uma abordagem naturalista da constituição histórica e social das capacidades humanas ao explicar como a moralidade se desenvolveu ao ponto de influir diretamente nos impulsos dos indivíduos; deste modo, ao apontar para as dificuldades presentes

¹⁵⁰ NIETZSCHE, 2016, p. 75; A §109.

¹⁵¹ *Idem, loc. cit.*; A §109.

¹⁵² Cf. COSTA, 2011, p. 215: “Há decadência, para Nietzsche, onde há fraqueza e desagregação; há ascensão onde há força e coordenação sob um impulso de comando. É preciso dominar ‘o caos que se é’. Daí a importância da autodisciplina [*Selbstdisziplin*], ou do autodomínio [*Selbst-Beherrschung*], enquanto coordenação de impulsos como meio para se chegar à grandeza de caráter — processo que Nietzsche compreende como cultivo de si [*Selbstzucht*]”.

¹⁵³ *Idem, loc. cit.*; A §109.

em todo processo de compreensão do “sujeito”, o autor não pretende extinguir as possibilidades existentes sobre um tal entendimento, mas esclarecer as influências que movem os sentimentos e pensamentos nos seres humanos. Assim, mesmo alguém disposto a levar-se por completo à tarefa de “autoconhecimento”, colheria como resultado uma incompleta “imagem da totalidade dos *impulsos* que constituem seu ser”¹⁵⁴. Essa reflexão introduz a questão sobre o domínio de forças que afetam o seu “querer”, que por um lado permanecem condicionados ao interesse coletivo e em contrapartida acomodam-se desarmonicamente no interior do sujeito.

Sua crítica à moralidade, portanto, dirige-se ao processo de domesticação dos indivíduos no meio cultural, que toma por finalidade o enfraquecimento e erradicação de determinados impulsos. A este tipo de desenvolvimento moral denomina-se “civilização”, responsável pelos frágeis conceitos sociais de bem e mal, e conseqüentemente seu enorme predomínio sobre o corpo, por meio dessas abstrações “enfraqueceram todos os corpos e almas e quebrantaram os homens independentes, autônomos, despreconcebidos”¹⁵⁵. A este momento de crítica, o *homem* domesticado pode ser concebido como sinônimo ao *ser civilizado*, isto é: “um animal doente por não poder externar seus impulsos agressivos, que são interiorizados e transformados em culpa e consciência moral”¹⁵⁶. Civilização representa, para Nietzsche, o amansamento do homem e seu crescente adoecimento, ao ponto de levá-lo à própria negação de sua vontade. Embora a descrição e exame realizado pelo autor sobre a cultura aparenta demonstrar aspectos “pessimistas”¹⁵⁷, seu empreendimento filosófico consiste em uma tentativa de superação da moralidade. Se a moral se apresenta em sua análise como algo que adoce e diminui o indivíduo, o autor como “médico da cultura”, sugere que assim como as doenças do corpo, “as enfermidades crônicas da alma raramente nascem de uma única ofensa grave à razão do corpo e da alma, mas habitualmente de inúmeras pequenas negligências”¹⁵⁸, constantemente provocadas pela moralidade. Neste caso, “a cura não pode realizar-se por outro meio senão praticando incontáveis exercíciuzinhos opostos e cultivando impercebidamente outros hábitos”¹⁵⁹, sendo assim, todas essas curas são lentas e exigem longos períodos de mudanças de hábitos. Nessa perspectiva, Nietzsche passa a formular sua tarefa de superação da moral a partir de sua elaboração dos *espíritos livres* em sua *Freigeisterei*.

¹⁵⁴ *Ibidem*, p. 85; A §119.

¹⁵⁵ *Ibidem*, p. 113; A §163.

¹⁵⁶ ITAPARICA, 2012, p. 27.

¹⁵⁷ *Idem*, *loc. cit.*

¹⁵⁸ NIETZSCHE, 2016, p. 211; A §462.

¹⁵⁹ *Idem*, *loc. cit.*; A §462.

Ao passo que dentro das relações culturais o indivíduo permanece implicado nos processos históricos, fisiológicos e sociais que condicionam seu pensar e agir; o conhecimento que ele possui de si e do mundo está atrelado ao conjunto de concepções fundadas por juízos arbitrários anteriores a ele. Logo, o seu querer, desejos e impulsos, permanecem dependentes da adequação a um modelo de indivíduo cativo e a incorporação de uma vontade alheia aos seus interesses particulares. O sujeito civilizado é caracterizado, portanto, pela sua “não-liberdade” (*Unfreiheit*)¹⁶⁰, a esta descrição se opõe o *espírito livre*, pois “quem sente a não-liberdade da vontade é insano (*geisteskrank*): quem a nega, é tolo”¹⁶¹.

A filosofia do livre-pensar (*Freigeisterei*), em tese, abarca a tentativa nietzschiana de restabelecer o desenvolvimento do indivíduo fora dos critérios da tradição, recuperando um processo natural de *evolução* do homem que possibilite a este, a exteriorização de seus impulsos. O espírito livre (*Freigeist*), caracteriza-se como aquele que se desvincula de uma tradição na prerrogativa de estabelecer, conforme sua fisiologia, uma relação própria consigo e com o mundo. Somente à distância destes processos, o indivíduo pode aproximar-se — por vezes, superficialmente — a um conhecimento sobre si que não esteja atrelado a uma pressuposta natureza comunitária e gregária; a liberdade do espírito, ao contrário, “define-se pela independência e designa a capacidade de se livrar da autoridade dos valores em vigor”¹⁶². Se por um lado a imobilidade do pensamento filosófico é resultante de um processo de simplificação do sujeito, e conseqüentemente também de sua relação com o mundo por meio da linguagem, este se apresenta como ponto de partida na filosofia nietzschiana para a elaboração de novas formas de considerações sobre o “sujeito”. Em um *Fragmento póstumo* de 1876, Nietzsche escreve: “o espírito livre vive para o futuro do homem (*Menschen*), de tal modo que ele inventa novas possibilidades de vida e pondera as antigas”¹⁶³. Assim, no prefácio “um livro para espíritos livres” de *Humano, demasiado humano* resume a transfiguração de suas reflexões após os rompimentos conceituais em sua filosofia de juventude. O *espírito livre* não representa somente, no período da *Freigeisterei*, uma ideia de ruptura com a tradição, mas também uma ruptura com sua época e respectivas tendências.

Tendo em vista as discussões realizadas por Nietzsche com relação ao vínculo dogmático das inferências sobre a ideia de *liberdade*, que estão presentes também nas

¹⁶⁰ Cf. eKGWB/NF 1880, 7[54].

¹⁶¹ eKGWB/NF 1882, 3[1] §144, *tradução nossa*.

¹⁶² WOTLING, 2011, p. 34.

¹⁶³ eKGWB/NF 1876, 17[44]; *tradução nossa*.

contribuições de Schopenhauer¹⁶⁴, é compreensível que a conceituação de *espírito livre* não recorra às formulações filosóficas sobre a liberdade. O “espírito livre” é caracterizado como um ser que consegue se separar da tradição e que, a partir de si, é capaz de “criar” interpretações acerca de sua realidade. O que o autor entende por “tradição”, é a forma como o pensamento se construiu na Europa com bases no cristianismo e na racionalização do mundo moderno, logo podemos adotar a filosofia do *espírito livre* com a proposta do período o “livre-pensar” (*Freigeisterei*) justamente como “libertação” de uma forma de se pensar o mundo aos paradigmas do pensamento ocidental platônico/cristão.

É chamado de espírito livre aquele que pensar de modo diverso do que se esperaria com base em sua procedência, seu meio, sua posição e função, ou com base nas opiniões que predominam em seu tempo. Ele é a exceção, os espíritos cativos são a regra. (NIETZSCHE, 2005, p. 143; HHI §225)

Se para o *espírito livre* é necessário reinterpretar o mundo por si próprio, como o fazer desse modo em convívio constante com a tradição? Nietzsche propõe um afastamento não apenas no que diz respeito ao caráter filosófico, sua noção de afastamento se expande a própria ideia de *solidão*, pois somente a partir de um isolamento (distanciamento) efetivo o indivíduo pode se desligar corporalmente de uma esfera de pensamento. Há uma relação muito clara, enxerga o autor, entre as condições externas que envolvem uma pessoa — clima, paisagens, locais, hábitos, alimentação — com a forma desta encarar a realidade. A premissa que se estabelece a partir dessa evidência serve como princípio a uma investigação já desenvolvida sobre a afirmação de que o conhecimento está atrelado a uma apreensão particular da realidade. Este pensamento representa uma distinção entre a sua proposta fisiológica de pensar o indivíduo e a cultura para além das considerações metafísicas sobre o mundo, assim como a noção de “verdade” na tradição: “Não é próprio da essência do espírito livre ter opiniões mais corretas, mas sim ter se libertado da tradição, com felicidade ou com um fracasso”¹⁶⁵.

Tudo que é habitual tece à nossa volta uma rede de teias de aranha cada vez mais firme; e logo percebemos que os fios se tornaram cordas e que nós nos achamos no meio, como uma aranha que ali ficou presa e tem de se alimentar do próprio sangue. Eis por que o espírito livre odeia todos hábitos e regras, tudo o que é duradouro e definitivo (...). (NIETZSCHE, 2005, p. 209; HHI §427)

A preocupação do filósofo está em compreender o percurso entre o surgimento dos “sentimentos morais” e como se dá a construção dos traços psicológicos que caracterizam um

¹⁶⁴ Acerca da discussão entre a “liberdade inteligível” de Schopenhauer e a crítica de Nietzsche Cf. FEITOSA, 2021, p.21.

¹⁶⁵ NIETZSCHE, 2005, p. 144; HHI §225.

indivíduo ou um grupo com relação a determinada cultura. Os valores da tradição, a “soma dos sentimentos, conhecimentos, experiências, ou seja, todo o fardo da cultura”¹⁶⁶ é responsável pelo adestramento dos instintos, resultando na deterioração da vontade. A necessidade dessa análise está na ideia de um cultivo dos impulsos humanos que, até aquele momento, permaneciam coagidas pelo processo civilizatório da Europa¹⁶⁷. A percepção sobre a urgência de um distanciamento da cultura europeia, nesse momento, torna-se cada vez mais clara em sua filosofia que, somada a sua condição física, transformou-se em tarefa filosófica contra a tradição.

A cultura se originou como um sino, no interior de uma camisa de material grosseiro e vulgar: falsidade, violência, expansão ilimitada de todos os Eus singulares, de todos os diferentes povos, formavam essa camisa. Será o momento de retirá-la? Solidificou-se o que era líquido, os impulsos bons e úteis, os hábitos do coração nobre tornaram-se tão seguros e universais que já não é preciso apoiar-se na metafísica e nos erros das religiões. (NIETZSCHE, 2005, p. 155; HHI §245)

É nesse momento de crítica à cultura, e aos fenômenos morais que o cercam, que o autor passa a analisar um outro evento que ocorria na Alemanha, assim como em toda Europa: o crescente nacionalismo. O *espírito livre* e o *bom europeu* (*der gute Europäer*) aparecem na *Freigeisterei* enquanto sinônimos. Ambos, designam uma ideia divergente com a tradição, conforme o *espírito livre* esteja relacionado a sua tarefa do conhecimento, o *bom europeu* apresenta-se pela natureza política em sua filosofia. Ambos se opõem a busca de pertencimento, este, de modo mais enfático, traduz o desapego imprescindível das “pátrias” enquanto condição fundamental e mais elevada da cultura. Nesse sentido, o indivíduo deve ser compreendido como uma construção histórica, assim como toda e qualquer cultura, a partir da concentração de valores, sentimentos e impulsos. Visto que o autor pretende, pela conceituação de *espírito livre*, estimular o desenvolvimento humano — “O tipo de evolução superior, necessidade da liberdade de espírito. 3. Gênese do espírito livre – evolução, não costume”¹⁶⁸ —, pois o aprisionamento do indivíduo a uma única cultura impede esse desenvolvimento. As diferentes culturas representam os variados climas espirituais, cada “um dos quais é particularmente danoso ou salutar para esse ou aquele organismo”. Portanto, viver no presente, no interior de uma singular cultura, não pode ser considerável como prescrição geral, “aí pereceriam muitas espécies de homens extremamente úteis, que nela não podem respirar de modo saudável”¹⁶⁹.

¹⁶⁶ *Ibidem*, p. 155; HHI §244

¹⁶⁷ Cf. eKGWB/NF 1876, 21[28].

¹⁶⁸ eKGWB/NF 1876, 17[75]; tradução nossa.

¹⁶⁹ NIETZSCHE, 2017, p. 201; AS §188.

3 CONCLUSÃO

A presente discussão sobre o desenvolvimento da moralidade no pensamento nietzschiano em seus textos da *Freigeisterei* pretende esclarecer a princípio sobre a origem dos *espíritos livres* em seu pensamento. Deste modo, a compreensão disposta pelo filósofo sobre o tema mencionado reflete preocupações amplas em seu pensamento acerca de temas fundamentais para a filosofia ocidental, tais como o conhecimento, a cultura e a história. Dentre as suas preocupações está a análise acerca das interpretações da tradição em relação ao humano diante de todo o seu percurso histórico, no qual Nietzsche aponta que a tradição sempre agregou à ideia de humano uma validade estável e imutável. O “homem”, enquanto “*aeterna veritas*” (verdade eterna), está incluso nas diversas más interpretações acerca do que seja o indivíduo e de como se deu o desenvolvimento da humanidade ao concebê-lo enquanto ser estático, definido e imutável. Nesse sentido que o autor descreve a formação psíquica do *sujeito*, fixado pelas abstrações linguísticas e domesticado pelas relações comunitárias, que sustentam uma compreensão restrita sobre as capacidades humanas e que conservam o “indivíduo coletivo” preso aos pertencimentos do corpo e do espírito. Com este diagnóstico Nietzsche pretende apontar uma primeira importância para sua tarefa dos *espíritos livres*, que no decorrer de suas obras se desenvolvem em discussões cada vez mais abrangentes sobre a política e a cultura ocidental, tal como se observa no desenvolvimento de sua crítica ao nacionalismo a partir dos *bons europeus*.

REFERÊNCIAS

Lista das abreviaturas das obras nietzschianas: **HHI** – Humano, demasiado humano (vol. 1); **OS** – Miscelânea de opiniões e sentenças; **AS** – O andarilho e sua sombra; **A** – Aurora.

ARALDI, Clademir. Nietzsche como crítico da moral. **Dissertatio**, UFPel, vol. 27-28, p. 33-51, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/dissertatio/issue/view/533>.

COSTA, Gustavo Bezerra do N. Hipocrisia, moralidade e caráter em Nietzsche. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, 19, 2/2011, pp.203-225. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/55745>.

FEITOSA, Wesley Leite. **Os “bons europeus” e a “nova síntese” no pensamento nietzschiano**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal do Pará. Belém, 2021. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/bitstream/2011/13740/1/Dissertacao_BonsEuropeusNova.pdf.

ITAPARICA, André L. M.. Sobre a gênese da consciência moral em Nietzsche e Freud. **Cadernos Nietzsche**, São Paulo, n. 30, p. 13-32, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/cniet/article/view/7739>.

JANZ, Curt Paul. **Friedrich Nietzsche**: uma biografia, volume II: os dez anos do filósofo livre (primeira de 1879 a dezembro de 1888). Tradução de Markus A. Hediger. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

NIETZSCHE, Friedrich. **Aurora**: reflexões sobre os preconceitos morais. Tradução, notas e posfácio Paulo César de Souza. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia de Bolso, 2016.

_____. **Humano, demasiado humano**: um livro para espíritos livres. Tradução, notas e posfácio Paulo César de Souza. – São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. **Humano, demasiado humano**: um livro para espíritos livres, vol. II. Tradução, notas e posfácio Paulo César de Souza. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia de Bolso, 2017.

_____. **Versão digital das Edições Críticas Alemãs das Obras Completas editadas por Giorgio Colli e Mazzino Montinari**. Digitale Kritische Gesamtausgabe Werke Briefe (eKGWB). Edição e organização: Paolo D'Iorio. Disponíveis em: <http://www.nietzschesource.org/>.

PASCHOAL, Antonio Edmilson. Da crítica de Nietzsche ao sujeito ao sujeito de sua crítica. **Cadernos Nietzsche**, Guarulhos/Porto Seguro, V. 39, n. 1, p. 93-119, janeiro/abril, 2018.

SIEMENS, Herman. Nietzsche e a sociofisiologia do eu. **Cadernos Nietzsche**, Guarulhos/Porto Seguro, v.37, n.1, p. 185-218, 2016.

WOTLING, Patrick. **Vocabulário de Nietzsche**. Tradução Claudia Berliner. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011

FRENTE POPULAR DE MULHERES: A LUTA CONTRA O FEMINICÍDIO NO PIAUÍ

Ionara da Silva Soares

Pós-graduada em administração do sistema único de assistência social – SUAS(FAVENI), pós graduada em Docência do Ensino Superior (FEMAF), graduada em Serviço Social pela Faculdade do Maranhão(FACAM); docente pela Faculdade de Educação Memorial Adelaide Franco (FEMAF).

brandaohyonnara@outlook.com

Faculdade de Educação Memorial Adelaide Franco

Sandy Swamy Silva do Nascimento

Mestranda no curso de Pós-graduação em Políticas Públicas na Universidade Federal do Piauí (UFPI), graduada em Comunicação com habilitação em Jornalismo e Relações Públicas pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI); e membro do grupo de pesquisa Maria Firmina dos Reis- Núcleo Interdisciplinar de Estudo, Pesquisa e Extensão em Comunicação, Gênero e Feminismos da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

swamy9521@gmail.com

Universidade Federal do Piauí

Graciete Rodrigues dos Santos

Pos-graduada em Docência do Ensino Superior (FACEC), pos graduada em Informática na Educação(IFMA), pos graduada em educação especial e inclusiva com ênfase em deficiência múltiplas e e intelectual (DYNAMUS), pos graduada em Políticas Públicas, Gestão e Serviço Social(FACUMINAS). Graduada em pedagogia (FCHV), graduada em serviço social (FEMAF); docente pela faculdade de educação memorial Adelaide franco(FEMAF), professora de atendimento educacional especializado na APAE- Pedreiras-Ma, ex-presidente da associação de pais e amigos dos excepcionais – Pedreiras-MA

gracieterodrigues37@hotmail.com

Faculdade de Educacao Memorial Adelaide Franco

RESUMO: Seria praticamente impossível falar das relações entre homens e mulheres e não citar as diversas formas de violência sofridas pela mulher no seio familiar, que em muitos casos culminam no feminicídio. Neste contexto, com a crescente onda de discussões, nas ruas e na internet, sobre o combate à violência de gênero, é cada vez mais evidente que as mulheres brasileiras estejam debatendo e cobrando das autoridades celeridade e resoluções dos casos de feminicídio nos espaços digitais, o que não difere das piauienses. Para se abordar sobre este problema, ancorado na inquietação de “qual o papel do movimento social Frente Popular de Mulheres na luta pelo fim da violência contra mulher e feminicídio no Piauí, através da criação de conteúdo no Instagram?” buscou-se compreender como a Frente Popular de Mulheres utiliza a mídia social, Instagram, para disseminar o combater a violência contra mulher e o feminicídio do Piauí. A rede social Instagram foi escolhida pelo fato de que o espaço tem ganhado mais notoriedade como local de reflexões sobre a sociedade, deste modo foi analisado o perfil @frentepopulardemulherespiaui. O estudo de pesquisa qualitativa, utilizou-se das contribuições das/os seguintes autoras/es Cunha (2007), Saffioti (2002), Lagarde (2004) e Leopoldi (2007) para o levantamento bibliográfico sobre violência contra mulher, feminicídio e gênero. Para análise de dados localizados na mídia social, Instagram, fez-se uso da Análise Crítica de Conteúdo da Bardin (1991). Concluiu-se que não se pode esperar somente pelas leis em vigor, é necessário que a sociedade se posicione no combate todos os atos de violência contra a mulher, levando em conta que toda agressão pode acabar vitimando a vida das vítimas, além disso, até o presente momento somente as punições previstas em lei não têm sido suficientes para barrar esse fenômeno e o Frente Popular de Mulheres vem cumprindo importante papel neste cenário no estado do Piauí.

Palavras-chave: Feminicídio; Violência contra a mulher; Frente Popular de Mulheres; Piauí.

1 INTRODUÇÃO

O ambiente domiciliar pode não ser um local seguro para as mulheres na situação de esposa e dona de casa, onde muitas vezes os deveres familiares são confundidos com obrigações femininas. Levando em conta que, em algumas relações, o homem deseja conduzir de forma autoritária a mulher e muitas vezes dita o que a mulher pode ou não fazer, vindo assim a cometer uma violência, em diversas circunstâncias. Silva (2012, p. 9) entende a violência doméstica como:

Qualquer forma de comportamento físico e/ou emocional, não acidental e inadequado, resultante de disfunções e/ou carências nas relações interpessoais, no contexto de uma relação de dependência por parte da vítima (física, emocional e/ou psicológica), e de confiança e poder (arbitrariamente exercido) por parte do abusador, que habitando, ou não, no mesmo agregado familiar seja cônjuge ou ex-cônjuge, companheiro/a ou ex-companheiro/a [...].

É importante destacar que a violência doméstica ocorre dentro de casa, nas relações entre as pessoas da família, entre homens e mulheres, pais/mães e filhos, entre jovens e pessoas idosas, mas “podemos afirmar que, independentemente da faixa etária das pessoas que sofrem espancamentos, humilhações e ofensas nas relações descritas, às mulheres são alvo o principal” (TELES E MELO, 2003, p. 19). Ou seja, a violência doméstica não está unicamente vinculada à mulher, qualquer outro membro familiar pode sofrer agressão dentro do lar, porém é preciso salientar que os casos de violência contra a mulher tonam-se cada vez mais presentes nas relações familiares.

Diante desse cenário, é imprescindível compreender o fenômeno da violência doméstica contra a mulher assim como suas diferentes formas de manifestações e mortes, uma vez que atinge cada vez mais mulheres e traz danos que podem ser irreversíveis. No Brasil, o combate à violência de gênero no Brasil, possuem como normativas: a Lei 11.340/2006 (Lei Maria da Penha); Lei do Femicídio nº13.104, publicada em março de 2015; as mudanças da Lei 12.015/2009, que alterou os crimes sexuais e a Lei nº 14.188, de 29 de julho de 2021, que incluiu no Código Penal o crime de violência psicológica contra mulher. A Lei Maria da Penha, por exemplo, classifica cinco tipos de violência contra a mulher: física, sexual, patrimonial, moral e psicológica.

Em relação ao dados de violência contra mulher no país, o Atlas da Violência 2021, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), em parceria com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública e com o Instituto Jones dos Santos Neves (IJSN), mostra que nos altos índices de feminicídio, as vítimas racializadas representam 67% dos casos no Brasil, “em 2009, a taxa de mortalidade de mulheres negras era 48,5% superior à de mulheres não negras, e onze

anos depois a taxa de mortalidade de mulheres negras é 65,8% superior à de não negras” (CERQUEIRA, et.al, 2021, p. 38).

No Piauí, o perfil das vítimas de feminicídio, em sua maioria são as mulheres racializadas, como apresenta os dados do Atlas da Violência de 2021, as mulheres negras mortas representam 76% dos casos e contrapartida as mulheres brancas somam 24% dos feminicídio (CERQUEIRA, et.al.,2021). Diante desses dados, observa-se que as mulheres estão vinculadas a esse sistema de violência cometida, em sua maioria, pelo homem e que atingem de forma mais brutal as mulheres negras (pardas e pretas).

Em razão desse contexto, a Frente Popular de Mulheres Contra o Feminicídio vem realizando ações desde maio de 2018, para combater a violência de gênero e o feminicídio no estado Piauí, entre as atividades realizadas estão ações combate, lives e manifestações. Na internet, a Organização Não Governamental (Ong) possui site, grupos no Facebook e WhatsApp, canal no Youtube e perfil no Instagram. Estar nesse espaço digital facilita a difusão de informações e ações que a instituição realiza, mesmo que ainda não seja de acesso à todas as pessoas, pois segundo os dados do IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2019) os usuários dessas redes sociais são compostos por mais de 90% das pessoas das classes sociais A e B e que nas classes D e E apenas 42% estão conectadas (IPEA, 2019).

Para este estudo optou-se por analisar a mídia social, Instagram, onde perfil @frentepopulardemulherespiaui possui seguidores 1.275 e 264 publicações entre vídeos em fotos, até o dia 01 de setembro de 2022. Por conseguinte, este estudo tem como objetivo compreender como a Frente Popular de Mulheres utiliza a mídia social, Instagram, para disseminar o combater a violência contra mulher e o feminicídio do Piauí. Sendo assim, o trabalho parte da problemática sobre qual o papel do movimento social Frente Popular de Mulheres na luta pelo fim da violência contra mulher e feminicídio no Piauí?

Em vista disso, a metodologia empregada neste estudo qualitativo foi o levantamento bibliográfico que segundo Candido (2005, p. 24), “procura analisar e conhecer as contribuições culturais ou científicas do passado existentes sobre um determinado assunto, explicando um problema a partir desse levantamento”, neste caso, buscou-se materiais sobre gênero, violência contra a mulher e feminicídio. Para verificar e analisar os dados do perfil da @frentepopulardemulherespiaui, utilizou-se da Análise Crítica de Conteúdo (ACD) que de acordo com a Bardin (1977, p. 33) faz-se uso de técnicas para averiguar de maneira objetiva os conteúdos estudados, “não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações”.

2 VIOLÊNCIA DOMÉSTICA: O LAR COMO LUGAR DE MEDO

A violência doméstica não se baseia somente nas agressões físicas que deixam marcar visíveis, a violência entre parceiros vai, além disso, pode caracterizar-se de diversas formas desde verbal, psicológica, sexual, matrimonial. Atingindo a mulher de todas as maneiras, a fim de que ela continue sendo subordinada ao seu parceiro. Esse fenômeno se arrasta para as relações entre parceiros, desencadeando novos tipos de comportamentos, pois uma relação entre companheiros exige respeito, partindo desse ponto o homem passa a tentar controlar a companheira como forma de garantir que a mesma o respeite, por muitas vezes esse tipo de atitude controladora pode passar despercebido, a mulher só percebe que esse ato é um meio de subordiná-la quando é impedida de manter contato com algumas pessoas até mesmo familiares, ou quando a mulher tenta fazer o contrário, o que causa uma fúria e descontrole por parte do parceiro que nesse momento não aceita (HEISE, ELLSBERG E GOTTEMOELLER, 1999).

Dessa maneira, a mulher é tida como um produto de posse, que deve total obediência, compromisso, e plena dedicação ao seu parceiro, que por muitas vezes age como um ditador, tratando a companheira como um produto que pode ser manipulado de acordo com suas vontades. A violência gerada dentro do lar é uma das formas mais comuns de violência contra a mulher (HEISE, ELLSBERG E GOTTEMOELLER, 1999).

De acordo com a lei 11.340/2006 (art. 5º), entende-se por violência doméstica e familiar toda a espécie de agressão (ação ou omissão) dirigida contra a mulher (vítima certa) num determinado ambiente (doméstico, familiar ou de intimidade) baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial (CUNHA, 2007, p. 23).

Dessa forma, é caracterizada violência todo o ato que gera danos à saúde da mulher, que fere sua integridade ou lhe cause constrangimento e isolamento do convívio social, entre outras formas de dominação praticados contra ela, pelo seu parceiro. É notório, e os dados confirmam, que cada vez mais mulheres são agredidas dentro do seu lar por seus companheiros.

A violência doméstica é uma das formas mais constantes de violência contra a mulher, e mesmo assim ainda consegue passar despercebida por acontecer dentro do lar, que é um local privado. Para Heise, Ellsberg e Gottemoeller (1999), a violência ocorre no ambiente privado por ser o lugar onde a mulher apresenta maior vulnerabilidade, principalmente em relação a violência que é cometida por parceiros.

No mesmo entendimento Pavez (1997, p. 6) explica que a violência ocorre dentro de casa “pela legitimidade social que lhe é atribuída”, ou seja, que a mulher é propriedade de seu esposo e dessa forma pode ser castigada quando fizer algo que lhe “desagrada”. É importante

salientar, que esse ato violento não se desenvolve de uma única vez, todo esse processo de agressão que acontece contra a mulher leva um tempo, para assim envolver a vítima no ciclo de agressão que se inicia com agressões verbais, progredem para pequenas agressões físicas, seguidas muitas vezes de justificativa da própria vítima que se culpa pelo acontecimento e tenta dessa maneira acalmar o parceiro, mas os atos de violência não cessam nesse momento (CUNHA, 2007).

A partir daí, avançam para níveis exagerados de agressões físicas, nestes casos o agressor convence a vítima de que não fará novamente, e desta maneira a mulher está pressa a esse relacionamento abusivo com esperança de que o ato de violência sofrido seja o último. Levando em conta que o relacionamento entre duas pessoas parte do pressuposto do sentimento de amor, isso dificulta mais ainda a saída da mulher, que acredita no sentimento de mudança, na vontade de resgatar a paz no convívio familiar, acreditando que tudo possa se estabelecer novamente por parte do outro. Fazendo com que essa relação dure muitos anos (CUNHA, 2007).

Na maioria das situações, há uma dependência não só afetiva, mas também financeira, fazendo com que a mulher se obrigue a permanecer. Como coloca Cunha (2007, p.28): “a mulher, em situação doméstica, vê-se, em regra, desvalorizada (desprestigiada) no seu (árduo) trabalho doméstico, agredida nesse mesmo espaço sem ter a quem socorrer, pois, muitas vezes, depende do agressor, seja afetiva, familiar e financeiramente”. Assim, melhor dizendo, a permanência na relação pode acontecer, em muitos casos, pela dependência financeira, pois há uma preocupação da mulher em como sustentar seus filhos, uma vez que em algumas relações somente o homem é provedor do capital, ainda que esse fato aconteça por determinação dele, não aceitando que a mulher trabalhe fora de casa.

Isso ocorre, com frequência, porque é mais conveniente para o homem que a mulher tenha essa dependência, assim se tornará mais difícil para pensar em recomeçar uma vida fora daquela relação. O jurista baiano Gomes (1981, p. 9) diz que isso aconteceu em vários casos em que: “enquanto a mulher permaneceu sob a total dependência do homem, aceitou sua dominação absoluta”. Em outras palavras, enquanto perdura esse estado de dependência financeira a mulher aceita sua dominação tanto quanto todos os tipos de humilhações. Assim, a mulher que sofre qualquer tipo de agressão doméstica, já está em situação de vulnerabilidade sem saber qual decisão tomar, e se ela for totalmente dependente de seu parceiro para manter suas necessidades de sustento, isso acarretará de forma direta na sua decisão de sair do relacionamento abusivo.

Não é possível afirmar que a mulher permanece nessa relação somente por amor, mas também ao sentimento de medo. Pois todas as formas de violência geram ameaças como forma de manter a vítima presa e em silêncio. Nesta situação, é difícil para quem está fora de as relações entenderem por que a vítima continua na situação de violência onde ela é desrespeitada, agredida, entre outros fatores que englobam um relacionamento abusivo. No entanto, a decisão de sair pode ser bem dolorosa para a vítima de acordo com o autor supracitado, pois uma vez que a mulher decide abandonar o convívio, é o mesmo que abdicar de sua vida, de sua liberdade. Pois o agressor não permitirá perder a sua autoridade sobre ela, que passa a ser perseguida e ameaçada, tornando-se vítima do medo (SILVA, 2001).

Frente a essa conjuntura, Silva (2001) caracteriza algumas das reações emocionais que a mulher possivelmente sentirá em relação à violência conjugal, o que contribui para não pôr fim a união, nomeadamente: a culpa, começam a se sentir culpadas, acreditam que precisam melhorar seu posicionamento em atividades diárias como cozinhar, se arrumar, ser mais atraente e satisfazer seu parceiro sexualmente e até mesmo evitar comunicação com pessoas que lhe desagradem, acreditando que dessa forma as agressões irão acabar; vergonha, em que sente-se constrangida por não ser compreendida por outras pessoas, que não está na situação de violência e humilhação porque quer, e não consegue explicar os motivos que lhe prendem ao parceiro e medo, onde vive sobre tensão constante, medo de novos ataques que possam ser mais cruéis ao ponto de precisa ser hospitalizada. Seguindo a mesma linha de pensamento Hirigoyen (2006, p. 103) ressalta que:

Partir não quer dizer que as mulheres estejam decididas a se divorciarem. Elas mantêm durante muito tempo a esperança de que seu companheiro venha a mudar. Esperam que a ruptura tenha sobre ele uma função de eletrochoque. Que ele venha a se corrigir, e, mesmo depois de afastada, têm vontade de ajudá-lo e continuam a ter pena ou a desculpá-lo.

Dessa forma, é necessário entender que a partir do momento que a violência se desencadeia dentro do lar, a mulher passa da condição de esposa e companheira para vítima, perdendo assim sua autonomia de decidir sobre sua própria vida, para tornar-se obrigada a fazer o que seu parceiro quiser, assim “qualquer que seja a razão do rompimento da relação, quando a iniciativa é da mulher, isto constitui uma afronta para ele. Na condição de macho dominador, não pode admitir tal ocorrência, podendo chegar a extremos de crueldade” (SAFFIOTI, 2002, p.62).

Desse modo, a partir do momento em que a mulher toma consciência que não é obrigada a se subordinar ao seu companheiro e já não aguenta sofrer tanta violência dentro do seu próprio lar e decidiu romper com a relação, ela não irá pôr fim ao seu sofrimento; mas desencadeará

muito mais violência, tendo sua vida posta em jogo. Uma vez que o ato de violência mais cruel poderá levá-la à morte, pois a violência não chega ao fim com o término do relacionamento, uma vez que a vítima não terá paz e será perseguida constantemente pelo seu ex-companheiro, este é um ciclo doloroso.

3 FEMINICÍDIO E A LUTA PELA VIDA

Os casos de mortes de mulheres por seus ex-companheiros mostram o descontrole que permeia essa relação homem e mulher. De acordo com Segato (2006), o feminicídio é um crime de poder, pois reproduz a perda da autoridade sobre a mulher a qual estão submetidas. O feminicídio se torna a última instância de tentativa de poder, e tem feito muitas vítimas. É um crime que se diferencia dos demais homicídios, pois este tem base na desigualdade de gênero. É de suma importância compreender o feminicídio e sua diferença em relação a outros casos de homicídios. No entendimento das pesquisadoras Sagot e Carcedo feminicídio é definido como:

[...] O assassinato de mulheres por razões associadas com o seu gênero. O feminicídio é a forma mais extrema da violência baseada na iniquidade de gênero, entendida esta como a violência exercida pelos homens contra as mulheres em seu desejo de obter poder, dominação ou controle. Inclui os assassinatos produzidos pela violência intrafamiliar e sexual (SAGOT e CARCEDO, 2006, p. 414).

Partindo dessa definição, o feminicídio é um crime íntimo quando cometido por alguém que a vítima estabeleça algum tipo de relação ou afinidade, contudo, pode ainda acontecer o feminicídio cometido por pessoas que não tenham nenhuma ligação com a vítima dessa maneira se caracteriza como não íntimo. O feminicídio no Brasil é criminalizado pela Lei 13.104, publicada em março de 2015. A legislação define o feminicídio como o “homicídio doloso praticado contra uma mulher, quando comprovado que a razão do crime é o fato de ela ser mulher” (BRASIL, 2015, p. 1). Já as autoras Jane Caputi e Diana Russel definem que o feminicídio:

Assim como o estupro, muitos assassinatos de mulheres por maridos, amantes, pais, conhecidos e estranhos, não são produtos de algum desvio inexplicável, eles são feminicídios (femicidas), a forma mais extrema do terrorismo sexista, motivado pelo ódio, desprezo, prazer, ou um senso de propriedade sobre a mulher. Feminicídio inclui mortes por mutilação, estupro, espancamentos que terminam em morte, imolação como no caso das mulheres consideradas bruxas na Europa ou de viúvas na Ásia, crimes de honra [...] nomeando-os como feminicídio remove-se o véu não engendrado de termos como homicídios e assassinatos (CAPUTI e RUSSEL, 1992, p. 15- tradução própria).

Portanto, todas as mortes violentas de mulheres não poderiam ser caracterizadas unicamente como algum desvio de conduta ou caráter e sim como feminicídios, pois são atos que não acontecem de forma impensada, e são resultantes de várias formas de violência que

antecedem seu acontecimento. O feminicídio tem sido a forma mais cruel de impor a obediência, de subordinar um ser as suas vontades, ele tem estabelecido e reforçado a conduta masculina de poder na sociedade.

Na percepção de Marcela Lagarte (2008, p. 216), estudiosa feminista mexicana, “o feminicídio é o genocídio contra as mulheres e acontece quando as condições históricas geram práticas sociais que permitem atentados violentos contra a integridade, a saúde, a liberdade e a vida de meninas e mulheres”. Nessa percepção, a autora considera o feminicídio como o genocídio de mulheres, assim como fundamenta que as relações sociais e violências são baseadas na desigualdade estabelecida entre os sexos. O autor desse tipo de crime sempre tem algum tipo de relação com a vítima, ressaltando casa vez mais o conceito de crime de ódio como contribuinte para a sua motivação, são eles:

Parceiros, ex-parceiros, namorados, esposos, acompanhantes, familiares, desconhecidos e anônimos. Também é relatada a existência de grupos mafiosos de delinquentes ligados ao crime e suas linguagens. Uma marca deste crime é o alto teor de crueldade e de fato serem crimes de ódio contra mulheres (LAGARTE, 2008, p. 216).

É importante salientar que o feminicídio está intimamente ligado à violência doméstica contra a mulher, pois nesse cenário a relação de poder do homem sobre a mulher ganha mais força, podendo ele ter mais autonomia sobre suas ações e decisões. É nessa relação que o homem estabelece a desigualdade de gênero e a sua superioridade sobre a mulher. Assim o “feminicídio demonstra a desigualdade estrutural entre mulheres e homens e como a dominação dos homens sobre as mulheres encontra na violência de gênero um mecanismo de reprodução da opressão de mulheres” (LAGARTE, 2008, p. 217).

Levando em conta o fato de sempre ter existido esse sentimento de posse do homem sobre o sexo feminino, com as políticas públicas, lei e movimentos sociais cada vez mais tem-se mais acesso aos casos de mulheres assassinadas, dessa maneira a violência física é substituída pelas tentativas de homicídios contra a mulher de mulheres. Na maioria dos casos resulta conseqüentemente na morte de várias delas, mesmo a vítima tendo denunciado seu agressor, o que não é o suficiente para protegê-la. Daí parte a importância da eficácia das leis e a necessidade de penas mais duras entre outras formas de proteção à vítima, que tem sua vida ameaçada pelo seu ex-companheiro.

Há feminicídio quando o Estado não dá garantias para as mulheres e não cria condições de segurança para suas vidas na comunidade, em suas casas, nos espaços de trabalho e de lazer. Mais ainda quando as autoridades não realizam com eficiência suas funções. Por isso o feminicídio é um crime de Estado (LAGARDE, 2004, p. 6).

Diante das mais diversas formas de violências contra a mulher, o feminicídio é o ato mais cruel causado contra ela. Diante dos muitos casos de mortes de mulheres, é necessário que o Estado tome providências urgentes para uma situação que se torna mais comum na vida de mulheres de todos os lugares do mundo.

Levando em conta já existir uma classificação social pré-definida da imagem de ambos os gêneros frente à sociedade, o gênero feminino foi intitulado como sendo inferior ao masculino. Dessa forma, os mais diversos atos de violência têm o propósito de reforçar essa cultura que permeia ao longo dos anos atravessando gerações e se fortificando nas esferas sociais. Assim, combater a violência doméstica contra a mulher, não será possível se antes não houver o enfrentamento de todas as formas de desigualdade ou de características que reforçam essa situação (LAGARDE, 2004).

Esse tipo de homicídio é cruel e é usado como forma de concretizar o ódio pela perda do poder sobre o outro, assim “o ato violento destrutivo é a forma que o indivíduo submetido a forças pulsionais intensas acaba encontrando para afirmar a sua singularidade, eliminando o outro que lhe é desagradável e fonte de sofrimento” (MARIM, 2002, p.87).

O homicídio de mulheres tem sido a forma de concretizar todos os atos de agressões e a ameaça de cometer esse crime, essa é a tentativa de prender a vítima ao relacionamento abusivo. No entanto, quando isso não acontece o agressor desperta um novo sentimento agora de matar que para ele é tido como uma defesa da honra.

Falar de “razões de gênero” significa encontrar os elementos associados a motivação criminosa que faz com que o agressor ataque uma mulher por considerar que sua conduta se afasta dos papéis estabelecidos como “adequados ou normais” pela cultura. Para entender a elaboração da conduta criminosa nos casos de feminicídio, cabe conhecer a forma como os agressores utilizam as referências culturais existentes para elaborar sua decisão e conduta (MODELO DE PROTOCOLO, 2014, §137, p.55).

Não seria possível tratar o feminicídio como um homicídio qualquer, pois o seu ato está baseado em não aceitar uma decisão ou ação de uma mulher levando em conta que ela já tem o seu papel formado perante a sociedade. Todos os seus atos são rotulados e ao tentar fazer algo que seja contrário ao que se espera, causa um sentimento de ira. Portanto, para que esse crime possa ser entendido, é preciso primeiramente saber, que ele não acontece momentaneamente, mas parte de uma série de acontecimentos como violência física e psicológica. Desta maneira, esse crime acontece de forma premeditada e intencional, pois já é a consumação de todos os atos de violência que englobam a relação entre parceiros.

4 FRENTE POPULAR DAS MULHERES NO PIAUÍ

A Frente Popular de Mulheres foi criada após quatro casos de feminicídio que ocorrem no mês de maio de 2018, em Teresina, capital do Piauí. As mortes violentas foram da cabeleireira Aretha Dantas Claro, 32 anos, que ocorreu no dia 15 de maio, onde seu ex-namorado deferiu 20 facadas contra ela e em seguida a atropelou. Dois dias depois, desse fato, a Gislene Alves também foi morta vítima de 16 facadas, o seu namorado foi apresentado como agressor. Em seguida, no dia 18 de maio, localizaram no Rio Poty, o corpo de Marinalva Ferreira da Silva, de 42 anos, ela estava com perfurações em todo corpo, marcas de espancamento e sem vestimentas. Já no dia 20 do mesmo mês, na cidade Timon (MA), que faz divisa com Teresina (PI), uma criança de 13 anos foi assassinada e teve como principal suspeito do crime, o seu namorado, o nome da vítima não foi divulgado (FRENTE POPULAR DE MULHERES, 2018).

Após os crimes barbados, as mulheres do movimento social fizeram um ato em frente, ao Karnak, sede do governo estadual. Na manifestação, foram expostos cartazes com palavras sobre os casos de morte ocorridos naquele mês e uma apresentação artística intitulada “Banho de Sangue”, com a participação da bailarina Luzia Amélia Silva Marques. Em sequência, foram criados grupo nas redes sociais, Facebook- local de compartilhamento de mensagem- e WhatsApp- aplicativo de troca de mensagens. Neste momento, de acordo com uma publicação no site da organização, “foi surpreendente a adesão de tantas mulheres, das mais diferentes idades, formação, raça, cor e experiência com militância nos movimentos sociais. Mulheres das famílias de vítimas de violência doméstica se aliaram à luta” (FRENTE POPULAR DE MULHERES, 2018, p. 1).

Atualmente, a Frente Popular de Mulheres contra o Feminicídio do Piauí, é uma Organização Não Governamental (Ong) referência no combate à violência contra a mulher, que segundo a instituição isso ocorre porque a sociedade patriarcal, ao qual estamos submetidos, “cultiva o machismo como paradigma de vida, o qual é responsável pela desestruturação das famílias envolvidas, tanto por parte da vítima quanto do lado do feminicida, deixando, muitas vezes, crianças e adolescentes órfãs e órfãos”, o que gera uma urgência por acompanhamento psicológicos a quem fica após os crimes de ódio contra as mulheres (FRENTE POPULAR DE MULHERES, 2018, p. 1).

Nos últimos quatro anos o movimento ganhou ainda mais força na internet e além do Facebook e WhatsApp, hoje a instituição conta com um canal no Youtube, perfil no Instagram e um site de domínio público. No Instagram, foco de análise desse estudo, o perfil

@frentepopulardemulherespiaui possui seguidores 1.275 e 264 publicações entre vídeos em fotos, este dados são até o dia 01 de setembro de 2022, data que se iniciou o levantamento de dados.

A primeira publicação datada em 9 de maio de 2020, é uma imagem lilás com a frase “Nem uma a menos!”, no mesmo dia são postadas uma foto do ato, citado acima, que ocorreu como uma manifestação de indignação aos casos de feminicídios que acontecerem em 2018 e em seguida um vídeo sobre o caso de Vanessa Carvalho, morta após ter sido atropelada pelo Pablo Henrique Campos, namorado de sua amiga Anuxa Alencar, que também foi atropelada, mas sobreviveu, e era o alvo do agressor em 2019. Este crime só foi solucionado em agosto de 2022, onde o acusado foi condenado a 21 anos por feminicídio tentado e feminicídio consumado, contra as vítimas.

A partir da investigação, foi desenvolvido um quadro e um gráfico, o primeiro é referente ao levantamento das 264 postagens na rede social, onde identificou-se quais os formatos mais utilizados pela Frente Popular de Mulheres para a propagação dos temas propostos. Para tanto, as postagens foram divididas em quatro categoria: fotografia/carrossel-foto de alguém ou grupo, essas imagens podem estar individualmente ou agrupadas que são soa carrosséis; vídeo- imagens em movimento; Live- vídeo oriundo de uma gravação que ocorreu ao vivo e arte- divulgação de manifestações ou entrevistas, por exemplo.

Tabela 1: Formato das postagens

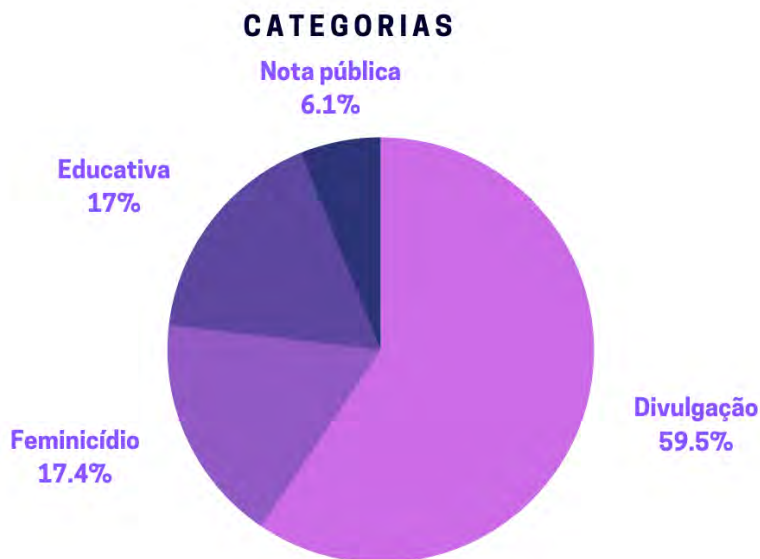
Fotografia/carrossel	Vídeo	Live	Arte	Total
42	52	30	140	264

Fonte: autoras (2022)

Em seguida, fizemos uma catalogação dos conteúdos divulgados nas centenas de postagens, que foram contabilizadas no quadro acima. Para atender ao objetivo deste estudo, as publicações foram separadas pelas categorias: divulgação- que compreende a disseminação de eventos, homenagens e atos; feminicídio- que são os posts sobre os casos de violência e morte contra mulheres; educativa- os conteúdos que tratam de informações importantes para a sociedade e nota pública- textos que são veiculados repudiando alguma ação, falta de resolução e pesar.

Ao todo localizou-se: 157 postagens na categoria divulgação, que representa 59,5%; 46 publicações em feminicídio, configura 17,4% do conteúdo; 45 posts com informação educativa, revela 17% do material e 16 conteúdos com nota pública que significa 6,1% das veiculações no perfil do Instagram, como demonstrado no gráfico abaixo.

Gráfico 1: Conteúdos das publicações



Fonte: autoras (2022)

Entre os temas tratados no Instagram da @frentepopulardemulherespiaui estão: espaço doméstico e pandemia; sexualidade; como proteger os direitos das meninas; atendimento as crianças e adolescentes que perdem a mãe, vítima de feminicídio; família; arte, teatro e cultura; antirracismo; esporte; poder público; pessoa com deficiência; autoestima e padrão estético; feminismos; judiciário; visibilidade bissexual, lésbica e trans; lei Maria da Penha; prevenção ao suicídio; Esperança Garcia; mulher e participação na política; intolerância religiosa; direito e proteção da vítima.

Neste estudo observou-se que o perfil da @frentepopulardemulherespiaui se propõe a disseminar muitos conteúdos educativos que envolvem a vida da mulher, família e sociedade, além de realizar muitas publicações divulgando eventos, atos e manifestações que fazem para denunciar a falta de políticas públicas para combater o feminicídio. Além disso, há um apoio as famílias, junto ao judiciário e divulgação massiva da morte dessas mulheres, suas consequências e a busca por justiça.

No material veiculado pelas ativistas é tratado também sobre o fato de muitas mulheres serem assassinadas por seu ex-companheiro, porque simplesmente não aceitou o relacionamento abusivo, que se tornou uma realidade constante. Em alguns casos, as vítimas que perdem suas vidas de forma violenta, já haviam denunciado os atos de agressões e as ameaças sofridas, e na maioria dos casos o agressor é proibido de chegar perto da vítima por uma medida protetiva, que não é o suficiente para salvar sua vida.

Diante disso, há a necessidade de uma fiscalização porque apenas proibir o agressor de chegar perto da vítima não é o suficiente, uma vez que ele não leva em consideração essa medida e continua a perseguir a mesma. Para o agressor, torna-se um caso de defesa da honra.

Refundar e perpetuar os padrões que culturalmente foram atribuídos ao significado de ser mulher: subordinação, fragilidade, sensibilidade, delicadeza, feminilidade etc. [...] tais elementos culturais e seus sistemas de crenças o levam a crer que tem suficiente poder para determinar a vida e o corpo das mulheres, para castigá-las ou puni-las, em última instância, matá-las, para preservar ordens sociais de inferioridade e opressão (MODELO DE PROTOCOLO ONU, 2014, § 98, p. 39).

Destaca-se, que a partir do estudo realizado na rede social da @frentepopulardemulherespiaui, percebeu-se que enquanto os padrões que foram atribuídos à mulher nas esferas sociais não forem desvinculados, nunca será possível acabar com o fenômeno da violência e conseqüentemente com os casos de feminicídio que estão inteiramente ligados a esses atos desiguais, que usam da força física para punir e fazer segundo a sua vontade. Não é possível desvincular o feminicídio da violência contra a mulher, seja ela na sua esfera doméstica ou social, esse crime tem como princípio matar pelo simples fato de ser do sexo feminino ou por perda do controle sobre a mulher.

Dessa forma, após a investigação, compreendeu-se de que embora tenhamos todo progresso com a criação de proteção à mulher, ainda está muito distante o combate a todas as formas de desrespeito contra a vítima. O crime se caracteriza pelo sentimento primeiramente de posse sobre o outro, seguido do ódio e da fragilidade sentida quando não consegue dominar a situação. O homicídio de mulheres é a última etapa desse ciclo, ou seja, é a consumação de todos os atos de violência seja ela física, psicológica, sexual ou patrimonial.

O feminicídio é a instância última de controle da mulher pelo homem: o controle da vida e da morte. Ele se expressa como afirmação irrestrita de posse, igualando a mulher a um objeto, quando cometido por parceiro ou ex-parceiro; como sujeção da intimidade e da sexualidade da mulher, por meio da violência sexual associada ao assassinato; como destruição da identidade da mulher, pela mutilação ou desfiguração de seu corpo; como aviltamento da dignidade da mulher, submetendo-a a tortura ou a tratamento cruel ou degradante. (BRASIL, 2013, p. 1003).

O assassinato de mulheres precisa ser combatido de maneira rigorosa, pois tem feito muitas vítimas, deixando assim o sentimento de impunidade aos agressores e refletindo de forma negativa na sociedade, causando o sentimento de fragilidade nas vítimas que continuarão tendo medo de denunciar seus agressores. No que diz respeito ao homem, ele continuará se sentindo superior e cometendo mais atos violentos contra a mulher. A desigualdade de gênero, desde o princípio, tem trazido conseqüências gravíssimas e a mais cruel delas é o feminicídio. É preciso denunciar qualquer tipo de violência contra a mulher, e o velho dilema de que em

“briga de marido e mulher não se mete a colher” deve ser banido, enquanto os casos forem silenciados cada vez mais mulheres serão vítimas de seus companheiros, ex-companheiros e familiares.

Nestas circunstâncias, a população juntamente com o Estado deve fortalecer as leis já existentes no país que visam punir seus agressores, todavia nada será possível se antes não houver a denúncia. Enquanto a violência for simplesmente repercutida e não denunciada os casos serão cada vez mais alarmantes. Porque de nada vale noticiar a violência e as mortes de várias mulheres se esse fenômeno acontece aos olhos de todos e nada é feito para evitar que as agressões não cheguem ao ponto final que é a morte. Nessa perspectiva, os aumentos dos casos se tornam mais notório; e cada vez mais crescentes vitimando cada vez mais mulheres e perfil da @frentepopulardemulherespiaui, juntamente com todas as ações educativas, acolhimento, manifestação, atos, cobranças da justiça e do estado para cessar essas violências tem grande impacto na sociedade e resolutividade dos casos.

5 CONCLUSÃO

Na violência doméstica, o fato de ser humilhada e agredida fisicamente pode causar na mulher uma série de sentimentos negativos, onde passam ter baixa-autoestima, insegurança constante, negam as agressões por medo de represálias ou vergonha de confessar que são agredidas por seus parceiros; não serem compreendidas e questionadas o motivo de ainda permanecerem no relacionamento abusivo, não sendo compreendidas por outras pessoas podendo dificultar ainda mais a decisão de denunciar as agressões sofridas.

Observou-se neste estudo, que é muito difícil para as mulheres romperem com a relação, isso porque as agressões veem sempre acompanhadas de pedidos de desculpa ou de justificativa que acabam por fazer a vítima se sentir em muitos casos responsáveis pela agressão. A questão sentimental também pode influenciar a mulher, pois parte daí a esperança que o parceiro mude e as relações se estabeleçam.

Já o feminicídio é um crime baseado unicamente no ódio, no aprisionamento de um indivíduo, se expressa como última instância da desigualdade de gênero, do sentimento de posse sobre o outro, é um crime cruel que mostra diretamente que a violência e o conceito de gênero permanecem vivos na sociedade e cada vez mais mulheres sofrem.

Sobre a Frente Popular de Mulheres do Piauí, através da conta do Instagram- mídia social, percebeu-se que as ativistas buscam um enfrentamento direto aos casos de feminicídio, para que este ato seja tratado pelas autoridades de forma clara a ponto de fazer-se entender que

esse crime está ligado diretamente à desigualdade de gênero. Além disso, as rodas de conversas, manifestações, debates e entrevistas desenvolvidas pelo movimento social são de suma importância para que a população consiga distinguir esse tipo de crime dos demais já existentes, agindo então, enquanto instrumento educativo. Pois o assassinato de mulheres é um crime cruel que banaliza a vida do outro, por motivos fúteis, que tem como fundamento causar dor no outro pelo simples fato de ser contrariado, ou de não ter seus desejos atendidos.

Por fim, faz-se presente a necessidade de maior segurança e políticas públicas para as vítimas de violência. É preciso entender que o feminicídio é um impacto da violência de gênero, e que tem como principal objetivo impor sua autoridade sobre a vítima a ponto de tirar a sua vida sem nenhuma chance de defesa, é um ato cruel e covarde que tem vitimado o sexo feminino.

REFERÊNCIAS

BRASIL, LEI Nº 13.104, DE 9 DE MARÇO DE 2015, **Lei do feminicídio**, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113104.htm. Acesso em: 01 ago. 2022.

BRASIL. Comissão Parlamentar Mista de Inquérito sobre Violência contra a Mulher (Relatório Final, CPMI-VCM, 2013).

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70. 1977.

CERQUEIRA, D. **Atlas da Violência 2021**. São Paulo: FBSP, 2021.

CUNHA, Rogério Sanches; PINTO, Ronaldo Batista. *Violência doméstica (Lei Maria da Penha – Lei 11.340/2006)*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2007.

CAPUTI, Jane and RUSSELL, Diana. “Femicide: Sexism against women”. In. RADFORD, Jill and RUSSELL, Diana E. H. *Femicide: The Politics of Woman Killing*. Great Britain, Open University Press: 1992 (p. 13-24).

CANDIDO, A. *Metodologia e Ciência*. 2005.

FRENTE POPULAR DE MULHERES, *Quem somos*. Disponível em: <https://frentedemulheres.com.br/quem-somos/>. Acessado em: 01 set 2022.

GOMES, Orlando. *Direito de família*. Rio de Janeiro: Forense, 1981.

HEISE: ELLSBERG. M; GOTTERMOELLER, M. *Ending violence against women*. Baltimore, USA: Population Reports, 1999.

HIRIGOYEN, Marie-France. *A violência no Casal: da coação psicológica a agressão física*. Trad. Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

IPEA. As Tecnologias Digitais e Seus Usos. Rio de Janeiro: Ipea, abril de 2019. Disponível: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34795&catid=419&Itemid=444. Acesso em: 28 jun. 2020.

LAGARDE, Marcela. “Antropologia, feminismo y políticas: violencia feminicida y derechos humanos de las mujeres”. In BULLEN, Margaret y DÍEZ, Carmen (coords.) RETOS TEÓRICOS Y NUEVAS PRÁCTICAS. Serie, XI Congreso de Antropología de la FAAEE, Donostia, Ankulegi Antropologia Elkartea, (2008).

LAGARDE, M. Por la vida y la libertad de las mujeres: fin al femicidio. El dia, V, fevereiro, 2004. Disponível em: <<http://www.cimacnoticias.com.mx/especiales/comision/diavlagarde.ht>>. Acesso em: 28 agosto 2022.

MARIM, I. S. K. (2002). Violências. São Paulo: Escuta/Fapesp.

MODELO de protocolo latino-americano de investigação das mortes violentas de mulheres por razões de gênero (femicídio/feminicídio). Escritório Regional para a América Central do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos; Escritório Regional para as Américas e o Caribe da Entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres (ONU Mulheres). Brasília: ONU Mulheres, 2014.

PAVEZ, G. A. Expressões da violência: violência doméstica. 1997. Disponível em: <http://www.mulheres.org.br>. Acesso em: 27 agosto 2022.

SAFFIOTI, H. I. B. (2002). Gênero, patriarcado e violência. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.

SILVA, L. F. (2001). Ação Social na área da Família, Universidade Aberta

SILVA, J. (2012). As competências emocionais em mulheres vítimas de violência conjugal. Dissertação de Mestrado em Psicologia Jurídica, Porto, Faculdades de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Fernando Pessoa.

SEGATO, Rita Laura. (2006a), “ Que és un feminicidio: notas para um debate emergente. ” Serie Antropologia, 401.

TELES, M. A. de A.; MELO, M. de. O que é violência contra a mulher?. São Paulo: Brasiliense, 2003.

GÊNERO E DESIGUALDADE: AS CONSEQUÊNCIAS DA PANDEMIA NA REALIDADE DAS MULHERES NO MUNICÍPIO DE SÃO BERNARDO

Laiane Nunes Pereira

Graduanda em Ciências Humanas/ Sociologia, Bolsista PIBIC UFMA

E-mail: laianenunespereira@gmail.com Universidade Federal de Maranhão (UFMA)

Lucas Oliveira dos Santos

Graduando em Ciências Humanas/ Sociologia, Bolsista FAPEMA

lo.santos@discente.ufma.br

Universidade Federal de Maranhão (UFMA)

Amanda Gomes Pereira

Professora Adjunta de Sociologia no Curso de Ciências Humanas, Centro de Ciências de São Bernardo

ag.pereira@ufma.br

Universidade Federal de Maranhão (UFMA)

RESUMO: O presente trabalho tem o intuito de apresentar um diagnóstico de como a pandemia afetou diretamente a vida de mulheres – sendo essas universitárias, que residem no município de São Bernardo Maranhão, A partir da realização do projeto intitulado “Gênero, vulnerabilidades e desigualdades: a construção de corpos subalternos na Região do Delta das Américas”, a pesquisa desenvolvida busca compreender como a pandemia impactou a vida dessas mulheres, transformando suas rotinas, a economia familiar, o trabalho e a vida acadêmica delas. O vírus trouxe incertezas para essas mulheres, tanto em relação ao estudo e suas rotinas que, com o passar do tempo, gerou uma sobrecarga para estas mulheres, tendo elas de dar conta dos trabalhos acadêmicos, afazeres domésticos, criando maneiras para sobreviverem com o medo e necessidade de obtenção de recursos financeiros capazes de suprir suas necessidades. A presente pesquisa foi desenvolvida de forma remota, permitindo o desenvolvimento de forma segura, utilizando como metodologia grupos focais e analisando os dados coletados de forma qualitativa. Assim, considera-se que as consequências na vida dessas universitárias foram inúmeras, tais como: abalo da saúde mental, principalmente quando pessoas conhecidas, ou vizinhos, morreram devido a Covid-19, vivência do luto, receios e incertezas que passaram a fazer parte das trajetórias de vida dessas mulheres. Como metodologia, foram realizados quatro grupos focais, sendo que dois ocorreram em meados 2020 e dois em 2021, tendo por intuito analisar o que mudou na vida dela depois de um ano de pandemia. As falas dessas mulheres, presentes ao longo do texto, tornam-se essenciais para entender as novas dinâmicas sociais e o processo de precarização da vida.

Palavras chaves: Mulheres, sofrimento social, pandemia, precariedade.

1 INTRODUÇÃO

É inegável que a descoberta da covid-19 trouxe para a população um sentimento de medo e incertezas, apesar de todo o impacto que o vírus trouxe para a sociedade, verificou-se que a precariedade maior foi voltada para as mulheres, que com a realidade de abandono, descaso, compõem o sofrimento social vivenciado por elas.

O cenário que o vírus da covid-19 trouxe para a realidade dessas mulheres que são citadas no projeto, é a realidade de muitas famílias da região do Baixo Parnaíba Maranhense,

ampliada pela vulnerabilidade que esse vírus trouxe. Em um cenário que já era de escassez e hostil, com a chegada da doença, só piorou e se tornou mais visível aos olhos da sociedade.

A atual situação que nos encontramos, a internet se tornou uma aliada muito importante para nós, e tem sido uma ferramenta valiosa para quebrar as barreiras da distância e superar os desafios colocados pelo vírus da *covid-19*. A internet era a aliada para comunicações com familiares e até mesmo na vida acadêmica, entre outras atividades. Lins, Parreiras, Freitas (2020, p. 1) observam que, no contexto atual, pesquisadores:

[...] procuraram na pesquisa mediada pela internet respostas para os desafios colocados pelas restrições de circulação e de contato advindas da pandemia da Covid-19. Em princípio, tal cenário parece instrumentalizar a internet como ferramenta de pesquisa, além de possibilitar um olhar fresco e atual sobre suas potencialidades e limitações em investigações nas Ciências Sociais.

As sujeitas apontadas nesse artigo participaram de forma remota de entrevistas, na qual a internet possibilitou o contato, visto isso os dados obtidos foram todos de forma remota, onde a coleta de dados e informações foram todas através do google meet, visando o bem estar das participantes.

No primeiro contato com as participantes, observa-se o medo, a incerteza e a preocupação com os estudos, com a renda da família e com o bem estar, um cenário de descaso social em relação as famílias.

O medo da contaminação e o luto por pessoas próximas já eram algo que atrapalhavam o cotidiano do “novo normal”, mulheres estudantes tiveram que se reinventar nesse período, com passar de um ano do início da pandemia, observa-se através das informações obtidas que elas conseguiram se sobressair de uma situação visivelmente precária.

2 PANDEMIA: SOFRIMENTO SOCIAL

O estado do Maranhão, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), possui um elevado número de analfabetismo, em torno de 16,6% da população, entre pessoas de 25 anos ou mais de idade. Isso inclui mulheres que abandonam a escola por conta de casamentos ou gravidez, submetidas a casamentos infantis, levando a interrupção do processo de crescimento tanto na educação como na vida profissional dessas participantes, que tem que se submeter as tarefas domésticas muito cedo. Dessa maneira, essas mulheres tem poucas ou nenhuma oportunidade de chegar a universidade. A realidade para mães desempregadas e muitas ainda analfabetas, é bastante precária.

Com a chegada da pandemia, esse contexto piorou significativamente, pois a desigualdade e invisibilidade que essas mulheres enfrentam se tornou ainda maior. Apesar de tudo, vale lembrar que o processo de empoderamento demanda uma conscientização acerca dos processos de opressão, difícil de se obter visto que a maioria vive relações patriarcais com seus cônjuges, parceiros e familiares homens. Com a chegada do vírus, a carga horária de trabalho aumentou, tendo que se responsabilizar pelas atividades domésticas e de cuidado das crianças e idosos, além de se dedicarem às atividades fora do lar.

Essas mulheres não são vistas na sociedade pelo simples fato de que a imagem do homem, em casa, sobrepõe sua existência na sociedade, mulheres que ficam em casa cuidando dos filhos, da casa, e até mesmo das lavouras, não são vistas, pois sua existência é quase toda voltada para esse trabalho, não remunerado e sem valorização. “Sair do confinamento que é lhe imposto social e politicamente produz incômodo nos homens; pois sentindo-se “ameaçados”, tentam coibir os avanços das mulheres através de diferentes formas de violência” (FERREIRA, 2007, p.159).

Em seus relatos, elas apontam que, em alguns momentos, tem o apoio de seu companheiro, ou até mesmo da família para ter uma vida mais sociável e saudável, incentivam e encorajam a estudar, a trabalhar fora, mas isso é um cenário raro na região.

O estado do Maranhão foi um dos primeiros estados a decretar *lockdown*, porém essa medida não impediu que os moradores fossem postos em risco, já que muitos trabalhadores formais e informais foram colocados na linha de frente no período mais agravante dos casos de covid-19.

O município de São Bernardo tem como estimativa populacional em torno de 28 mil habitantes, sendo que desses apenas 5,1% possuem trabalhos formais, ganhando em média 1 salário mínimo e meio. Por outro lado, o percentual da população que ganha até meio salário mínimo é de 53%, segundo dados do último Censo, como apontados por Pereira e Colasante (2020). Como ressalta Boaventura de Sousa Santos (2020):

O que significa a quarentena para trabalhadores que ganham para viver dia-a-dia? Arriscarão desobedecer à quarentena para dar de comer à sua família? Como resolverão o conflito entre o dever de alimentar a família e o dever de proteger as suas vidas e a vida desta? Morrer de vírus ou morrer de fome, eis a opção (SANTOS, 2020, p. 17).

O caso de muitos moradores de se colocarem em risco para alimentar suas famílias, trabalhar em meio ao risco da contaminação para colocar o que comer dentro de casa, uma realidade bastante presente na vida dessas pessoas que não tinham opção a não ser se arriscarem

para não morrer de fome. Mães que se viam na obrigação de ir para rua trabalhar para alimentar seus filhos e filhas, mulheres que lutaram contra o medo de se contaminar para não deixar faltar nada dentro de casa, mostra as múltiplas faces da desigualdade e a crueldade de uma pandemia que não iguala a todos, mas ressalta os acessos desiguais à renda, bens e serviços.

As dificuldades enfrentadas pelas entrevistadas em relação aos estudos e ao trabalhos domésticos e na lavoura, com acréscimos significativo na carga horária de trabalho. Tentam conciliar os conflitos de se adaptar ao “novo normal” que a pandemia trouxe. Os conflitos financeiros, acadêmicos e sociais vem trazendo bastante medo e preocupação para as participantes. Um dos medos enfrentados é o medo de não conseguir se graduar, o medo de contaminação pelo vírus, a preocupação com a renda da família, tudo isso se tornaram gatilhos que desencadearam danos maiores, como a ansiedade e a insônia.

Nesses casos, a pressão aumenta, pois algumas estudantes tem que dá conta de uma carga horária de trabalho exaustivo, junto com afazeres domésticos e acadêmicos, e as vezes da lavoura, isso tudo é imposto para as elas como “dever”, já que a visão masculinista vê a mulher como ferramenta de trabalho e servidão. Como relata a estudante Bruna.

“Teve um pouco de dificuldade porque, como a gente trabalha na roça, precisava de algumas pessoas no cultivo e outros serviços, aí como por causa de aglomerações de pessoas, só a gente mesmo, da família. Aí digamos que o trabalho ficou em dobro”.

3 AS CONSEQUÊNCIAS DA PANDEMIA.

A pandemia sem dúvidas trouxe uma rotina bastante precária para as entrevistadas, as consequências trazidas pelo vírus foi de grande impacto na vida social, financeira e acadêmica. O medo se tornou algo constante, pois junto a ele estava preocupações e incertezas.

Sousa (2020), aponta que:

A quarentena será particularmente difícil para as mulheres e, alguns casos, pode mesmo ser perigosa. [...] São elas também que continuam a ter a seu cargo, exclusiva ou majoritariamente, o cuidado das famílias. Poderia imaginar-se que, havendo mais braços em casa durante a quarentena, as tarefas poderiam ser mais distribuídas. [...] Com as crianças e outros familiares em casa durante 24 horas, o stress será maior e certamente recairá mais nas mulheres. [...] Por outro lado é sabido que a violência contra as mulheres tende a aumentar em tempos de guerras e de crise – e tem vindo a aumentar agora. Uma boa parte dessa violência ocorre no espaço doméstico. O confinamento das famílias em espaços exíguos e sem saída pode oferecer mais oportunidades para o exercício da violência contra as mulheres (SOUSA, 2020, p. 15- 16).

É inegável que a pandemia trouxe um cenário de sofrimento, desolação e ambientes de medo e desconfortos. Mesmo morando em uma casa com outras pessoas, você tendo uma rotina razoavelmente equilibrada, o indivíduo convive perfeitamente, porém essa rotina sendo quebrada sem aviso prévio, fazendo com que fique 24h em isolamento social com outras pessoas, pode causar danos, desgastes emocional e no pior dos casos violências domésticas, tendo a carga horária triplicada e levando mulheres a exaustão.

Esse cenário foi bem comum entre as nossas participantes, quando suas rotinas de estudos, afazeres cotidianos e até domésticos foram mudados com a chegada da covid-19, sendo acometidas por muitas dúvidas, medos, e necessidades econômicas. Cenário bastante comum entre essas mulheres que conhecemos através das entrevistas, sendo uma realidade que existe entre muitas outras na região do baixo Parnaíba.

O trauma deixado ao longo do tempo, foi bastante sério, com essas mulheres desenvolvendo ansiedade, medo, luto, entre outros. Com o isolamento social, a internet virou uma aliada bastante importante na vida dessas mulheres, tanto para interação social, como para distração, e saber dos acontecimentos e notícias que circulavam no mundo todo. Porém, muitas vezes essa não era a melhor opção, pois circulavam muitas *fake news*, que as amedrontavam ainda mais. O medo da infecção, o medo de perder alguém próximo sealastrou na vida das participantes, pois as notícias que saíam na internet, blogs e TV sempre eram as mais desanimadoras possíveis, e com a morte de pessoas conhecidas da cidade, esse medo aumentava cada vez mais. As notícias que os médicos escolhiam quem iria viver trouxe pânico para as participantes.

Afirmar que uma vida pode ser lesada, por exemplo, ou que pode ser perdida, destruída ou sistematicamente negligenciada até a morte é sublinhar não somente a finitude de uma vida (o fato de que a morte é certa), mas também sua precariedade (porque a vida requer que várias condições sociais e econômicas sejam atendidas para ser mantida como uma vida). A precariedade implica viver socialmente, isto é, o fato de que a vida de alguém está sempre, de alguma forma nas mãos do outro (BUTLER, 2015, p.29).

Como colocado na citação acima, o conceito de precariedade desenvolvido pela autora relaciona-se às condições de interdependência que atravessam as vivências compartilhadas de pessoas que coabitam um município, um lugarejo, uma comunidade ou, até mesmo, um país. Uma vez que estamos interligados em redes de interdependência, nossas vidas se tornam precárias e nos vemos reféns e imersos em teias de relações que nos vulnerabilizam. É o caso das mulheres que participaram da pesquisa, inseridas em suas redes familiares e de trabalho em

um contexto de escassez agravado pela necessidade de exposição ainda maior por causado vírus e da necessidade de manutenção financeira da família.

Com essas informações compartilhadas pela TV, o medo era instantâneo, a realidade e a precariedade de mulheres que não têm plano de saúde, não possuem condições financeiras para ter um atendimento particular digno, se tornavam motivo de pânico e incertezas. Hospitais cheios, sem vagas e as imagens de corpos sendo empilhados, cemitérios sem vagas, foram traumatizantes nesse cenário em que nos encontrávamos, início de uma doença desconhecida, incertezas, medo, luto, condições financeiras precárias e incertas, são alguns reflexos do que por elas foi definido como pertencente ao pacote definidor do que seria sofrimento social.

A questão da renda familiar nesse período foi bastante preocupante, principalmente para aqueles que não tinham um trabalho fixo, é o que nos foi relatado Mariana.

“[...] meu ambiente foi afetado no que diz respeito à renda já que o maior contribuinte era o meu padrasto que atuava como pedreiro, mas de maneira informal, e com o fechamento geral a situação se tornou preocupante, já que além dessa, a única renda complementar era o Bolsa Família recebido pela mãe, e a venda de frutas pela família, fazendo com que até a alimentação básica não fosse suficiente para os que moravam na casa” A restrição dada pelo governo de que pessoas que tinham como trabalho serviços “não essenciais” ficassem em casa, fez com que pessoas com trabalhos autônomos ficassem integralmente sem renda, botando em risco a família, no quesito segurança alimentar.

A seguir, na tabela abaixo, estão as informações das participantes e descrições relativas a marcadores sociais.

NOME	IDADE	RAÇA/ ETNIA	GÊNERO	ESTADO CIVIL	CIDADE	OCUPAÇÃO
Mariana	23	Branca	-	Solteira, sem filhos	São Bernardo	Desempregada
Simone	25		-	Solteira, sem filhos	São Bernardo	Desempregada
Iris	27	Parda	-	Solteira, sem filhos		Desempregada
Bruna	22	Parda	Feminino	Casada, sem filhos	São Bernardo	Agricultora e professora de catequese

Em suas falas, percebeu-se tanto um desgaste emocional quanto físico nessas mulheres, visto que a pandemia trouxe à tona toda a fragilidade existente entre mulheres que não tem sua independência financeira, que precisa depender da ajuda de membros da família para se manter. Nesse caso, existe um acúmulo de tarefas, de pressão psicológica, que muitas vezes essa pressão, com cobrança excessiva e preocupação com a autonomia financeira. A quebra do sonho com relação a formatura, festa comemorativa e mercado de trabalho também foram pontos que surgiram em suas falas.

Essa situação vivida pelas mulheres é observada em estudantes da Universidade Federal do Maranhão do campus São Bernardo no interior do estado. Com a suspensão das aulas na primeira quinzena de março de 2020, percebeu-se uma ruptura dos laços de sociabilidade entre os alunos e uma resignificação da sua rotina, resultando em quadros de depressão, tristeza, incertezas e falta de perspectivas em função de perdas materiais como trabalho e renda. Em uma cidade em que a maioria das pessoas trabalha na informalidade, a universidade, para essas pessoas, é vista como uma oportunidade de sair dessa situação, trazendo perspectivas de conseguir um emprego com carteira assinada e auxiliando os familiares financeiramente (COLASANTE; PEREIRA. 2021, p. 206).

É importante ressaltar que essas mulheres são estudantes, algumas perto de terminar a graduação, e vivendo um momento de incerteza como foi o período pandêmico, passaram por uma profunda preocupação e medo de não conseguir, pois após a graduação o sonho de cursar um mestrado ficou distante devido à falta condições financeiras para ir morar em outra cidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos nesta pesquisa e coletas de dados desnudam aspectos relacionados a desigualdade social e a precariedade nas famílias no período pandêmico, pois mulheres estudantes, passaram por momentos tensos com suas famílias, por falta de amparo social como no recorte temporal de início pandêmico Bruna deixa perceptível em sua fala:

"Ficou, ficou bastante. E principalmente pra mim, que, nestes tempos agora, eu estava ajudando minhamãe. Então, como ela estava doente, aí o trabalho ficou digamos que o triplo, não é nem o dobro, pra mim. Não sei se pra outras famílias."

Nesse sentido, percebe-se como a covid-19 escancarou as desigualdades de classes, raça e gênero durante o período pandêmico, mostrando que, apesar de atingir a todos, seus impactos sociais não ocorreram da mesma forma, fato perceptível dentro do grupo focal do presente estudo, evidente no relato de Iris sobre renda:

"A questão da renda daqui, eu já estava desempregada desde o ano passado, então pra mim nãoafetou muito. Continua da mesma forma que estava, E também a renda maior

da casa é a minha irmã, que é concursada. Então também não afetou muito. Então acredito que a pandemianesse sentido não afetou em nada."

Afirmar que "estávamos todas no mesmo barco" é negligenciar processos de exclusão históricos existentes na sociedade brasileira, que se mostram perceptíveis nas falas das entrevistadas, no qual um fator externo pode ser a causa de um aumento excessivo na carga de trabalho tornando a jornada dupla, tripla. Vemos que a diferença de renda fez este mesmo fator não ser sentido de forma direta quanto para aquelas em melhor condição socioeconômica.

As participantes das entrevistas, nos dois momentos da pandemia, é notável que existiu um salto de acontecimentos positivo de um ano para o outro, seguindo o relato de Bruna.

Digamos também que eu possa seguir essa linha, qui, atualmente é tá mais liberal pra mim do que o ano passado, desta vez eu to vacinada, mais é, tem o mesmo protocolo né, álcool e gel mascara também e não em aglomeração também, mais aos poucos tá quase tudo normal, tambémto trabalhando é de vez enquanto como professora né, então eu também tiro uns dias da semana pra ir dar suporte aos meus alunos é que são já da E.J.A. né, então já são mais, precisa de uma atençãozinha especial, mais ai eu vou de máscara e tudo também.

De um ano para o outro, nota-se que há transformações no cotidiano, principalmente no que diz respeito ao trabalho percebendo melhorias na renda familiar. As participantes tiveram novamente suas rotinas modificadas com o decorrer do tempo. Íris relata que:

"Tô me adaptando, tô recente, tô com quatro meses de casada, e ai é uma rotina totalmente nova, totalmente diferente da que eu tinha, né? Muitas responsabilidades, né? Porque antes a minha responsabilidade era exclusivamente da faculdade, né? E aí agora eu tenho outras responsabilidades, tanto de casa, quanto do serviço. Fui chamada pelo município, vou trabalhar também como professora"

Nota-se que a rotina de Ires foi modificada, pois antes ela apenas namorava e estava desempregada, já na segunda entrevista, ela já relata que está morando com o namorado, e além disso, antes ela estava desempregada, e agora ajuda o namorado (marido) no comércio, além de dar aulas no município.

A presente pesquisa sobre os impactos da pandemia trouxe informações acerca da realidade de mulheres que habitam a região do baixo Parnaíba maranhense. Com isso foi esclarecido como o sofrimento social pode ser ocasionado por diversos fatores em meio a sociedade, porém impactando as mulheres, entende-se que a pesquisa inclinou-se para relatar a realidade vivida por mulheres universitárias que habitam no interior de São Bernardo, tendo em vista o impacto direto da pandemia na vida e no cotidiano delas. O texto tem um espaço de tempo, pois a pesquisa foi feita em dois momentos, notando assim a diferença na vida das participantes no decorrer de um ano de diferença, como a pandemia trouxe impactos negativos

na vida delas, e como elas se sobressaíram de uma situação vulnerável e precária para um vida razoavelmente estável.

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. **Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

PEREIRA, Amanda Gomes; COLASANTE, Tatiana. **A luta de mulheres no**

interior do interior do Maranhão. Le Monde Diplomatique Brasil, 27 de novembro de 2020
RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?** – Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017
SANTOS. Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus.** EDIÇÕES ALMEDINA, S.A.2020.

FERREIRA, Mary. **As caetanas vão à luta: feminismo e políticas públicas no Maranhão.** SãoLuís: EDUFMA; Grupo de Mulheres da Ilha, 2007.

LINS, Beatriz Accioy; PARREIRAS, Carolina. FREITAS, Eliane Tânia. **Estratégias para pensar o digital.** Cadernos de Campo (São Paulo, online) | vol, 29, n.2 | p.1-10. USP 2020.

GÊNERO E SEXUALIDADE: CONSTRUINDO CONCEITOS

Mirella Fernanda Nascimento
Psicóloga, pedagoga e graduanda em Filosofia. Especialista em Docência e performance da educação à distância.
mirellafernanda@gmail.com
Instituição de Vínculo: UFMA

Sirlene Mota Pinheiro da Silva
Doutora em Educação
sirlene.mota@gmail.com
UFMA

RESUMO: Esta pesquisa foi resultado do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), discutindo conceitos de gênero e sexualidade no cenário escolar entre os anos 2015-2020. Objetivou-se distinguir conceitos teóricos de gênero e sexualidade nas práticas pedagógicas, por meio de uma metodologia qualitativa, descritiva, com levantamentos e análises de produções acadêmicas, num estudo do tipo estado da arte, em que foi feita uma busca na plataforma de pesquisa Scielo. Inferindo-se que quanto mais se pesquisar sobre o assunto, melhor teremos capacidade de desconstruir preconceitos e violência na sociedade. Esses temas deveriam ser abordados na educação em todos os níveis, seja na educação infantil até a pós-graduação. Dentre os principais resultados encontrados destacam-se que gênero é uma construção social, que há uma forte onda conservadora no país que se utiliza do “pânico” moral como instrumento de repressão, que os professores precisam estar melhor preparados para lidar com esses temas nas aulas, há uma biologização e perspectiva etapista do gênero e sexualidade, bem como há também um desenvolvimento da masculinidade tóxica, homofobia e machismo, necessitando que haja desconstrução de estereótipos relacionados à temática. Conclui-se que é necessário que haja mais intervenções com profissionais da educação, para que tenham melhor formação e conhecimento e saibam lidar com as crianças e adolescentes sobre o assunto no ambiente escolar. Quando se fala em profissionais da educação, isso propõe que seja a equipe gestora, dos serviços gerais, administrativa, dentre outros. Sendo assim, propõe-se que haja mais estudos, pesquisa, ensino, extensão e formação continuada na área.

Palavras-chave: Gênero; Sexualidade; Educação; Professores.

1 INTRODUÇÃO

Falar em relações de gênero é falar em relações de poder, logo o conceito de gênero, ao ser estabelecido, contém um conjunto de referências, estrutura da percepção e da organização concreta e simbólica de toda a vida social. De acordo com Foucault (1999), o termo poder não deve ser entendido de forma unitária, estável, mas sim como relações de poder que supõem condições históricas, que implicam múltiplos efeitos, que se cruzam as práticas, os saberes e as instituições. São dimensões que integram a identidade pessoal de cada indivíduo, entretanto são originadas, afetadas e transformadas pelo modo como os valores sociais, sistematizados em códigos culturais, organizam a vida coletiva em diversas sociedades e momentos históricos.

Nas últimas décadas do século XX, as questões de gênero e sexualidade têm suscitado várias pesquisas que apontam para a necessidade de reconstrução da prática pedagógica do/da

profissional da Educação. Essas questões foram materializadas nas Políticas Educacionais brasileiras, especialmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), proposta na Lei nº 9394/96 e da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Temos ainda a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que acabou por excluir as temáticas de gênero e sexualidade em 2017, o que se considera um retrocesso nas práticas pedagógicas escolares (BRASIL, 2000).

Esta pesquisa de abordagem qualitativa se trata de uma revisão bibliográfica do tipo "Estado da Arte" com levantamento de produções sobre Gênero, Sexualidade e Educação, tendo como estratégia mapear, ler e analisar os resumos das produções acadêmicas.

Objetivou-se referenciar através do estudo teórico, que dará sustentação à pesquisa empírica, distinguindo teoricamente os conceitos de gênero, sexualidade, relações de gênero, identidade de gênero, orientação sexual, homofobia, transfobia, dentre outros vivenciados nas práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

Logo, o presente trabalho, vinculado ao Projeto de Pesquisa “A Construção da Relações de Gênero no Espaço Escolar” apresenta como principal questionamento: Quais as bases teóricas e conceituais dos estudos de gênero e da sexualidade no espaço escolar? Assim a principal meta é desenvolver levantamento e análise dos principais conceitos e teorias voltadas às temáticas gênero e sexualidade, com ênfase no espaço escolar.

2 RESULTADOS

A pesquisa de Zanatta et al. (2016) tratou de observar a percepção de 18 educandos da Escola Itinerante do MST no estado do Paraná sobre educação em sexualidade na escola. Os pesquisadores tomaram a postura de adotar o termo “educação em sexualidade” ao invés de orientação sexual para tratar da intervenção pedagógica que foi feita em sua pesquisa. Apontaram também que o papel da intervenção é:

[...] transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, à saúde sexual e reprodutiva, aos direitos sexuais, às relações de gênero, à diversidade sexual, ao desejo afetivo-sexual, entre outras questões que se façam necessárias [...] devendo ocorrer em âmbito coletivo, diferenciando-se de um trabalho individual de cunho psicoterapêutico, e enfocando as dimensões cultural, sociológica, psicológica e fisiológica da sexualidade (ZANATTA et al., 2016, pp. 445- 446).

Desta forma, os autores nortearam seu estudo a partir da perspectiva de que se esta escola possui uma proposta pedagógica freiriana de ausência de opressores no processo educacional, como seriam as percepções dos educandos em relação aos seus questionamentos sobre sexualidade? Esses temas são discutidos em sala de aula?

Percebeu-se que os autores (Zanatta et al., 2016) encontraram bastante a biologização da sexualidade, visto que o assunto era tratado apenas nas aulas de ciências, sempre prezando o binômio saúde-doença, em que apenas se tratava de prevenção de doenças e gravidez. É interessante observar que esse é um assunto exclusivo da biologia nesta escola e que não se conversa em uma perspectiva social e política da sexualidade. Os autores também comentam que há uma predominância da heteronormatividade no discurso de uma forma bem voltada para a reprodução.

Os professores desta escola não possuem uma preparação para abordar esses temas e acabam dando essa causa para a professora de biologia, que confessa ficar tímida nesses assuntos, o que dificulta ainda mais a educação em sexualidade. Os autores (Zanatta et al., 2016) comentam Freire no que tange à negação do homem em ser mais para si, a negação da liberdade humana em seu caráter criativo e criador. Desta forma, a conclusão final do estudo de Zanatta et al. (2016) foi:

Assim, mesmo utilizando aporte teórico-metodológico freireano, a escola itinerante, ao tratar da educação em sexualidade, neste estudo se revelou paradoxal. De um lado, reconhece o acesso ao conhecimento como fundamental à sua dimensão política de luta e de formação para os(as) educandos(as), e de outro, acredita que o conhecimento de mundo que tanto enfatiza pode ser considerado sem problematizar as questões da sexualidade (ZANATTA et al., 2016, pp. 453).

Sendo assim, observa-se que mesmo que a escola tenha uma ideologia progressista, nem sempre é garantia de haver um trabalho em gênero e sexualidade.

O artigo seguinte, Ciribelli e Rasera (2019) trata sobre identidade e gênero. Os autores ressaltam que estes são conceitos importantes para se desprender da perspectiva biologizante da sexualidade, e que os conceitos de identidade e diferença são tanto inseparáveis quanto resultados da linguagem.

A identidade e a diferença não possuem uma essência, sendo a identidade móvel e não possuindo uma verdade incontestável pela natureza ou pela cultura, ela é uma construção, é uma produção instável, fragmentada e inacabada. A identidade está relacionada a estruturas narrativas, discursivas e sistemas de representação. Já o conceito de diferença: “ele só faz sentido na relação, pois, tal como o conceito de identidade, não pré existe no sujeito, mas é relacionado a um sujeito tomando-se como referência outro” (CIRIBELLI; RASERA, 2019, p. 2).

Ciribelli e Rasera (2019) ainda apontam que diante desses conceitos, o homem branco, cisgênero e heterossexual acaba por se tornar a norma na sociedade em que vivemos, por isso tudo o que foge desse padrão é considerado diferente. Todo esse processo de normatização se forma mais expressivo quando observamos os conceitos de gênero e sexualidade, que para os

autores, o gênero se trata de distinções sociais entre homens e mulheres, enquanto que a sexualidade é um conjunto de prazeres e desejos experienciados pelo indivíduo que são observados dentro de todo um contexto social e cultural.

Nesse estudo (Ciribelli; Raserá, 2019), percebeu-se que por mais que os educadores da escola escolhida manifestassem um pouco de desejo de trabalhar a desconstrução das crianças, eles mesmos pontuavam que elas já vinham de casa dessa forma, apontando que brincar de boneca é coisa de “mulherzinha”, ou que usar brinco é coisa de “gayzinho”. Então concluiu-se que a normatização tanto da sexualidade quanto do gênero delimita, restringe e diminui o repertório das brincadeiras e fantasias das crianças.

No estudo de Oltramari e Gesser (2019), foi realizado um curso de formação para professores da educação básica com o intuito de prepará-los para lidar com as questões de gênero e sexualidade, já que a graduação em si não propõe isso de forma significativa. Para os autores:

A categoria de gênero se faz a partir de uma estrutura que se mantém de alguma maneira e configura um tipo de visão sobre a diferença entre os sexos e uma divisão social e de poder entre eles, que é mantida a partir das práticas sociais (OLTRAMARI; GESSER, 2019, p. 2).

A partir disso, outro ponto relevante da pesquisa de Oltramari e Gesser (2019), é que os entrevistados encontravam facilmente em suas infâncias a diferenciação e separação entre meninos e meninas, não tão somente nas palavras, mas também nos espaços que poderiam frequentar ou não, mantendo o controle sobre as suas condutas e seus corpos, principalmente as mulheres. Uma fala relevante de um dos professores entrevistados, relata algo comum que se encontrou em todos os professores analisados:

Mas nunca fala do orgasmo feminino, do prazer, nunca fala a respeito disso e até os métodos contraceptivos assim, mostra, mostrava como colocar a camisinha no lugar e, no caso da camisinha feminina, mostra lá a camisinha na vagina transparente sem corpo, mas no caso da camisinha feminina mostra simplesmente a camisinha feminina, nem sabe como usar. [...] Sim! Sempre associado a isso! [biologia] Eu, pensando na minha formação, acho que a escola até não contribui, ela contribui pra reforçar os estereótipos (E6) (OLTRAMARI; GESSER, 2019, p. 8).

O curso referido na pesquisa de Oltramari e Gesser (2019) trouxe uma percepção dos próprios cursistas sobre si, em que se perceberam pró-feminismo em seu dia-a-dia, reposicionando seu modo de viver e de trabalhar em sala de aula.

Na pesquisa de Andres et al. (2015) observou-se estudantes do PIBID/UFMS em Educação Física, bem como suas supervisoras, com o intuito de discutir como abordam as relações de gênero e sexualidade em suas práticas pedagógicas. A partir disso, foram feitos dois encontros, em que cada um durou duas horas. Foram avaliados três subitens de discussão

encontrados nessas reuniões, são eles: Gênero e sexualidade: entre sombras e visibilidades; A emergência do gênero e da sexualidade nas aulas de Educação Física; As ações (im)possíveis de estudantes e supervisoras no contexto escolar.

No primeiro subitem, questionou-se sobre o conceito de gênero, onde se percebeu que algumas respostas mantinham um embasamento acadêmico e outras não, ocorreu que havia uma grande confusão também sobre o conceito o misturando com conceitos como sexo, sexualidade, sexo biológico, orientação sexual, dentre outros (ANDRES et al., 2015, pp. 170-171).

Em grande medida, observamos que esses questionamentos indicam que a feminilidade e a masculinidade são como constitutivos das marcas das inscrições de gênero, cujas definições instituem comportamentos, atributos, gestos, tom de voz, vestuário, adereços e contornos corporais. Tais percepções são problemáticas quando professores e professoras educam de modo a exigir que as meninas e os meninos expressem, respectivamente, a feminilidade e masculinidade referentes. Essas noções obrigam os sujeitos a forjarem modos de ser e de viver, cujas orientações são consagradas pela sociedade (ANDRES et al., 2015, pp.170-171).

Ainda para as autoras Andres et al. (2015), quando se questionou o conceito de sexualidade, observou-se duas perspectivas: a biologizante e a possibilidade de a sexualidade ser algo em torno de escolhas ou opções individuais.

Sobre o segundo subitem, as autoras Andres et al. (2015), observaram que sempre houve e ainda há uma separação por sexo biológico nas práticas ditas femininas e masculinas na educação física das escolas, em que se observa por exemplo o vôlei para meninas e o futebol para os meninos. No terceiro subitem, as autoras perceberam que tanto as supervisoras, quanto os bolsistas buscaram o diálogo em suas intervenções ou buscavam agir com naturalidade quando o assunto era gênero e sexualidade com o intuito de esclarecer situações que apareciam no contexto das práticas das atividades desenvolvidas em aula.

No artigo seguinte, a autora Leite (2019) fez um percurso acerca do avanço do conservadorismo no país desde a campanha criada pelo Ministério da Educação intitulada Escola sem Homofobia (ESH), em que rapidamente foi distorcida e chamada de kit gay. Em 2004 também foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), responsável por atualizar professores em sua formação no tocante aos temas de gênero, sexualidade e diversidade, tendo inúmeros projetos como referência. Na época o então Deputado Jair Messias Bolsonaro se tornou o primeiro inimigo público do ESH, espalhando as primeiras fake news sobre o denominado por ele de kit gay.

Logo em seguida, o então senador Magno Malta (PR- ES) se encontrava como presidente da CPI da pedofilia e logo passou a fazer companhia a Jair Bolsonaro. O senador afirmava que a aprovação do ESH traria a legalização da pedofilia, do sadomasoquismo e da

bestialidade. Com o tempo já havia uma bancada evangélica que combatia o projeto sem nem saber do que realmente se tratava (LEITE, 2019).

Em maio de 2011 a presidenta Dilma suspendeu o projeto, Fernando Haddad era o então ministro da educação na época. Em 2012, quando Haddad foi candidato a prefeito de São Paulo, o tema voltou a ser discutido na mídia como instrumento de ataque ao então candidato. Entre 2013 e 2014 houve debates em torno do Plano Nacional de Educação, bem como nos planos estaduais e municipais, em que os termos gênero e orientação sexual foram retirados. Foi nessa época que a ala conservadora do país passou a começar a utilizar o termo “Ideologia de Gênero” (LEITE, 2019).

Tendo como base uma perspectiva biológica reducionista do binarismo de gênero e articulado a uma hierarquização das orientações sexuais, o ideário da “ideologia de gênero” tem sido utilizado para defender a manutenção de uma ordem hierárquica e desigual entre as pessoas em nome da defesa das crianças e dos jovens (LEITE, 2019, p. 130).

A autora ainda disserta um pouco mais sobre a divulgação da chamada “ideologia de gênero” pelo Brasil:

Há a continuidade da argumentação sobre a existência de uma orquestração gay e feminista que defende a sexualização das crianças, o estímulo à homossexualidade e a destruição da família. A articulação de tais pânicos morais fortalece uma ideia de que o Estado estaria apoiando e financiando o “desvirtuamento” das crianças. Assim, esses discursos deixam de ter uma base mais religiosa, como foram claramente ancoradas as discussões no caso do ESH, e assumem uma pretensão científica (LEITE, 2019, p. 130).

Os conservadores utilizam a defesa da família como principal “argumento” contra as pautas de gênero e sexualidade nas escolas:

Ora a família brasileira, tão defendida por vozes conservadoras e religiosas é a “verdadeira família”, ora ela é esse ente superior a ser sacralizado. Um aspecto fundamental nas polêmicas é a utilização da ideia de “defesa da família e dos bons costumes” em polarização com o ataque aos “homossexuais pedófilos” (LEITE, 2019, p. 131).

A partir desse contexto, nas eleições de 2018, a campanha de Jair Bolsonaro girou em torno de disseminação de fake news em aplicativos de mensagens, em que se afirmavam inúmeros impropérios sobre Fernando Haddad, o candidato ao qual concorreu no segundo turno. As histórias fantasiosas giravam em torno de “meninas seriam obrigadas a beijar outras meninas”, meninos seriam obrigados a virar gays”, “igrejas seriam fechadas”, etc.

Sendo assim a proposta da ala conservadora é justamente o discurso do enfrentamento da violência, em que pensam que as suas crianças estão sendo atacadas e que precisam ser

protegidas, são vítimas de uma ala que propõe a “ideologia de gênero”. A autora propõe como solução continuar dialogando, pois ainda temos muito a vivenciar (LEITE, 2019).

A pesquisa das autoras Silva e Borba (2018), se tratou de um projeto multidisciplinar em duas escolas públicas na cidade de Santos (SP) com alunos e alunas do ensino médio, em que se utilizou de estudantes de diversas áreas do conhecimento como Psicologia, Serviço Social, Educação Física e Terapia Ocupacional. O projeto se intitulava “Juventudes e funk na Baixada Santista: 13 territórios, redes, saúde e educação” e através da Oficina da Diferença (parte mais importante do projeto) procurou observar marcadores sociais da diferença no tocante a gênero, sexualidade, raça, classe e geração, tendo como substrato os fundamentos freirianos.

Nos encontros lidamos com performances de feminilidades e masculinidades nos corpos juvenis, que são lidos como corpos de mulheres, moças, meninas ou de homens, rapazes, meninos. O trabalho do projeto de extensão revela uma juventude plural, que expressa complexos significados e articulações entre gêneros, sexualidade, geração, raça-cor, estilos de vida, locais de moradia, entre outros aspectos. As diferenças marcam os sujeitos jovens e os territórios que compõem, de maneira subjetiva, identitária e coletiva (SILVA; BORBA, 2018, p. 37).

As Oficinas da Diferença permitem trazer sujeitos jovens e suas experiências, os discursos às vezes tomavam concepções binárias que eram naturalizadas em modos de ver essencialistas e excludentes e outras vezes era visto um rompimento de padrões vigentes. Foram discutidas as possibilidades em compreender as intersecções entre os marcadores sociais das diferenças encontradas nos jovens. A partir disso, foram apresentadas algumas temáticas:

Dependendo do debate, apresentam-se ou são apontados como o negro periférico evangélico, o funkeiro branco pegador, a moça católica que não discrimina ninguém, mas que não aceita beijo lésbico em público, a menina que pega todos e não esconde sua condição, a militante feminista, o gay negro trabalhador, a garota bissexual, entre vários outros sistemas classificatórios (SILVA; BORBA, 2018, p. 39).

Nas oficinas notou-se uma certa dificuldade de fala das meninas em grupos mistos, pois há um atravessamento da fala das meninas pelos meninos, há uma culpabilização da mulher em relação ao abuso sexual, há uma exigência social de uma conduta íntegra para mulheres, etc. (SILVA; BORBA, 2018).

Para as autoras Silva e Borba (2018), as oficinas se tornaram um ponto de afirmação política, em que os jovens podiam aumentar cada vez mais seus repertórios, possibilitando romper com subalternidades e progressivamente eliminar situações que geram desigualdade.

A pesquisa de Vasconcelos et al. (2016) se tratou do tema masculinidades, em que se propôs 24 alunos homens do oitavo e nono anos de uma escola pública em Recife (PE) a

participar de um projeto de promoção de saúde sexual e reprodutiva. A masculinidade é um espaço simbólico que estrutura a identidade do que é ser homem, propondo atitudes, emoções e comportamentos a serem respeitados.

A masculinidade se situa no gênero e representa valores, condutas e funções do que se espera em um homem em uma cultura. O termo acaba por se tornar plural quando se percebe que não há apenas uma masculinidade e sim “masculinidades”, pois possui dimensões econômica, sociais, culturais e geracionais que são contextualizados historicamente (VASCONCELOS et al., 2016).

A partir disso, ser homem na nossa cultura é se opor ao que é ser mulher e de modo geral se valoriza construções do que é ser homem em discursos que se delimitam em força, virilidade, heterossexualidade e sustento tanto moral quanto material de sua família, bem como uma forte vivência do exercício de sua sexualidade. A vivência dessa masculinidade padrão é repleta de mitos, tabus, interdições e relações de poder (VASCONCELOS et al., 2016).

Quando nas oficinas o tema tratado era “Percepções sobre o corpo masculino”, os meninos relatavam um pouco sobre as transformações que estavam passando e como eles se sentiam mais homens por isso, pois para eles tornar-se homem tinha a ver com os pelos no corpo, crescimento da estatura, aumento da força, dentre outras características (VASCONCELOS et al., 2016).

No tocante a assuntos relacionados a gênero, os adolescentes envolvidos na pesquisa possuíam uma compreensão bastante restrita, sempre pensando em diferenças genitais e dividindo gênero em feminino e masculino, em uma concepção biologizante e binária. Embora os meninos da pesquisa compreendessem sobre o novo papel da mulher na sociedade com a sua inserção no mercado de trabalho, eles ainda as colocam na caixinha dos trabalhos domésticos e com a família, sendo submissa, mãe, esposa, e trabalhando em cargos pequenos, de menor salário (VASCONCELOS et al., 2016).

Outro dado relevante da pesquisa de Vasconcelos et al. (2016) foi o sexismo encontrado nas entrelinhas. Em dinâmicas de mímica, os alunos precisavam fazer mímica sobre as mais variadas questões envolvendo o universo gênero e foi percebido que quando precisavam fazer mímica de coisas bem construídas dentro do universo feminino, tais como boneca, flor e mãe, demonstravam dificuldade em fazê-lo.

Além disso, nessa pesquisa de Vasconcelos et al. (2016), observou-se a necessidade de os meninos demonstrarem virilidade, principalmente quando se tratava de relações sexuais, menosprezando as meninas que também desejassem ter uma vida sexual ativa, pois para eles a

menina virgem era celebrada. Observou-se também uma certa homofobia seletiva, em que para eles casais de dois homens não eram bem aceitos, mas casal de duas mulheres tudo bem.

Para os adolescentes que colaboraram com a pesquisa, ser homem está ligado a ser heterossexual e se interessar por mulheres, ser homossexual, faz do indivíduo menos homem. Para eles, ser homem também perpassa por ser pai e sumariamente provedor financeiro. A masculinidade está interligada às mudanças concretas que ocorrem no corpo e se opõe ao que ocorre no universo feminino, denotando ainda mais uma binaridade de gênero e diferenças baseadas apenas em biologia dos corpos. As autoras finalizam a pesquisa discutindo a necessidade de problematizar as noções desiguais de gênero encontradas no estudo, bem como a concepção de paternidade e o sexismo. Homens possuem mais dificuldade de discutir sobre o próprio corpo, por isso há também a necessidade de problematizar a respeito em pesquisas futuras (VASCONCELOS et al., 2016).

A pesquisa de Soares e Monteiro (2019) analisou a influência do curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) na prática dos professores do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental no Rio de Janeiro. Para as autoras, o termo “gênero” surgiu a partir da luta feminista e academicamente tomou um bom espaço nas pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. As autoras prosseguem sobre o termo “sexualidade”:

A sexualidade, de igual modo, configura-se numa área simbólica e política, ativamente disputada, na qual diferentes grupos lutam para alterar modelos e ideologias sexuais. Inicialmente sob domínio religioso, o interesse pela regulação da sexualidade da população despertou a atenção do Estado, produzindo discursos reguladores que tomavam a sexualidade em função do funcionamento fisiológico ou de punções instintivas. A preocupação com a sexualidade entre médicos e profissionais reformadores morais do século XIX resultou na criação da disciplina sexologia, focada nas explicações dos fenômenos humanos em termos de causas internas e biológicas (SOARES; MONTEIRO, 2019, p. 291).

Dos 12 professores entrevistados, apenas três deles afirmaram que o tema sexualidade foi tratado em suas licenciaturas. Na hora de os professores trazerem o que estudaram no curso GDE para o ambiente escolar encontraram muitas barreiras tanto da direção quanto dos pais e mães dos alunos, bem como dificuldade de outros professores em respeitar o nome social de alunos transexuais e travestis. Apesar de todas as dificuldades encontradas, os professores se mantiveram firmes em suas novas formas de lidar com os adolescentes (SOARES; MONTEIRO, 2019).

Percebeu-se que os professores envolvidos no GDE se desconstruíram um pouco mais de seus preconceitos e passaram a agir de forma diferenciada com seus alunos. Passaram a saber diferenciar o que é cultural do que é natural. Os professores também relataram sobre o fato de

trazerem a desconstrução para a turma e outros 16 professores virem e falarem o contrário, confundindo a cabeça das crianças (SOARES; MONTEIRO, 2019).

As pesquisadoras concluem pontuando acerca da necessidade de toda a comunidade escolar participar do GDE, assim todos os professores poderão somar juntos em sala de aula, bem como os demais funcionários da escola, tais como merendeiros, faxineiros, coordenação, dentre outros (SOARES; MONTEIRO, 2019).

O estudo de Dornelle e Dal'lgna (2015) investigou professores de Educação Física do Vale do Jiquiriçá (BA), em que se utilizou como fundamento as políticas e estudos feministas pós-estruturalistas, a Teoria Queer e as ideias foucaultianas. Para as autoras há uma separação entre aquilo que é normal e o que é anormal, assim a normalização da sexualidade aceita alguns indivíduos e marginaliza outros. Sendo assim:

Essas formas de normalização apresentam-se como a base dessa nova racionalidade política organizadora da gestão da vida individual e populacional, reconstituindo a trama social em regras que têm como cerne a norma, em detrimento do sistema da lei/jurídico (DORNELLE; DAL'LGNA, 2015, p. 1588).

Assim, as pesquisadoras partem da perspectiva de uma postura antinormalizadora, em que se aplica assumir uma total inconformidade com a condição política e questionar os processos que constituem a busca pela igualdade. Essa nova política de gênero proposta não visa a emancipação do sujeito, mas vai além, ela busca formas de liberdade que são inimagináveis, buscando a subversão. A partir disso, a normativa de heterossexualidade e de binarismo de gênero passa a ser um alvo de desconstrução e subversão (DORNELLE; DAL'LGNA, 2015).

Para isso, consideramos o conceito de gênero como um fazer performativo, como uma série de ações normativas constritivas que 'adjetivam' o sujeito em masculino ou feminino, de forma distinta de um tom voluntarioso do próprio sujeito. Essa posição tensiona a díade masculino-feminino, tratando-a como um efeito da distinção sexual binária (o sexo), a qual é assumida como base elegível inteligível para se reconhecer o que é um corpo viável e, ao mesmo tempo, indica a afirmação de uma coerência entre sexo-gênero-sexualidade (DORNELLE; DAL'LGNA, 2015, p. 1590).

A partir disso, os professores de Educação Física entrevistados foram mostrando questões vivenciadas com os alunos e foi unânime observar que as questões de gênero e sexualidade estão muito vivas dentro da escola e também desde quando as crianças são muito pequenas. Os professores relataram que apesar de bem pequenos e às vezes com ingenuidade e sem compreender muito bem o que acontece já verbalizam e questionam dentro sobre esta temática. Sendo assim, 17 conclui-se que é importante trabalhar esses temas já desde cedo na

escola, dependendo de cada faixa etária e trazendo na linguagem correta, para que essas crianças já cresçam instruídas e desconstruídas (DORNELLE; DAL'LGNA, 2015).

Vale ressaltar que trabalhar gênero e sexualidade de forma apenas cronológica, a partir da idade dos alunos é tratar esses assuntos de maneira etapista, o que pode trazer problemas, porque essa forma de observar o desenvolvimento do ser humano visa apenas tratar desses assuntos na adolescência, entretanto se observa que desde muito pequenos os alunos já agem e reagem a tudo isso. Tratar disso apenas na adolescência ainda fortalece a perspectiva unilinear sexo-gênero-prática heterossexual como natural e que se inicia apenas na adolescência (DORNELLE; DAL'LGNA, 2015).

Os autores César e Duarte (2017), discutem em seu artigo sobre as disputas atuais sobre gênero e sexualidade nos planos nacional, estaduais e municipais de educação. Comentam também sobre o avanço do conservadorismo e vão de encontro ao que foi dito na pesquisa de Leite (2019). Para ambas as pesquisas, observa-se um “pânico moral” por essas temáticas nas escolas, muitas vezes sem nem esclarecer o objetivo dessas discussões. Ambas as pesquisas comentam sobre o projeto do Escola sem Homofobia que foi o início do avanço do conservadorismo atual que temos. Ambos comentam sobre a terminologia “ideologia de gênero” disseminada pelos conservadores:

Assim, é possível afirmar que os ataques recentes da chamada “ideologia de gênero” representam a disputa pela produção de uma nova governamentalidade de corpos, sexualidades e desejos. Com efeito, consideramos que o campo discursivo e institucional relativo ao corpo, ao gênero e à sexualidade está em disputa. Disputa política, como nos ensinou Foucault, disputa pelo estabelecimento de “novas” verdades nos campos que tratam da experiência cultural, histórica, política e subjetiva do corpo, do desejo e das experiências, ou mesmo da negação dessas experiências (CÉSAR; DUARTE, 2017, p. 145).

O termo “ideologia de gênero” surgiu no catolicismo em 1988 quando em uma conferência episcopal no Peru houve um documento intitulado “La ideologia de género: sus peligros y alcances”, em que foi dividido entre onze tópicos que discursavam sobre natureza humana imutável criada por Deus e comprovada cientificamente pela Biologia. Para este documento “os defensores da ideologia de gênero” propõem a destruição de valores com a família, a cultura, a educação e a religião. O documento fez referência à IVth. World Conference on Women – UM, realizada em Pequim, na China em 1995. O que realmente ocorreu nessa conferência 18 de gênero era justamente a necessidade de compreender o gênero não mais como uma afirmativa biológica e imutável, mas também como uma construção social (CÉSAR; DUARTE, 2017).

A partir disso sabemos que o termo “ideologia de gênero” não partiu dos teóricos da área, mas da religião, dando margem para o surgimento do chamado “pânico moral” no Brasil. Sendo assim, alguns políticos e religiosos passam a atacar qualquer tipo de atividade sexual e populações que fogem do padrão heteronormativo descrito por Ciribelli e Rasera (2019). De acordo com César e Duarte (2017), a mídia dissemina e inflama ainda mais o “pânico moral”, trazendo mais ódio para o povo. A polícia é incitada, o Estado põe em voga novas leis e quando o furor passar tanta gente já vai ter sido morta e ferida.

Os autores César e Duarte (2017) ainda pontuam que, enquanto a ala conservadora do país segue unida na promoção do pânico moral, a ala progressista segue desunida e se perdendo na militância. Há uma guerra interior dentro da grande narrativa, em que se separa raça, gênero, sexualidade, condição social de uma forma que mais separa do que une, trazendo pontos de vista inúteis e divergentes dentro da narrativa, deslegitimando o outro companheiro de luta. Os autores concluem que:

[...] o campo progressista precisa compreender que a atitude crítica não é aquela que estabelece uma verdade única e contrária à verdade estabelecida pelos adversários, mas sim a atitude desconfiada e pontual que define estratégias e formas de luta em comum contra o modo como os poderes e saberes vigentes pretendem nos governar e nos assujeitar (CÉSAR, DUARTE, 2017, p.152).

No estudo de Oliveira et al. (2016) foram desenvolvidas duas oficinas realizadas com 23 adolescentes entre 15 e 18 anos em uma escola de Ensino Médio em São Paulo. A oficinas aconteceram após os adolescentes experimentarem um jogo online chamado Papo Reto, desenvolvido pelo curso de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais. Nas oficinas uma sequência de etapas bastante sistematizada, em que se tratava de aquecimento, desenvolvimento (reflexão, tanto grupal quanto individual), síntese e avaliação.

A pesquisa de Oliveira et al. (2016) chegou a alguns resultados em que se percebeu que na escola era um lugar que os alunos acabavam sempre aprendendo sobre sexualidade, seja ensinado em sala de aula ou apenas discutido nas rodinhas de amigos. Vale salientar que em casa esses adolescentes não costumam ter muita abertura para lidar com essas questões.

No jogo, os adolescentes podiam ver as respostas anônimas uns dos outros, aprender, pensar e discutir. A oficina pós jogo ajudou mais ainda a esclarecer conceitos de gênero e sexualidade e muitos dos adolescentes já cientes do novo aprendizado desejam jogar de novo e dar novas respostas a partir das novas vivências que teve. Isso denota que houve evolução de aprendizado dos alunos. Um forte tema também encontrado na discussão foi a questão da violência no namoro, que pode estar alimentando uma futura violência de gênero mais para

frente. Por isso a necessidade de também ensiná-los acerca das questões de gênero, enquanto prevenção e mudança de comportamentos. Sendo assim, os autores (Oliveira et al., 2016) concluíram:

O estudo revela que a avaliação dos resultados da aplicação desses jogos mostrou uma pequena mudança em determinantes comportamentais dos jovens, entretanto, ainda há uma necessidade de estudos com avaliações rigorosas de eficácia jogo, a longo prazo, e usando medidas de comportamento em vez de apenas os seus determinantes, sendo que apenas dois estudos avaliaram mudanças no comportamento, que não foram significativas (OLIVEIRA et al., 2016, p. 2389).

Na pesquisa de Brandão e Lopes (2018), encontramos mais uma discussão sobre o debate público a respeito de gênero e sexualidade no Plano Nacional de Educação. A pesquisa consistiu em uma análise socioantropológica documental com fontes públicas extraídas da internet que compreendem órgãos governamentais, organizações que não são governamentais e portais de notícias diversos.

Os achados na pesquisa de Brandão e Lopes foi o também encontrado na pesquisa de Leite (2019) e César e Duarte (2017) a respeito de pontos altos do recente avanço do conservadorismo no Brasil. Ideias como “ideologia de gênero” e “pânico moral” estiveram presentes nas três pesquisas. Vale ressaltar que Brandão e Lopes (2018) trouxeram um conceito a mais em relação aos outros dois, que é o conceito de “nova geografia do mal e do perigo sexual” do autor Sérgio Carrara, em que as crianças não são vistas enquanto sujeitos de direitos no tocante à abordagem da sexualidade na escola, sendo assim, as pessoas adultas passam a condenarem a temática na escola. Os adultos conservadores estão sempre reafirmando que esses assuntos devem ser tratados em casa, mas sabemos que isso só ajuda a propagar ideias não científicas, preconceituosas e violentas.

Brandão e Lopes (2018) também falam a respeito de como os políticos conservadores têm avançado no alcance da população, assim como Leite (2019) apontou e César e Duarte (2017) também. Um ponto novo que Brandão e Lopes (2018) trouxeram para essa discussão foi o avanço da “psicóloga” Marisa Lobo na mídia, em que ela propõe a implementação da “cura gay” nos consultórios de psicologia, mesmo o Conselho Federal de Psicologia informando que não há doença em ser LGBT. Outro dado relevante é a fala de inúmeros padres e pastores “a favor da família” e contra a “ideologia de gênero”.

Em Macron et al. (2016) objetivou-se analisar toda produção de conhecimento acerca de diversidade sexual e questões de gênero no ambiente escolar desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. As autoras observaram que a produção científica voltada para a área caminha cada vez em direção aos direitos humanos. Para elas: “não são as

características sexuais que marcam as diferenças entre homens e mulheres, mas o modo como elas são representadas e valorizadas na sociedade” (p. 296). Elas também destacam que gênero gira em torno de relações de poder inscritas na linguagem e na produção cultural.

Outro dado relevante da pesquisa de Marcon et al. (2016) é que há uma dificuldade dos professores em lidarem com a diversidade, visto que tanto suas crenças pessoais como a falta de conhecimento sobre o tema atravessam as práticas docentes. As autoras também mencionam o termo “pânico moral” encontrado nas pesquisas de Brandão e Lopes (2018), César e Duarte (2017), Oliveira et al. (2016) e Ciribelli e Rasesa (2019). Vale ressaltar que sobre o “pânico moral” Marcon et al. (2016, p. 297) ainda ressaltam: “tem um caráter discursivo, transitório e performativo, portanto, capaz de produzir efeitos no cotidiano”.

Na pesquisa de Vieira e Gonzalez (2019), foi feita a Análise de Discurso Crítica (ADC), que tem como vertente as origens britânica e latino-americana, em que se utilizou parte da pesquisa de doutorado para compor o artigo para publicação. Para as autoras gênero é uma forma de representar e projetar no mundo na medida em que abarca discursos particulares; agir e interagir no mundo, de forma que há uma discussão dentro das relações de poder; e identifica a si e ao outro, na perspectiva que há relações éticas na construção do sujeito. A identidade de gênero é uma categoria que deve ser pensada através do indivíduo que está no interior de uma cultura.

Ainda para as autoras Vieira e Gonzalez (2019), o discurso pedagógico se organiza em três regras principais: Distributivas, recontextualzantes e avaliativas. A primeira se trata do controle simbólico e a disseminação social do que pode ser aceitável ou não e de quem pode exercer essas ações. O segundo trata de dois discursos principais: “o discurso intencional” e o “discurso regulador”, em que o intencional tem a ver com pedagogias de transmissão e também aquisição do conhecimento; no “discurso regulador” estão as construções das relações sociais e da ordem. No terceiro encontra-se a transformação do que seria o discurso pedagógico em prática pedagógica, trazendo consigo a transmissão e aquisição de conhecimentos se embasando em idade, contextos e conteúdos na escola.

Em termos da problemática discutida aqui, o controle sobre os conhecimentos e os saberes acerca da sexualidade e das relações de gênero do discurso pedagógico com seu princípio recontextualizante (discursos) é mediado pelas ações e relações de poder entre/ sobre docentes, estudantes, governo progressista, tendências políticas conservadoras, movimentos sociais etc., materializadas em documentos legais e currículos explícitos e implícitos com poderes para regulamentar práticas (gêneros discursivos), assim como essas ações e relações entre/sobre pessoas pressupõem relações éticas consigo mesmo/a nas práticas e vivências identitárias e inter-subjetivas, como ser moral que atua no mundo com seu corpo (VIEIRA; GONZALEZ, 2019, p. 159).

O trabalho de Vieira e Gonzalez (2019) pontua como relevante que a palavra “sexualidade” foi encontrada 11 vezes no caderno 10 dos PCN, a palavra “sexual” 6 vezes, “corpo” 5, “Aids” 8, “sexo 4, “mulheres” 8, “gênero” 6. Também são relevantes dentro da unidade léxica “sexualidade” na justificativa do transversal Orientação Sexual no Caderno 10 dos PCNs esses pontos:

se considerar a como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa desde cedo no ser humano. [...] nas séries iniciais visa permitir ao aluno encontrar na escola um espaço de informação e de formação, no que diz respeito às questões referentes ao seu momento de desenvolvimento e às questões que o ambiente coloca. [...] afloram em todas as faixas etárias. [...] Ignorar, ocultar ou reprimir são as respostas mais habituais dadas pelos profissionais da escola. [...] no espaço escolar; ela “invade” a escola por meio das atitudes dos alunos em sala de aula e da convivência social entre eles. [...] ligada à vida, à saúde, ao prazer e ao bem-estar, que integra as diversas dimensões do ser humano envolvidas nesse aspecto (VIEIRA; GONZALEZ, 2019, pp 170-172).

As autoras Vieira e Gonzalez (2019) finalizam pontuando que a sexualidade no discurso dos PCNs se limita a questões biológicas-higienistas, moral-tradicionista e também possui o enfoque terapêutico de doenças. Não possui de forma explícita o discurso religioso-radical, porém a ala conservadora da política tem trazido isso em questão constantemente, entretanto ainda não se traz de forma aberta a discussão dos direitos humanos, direitos sexuais e abordagem emancipatória e queer. Também mencionam o veto do Projeto Escola sem Homofobia como algo bastante relevante no avanço do conservadorismo no país.

3 CONCLUSÕES

No decorrer da pesquisa, observaram-se muitos resultados relevantes no cenário de gênero e sexualidade na educação do país. O cenário permanece conservador, mas é necessário que a luta continue em prol de mudanças significativas que possam de fato proteger nossas crianças e torná-las adultos sem marcas da violência LGBT, sem violência de gênero e com uma sociedade mais igualitária.

Observou-se que os autores identificam “gênero” como uma construção social, separada do biológico, mas que perpassa por ele. Os professores seguem assumindo os assuntos de gênero e sexualidade como um tabu e como algo biológico apenas ligado à prevenção de doenças e gravidez, sendo que isso limita muito o que nossas crianças e adolescentes aprendem em sala de aula.

Alguns dos autores tratados nesta pesquisa se utilizaram de cursos de preparação de professores e mostraram o quanto o resultado foi satisfatório, sendo assim, observou-se que é necessário que haja mais cursos de formação continuada para lidarem melhor com esses

assuntos, pois poucos deles estudam isso na graduação. Então percebe-se que o problema nem está nos professores em si e sim na falta de estudos voltados a essas questões em suas formações.

Também se encontrou nesta pesquisa um dado muito relevante: A Educação Física segue como sendo a disciplina escolar em que as relações de gênero e a LGBTfobia se encontram mais exacerbadas. Fica bem mais evidente a separação daquilo que a sociedade criou como o que é de homem e o que é de mulher. O garoto que não joga futebol, que não gosta de utilizar da força nos esportes e que prefere fazer vôlei, por exemplo, acaba por ser ridicularizado por seus colegas, pois encontramos muito da masculinidade tóxica, homofobia e machismo entre os próprios meninos. Então conclui-se que gênero e sexualidade precisa ser um bem trabalhado na escola, bem como nos cursos de formação docente inicial e continuada.

Outro ponto que precisa ser observado refere-se ao avanço do conservadorismo no país, que segue trazendo na política cada vez mais repressão e criação de “falsas teorias” que mais causam problemas do que solução, tais como “ideologia de gênero” e o pânico moral”. Sugere-se que a luta continue e que haja cada vez mais capacitação de professores, só assim teremos esperança de um futuro melhor para o país.

REFERÊNCIAS

ANDRES, Suélen de Souza. et al. Educar para a diversidade: gênero e sexualidade segundo a percepção de estudantes e supervisoras do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (UFS). **Rev. Educ. Fís/UEM**, Maringá, v. 26, n. 2, pp. 167-179, 2. trim. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1983-30832015000200167&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 17 de março de 2020.

BRANDÃO, Elaine Reis; LOPES, Rebecca Faray Ferreira. “Não é competência do professor ser sexólogo” O debate público sobre gênero e sexualidade no Plano Nacional de Educação. **Civitas**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, pp. 100-123, jan.-abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/civitas/v18n1/1519-6089-civitas-18-01-0100.pdf>. Acesso em: 17 de março de 2020.

CÉSAR, Maria Rita de Assis.; DUARTE, André de Macedo. Governo e pânico moral: corpo, gênero e diversidade sexual em tempos sombrios. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 66, pp. 141-155, out./dez., 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602017000400141&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 17 de março de 2020.

CIRIBELLI, Carlos José de Moura; RASERA, Emerson Fernando. Construções de Sentido sobre a Diversidade Sexual: Outro Olhar para a Educação Infantil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, 39, e175599, pp.1-15, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932019000100102&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 17 de março de 2020.

DORNELLES, Priscila Gomes; DAL'LGNA, Maria Cláudia. Gênero, sexualidade e idade: tramas heteronormativas nas práticas pedagógicas da educação física escolar. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. especial, pp. 1585-1599, dez., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1585.pdf>. Acesso em: 17 de março de 2020.

LEITE, Vanessa. “Em defesa das crianças e da família”: Refletindo sobre discursos acionados por atores religiosos “conservadores” em controvérsias públicas envolvendo gênero e sexualidade. **Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana**, Rio de Janeiro, n. 32 - ago., pp.119-142, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1984-64872019000200119&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 17 de março de 2020.

MARCON, Amanda Nogara; PRUDÊNCIO, Luísa Evangelista Vieira; GESSER, GESSER, Marivete. Políticas públicas relacionadas à diversidade sexual na escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo. Volume 20, Número 2, Maio/Agosto, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572016000200291.

OLIVEIRA, R. N. G. et al. Limites e possibilidades de um jogo online para a construção de conhecimento de adolescentes sobre a sexualidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 21(8):2383-2392, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232016000802383. Acesso em: 17 de março de 2020.

OLTRAMARI, Leandro Castro; GESSER, Marivete. “Educação e gênero: histórias de estudantes do Curso Gênero e Diversidade na Escola”. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 27, n. 3, e57772, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2019000300219. Acesso em: 17 de março de 2020.

SILVA, Cristiane Gonçalves da.; BORBA, Patrícia Leme de Oliveira. Encontros com a diferença na formação de profissionais de saúde: juventudes, sexualidades e gêneros na escola. **Saúde Soc.** São Paulo, v.27, n.4, pp.1134-1146, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-12902018000401134&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 de março de 2020.

SOARES, Zilene Pereira; MONTEIRO, Simone Souza. Formação de professores/as em gênero e sexualidade: possibilidades e desafios. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 73, pp. 287-305, jan./fev., 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602019000100287. Acesso em: 17 de março de 2020.

VASCONCELOS, Anna Carolina de Sena. Eu virei homem!: a construção das masculinidades para adolescentes participantes de um projeto de promoção de saúde sexual e reprodutiva. **Saúde Soc.** São Paulo, v.25, n.1, p.186-197, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-12902016000100186&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 17 de março de 2020.

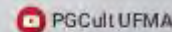
VIEIRA, Viviane Cristina; GONZALEZ, Carolina Gonçalves. Seleção lexical e relações semânticas das co-ocorrências de gênero e sexualidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais.



FAPESP



27~29
SETEMBRO 2019
evento on-line



Alfa, São Paulo, v.63, n.1, pp.153-180, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/10607>. Acesso em: 17 de março de 2020.

ZANATTA, Luiz Fabiano; MORAES, Silvia Piedade de; de FREITAS, Maria José D.; BRÊTAS, José Roberto da S. A educação em sexualidade na escola itinerante do MST: percepções dos(as) educandos(as). **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 2, pp. 443-458, abr./jun. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022016000200443&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 17 de março de 2020.

INTERAÇÃO NA PRÁTICA DA PESQUISA E DECOLONIALIDADE: UMA ANÁLISE DO PAPEL DA MULHER NEGRA PESQUISADORA

Leonice da Conceição Pinheiro Silva
Mestranda em Cultura e Sociedade
leonice.pinheiro@discente.ufma.br

Universidade Federal do Maranhão/UFMA – Bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão/FAPEMA

Lygia Cardoso Peçanha
Mestranda em Cultura e Sociedade
lygiacarpe@gmail.com

Paula Tayane Costa Silva
Mestranda em Cultura e Sociedade
paulatcostas@gmail.com

Ana Caroline Amorim Oliveira
Doutora em Antropologia pela USP
oliveira.ana@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão-UFMA

RESUMO: Este artigo tem por objetivo relacionar as metodologias de pesquisa qualitativas e a teoria decolonial. Através de um levantamento bibliográfico que reflete acerca das problemáticas existentes entre pesquisador-pesquisado e o papel da mulher negra como pesquisadora. Doravante, o artigo divide-se em três partes: i) a compreensão do conceito de “interação” em metodologias de pesquisas qualitativas e a importância do vínculo entre a subjetividade, o indivíduo e sua realidade social; ii) traz aproximações em torno da diversidade cultural e a teoria decolonial ao pensar nos processos culturais que envolvem pesquisador e pesquisado como agentes ativos na prática da pesquisa; iii) reflete sobre o papel da mulher negra pesquisadora na problematização das noções de objeto e sujeito na pesquisa acadêmica. Tendo em vista o breve percurso apresentado sobre as metodologias de pesquisa qualitativas que consideram a interação entre pesquisador(a) e pesquisado(a) e a inserção da teoria decolonial no meio acadêmico, buscamos, através deste artigo, suscitar reflexões acerca da relação sujeito/objeto de pesquisa e a importância do papel da mulher negra enquanto pesquisadora. Contudo, para uma proposta em continuidade, o artigo corrobora a ruptura dos paradigmas racistas estabelecidos pelo saber eurocêntrico reproduzidos na prática de pesquisa *academicista*.

Palavras-chave: Metodologia; Pesquisador/a; Interação; Decolonial.

1 INTRODUÇÃO

As pesquisas qualitativas exercem um importante papel no que se refere aos aspectos subjetivos de comportamentos humanos e fenômenos socioculturais. Seus objetos possuem tempo, local e uma determinada cultura, estudam-se os símbolos, crenças, relações humanas de grupos sociais.

O papel do pesquisador ou da pesquisadora no mundo, bem como sua relação com a pesquisa, é algo que deve ser constantemente debatido e atualizado, sobretudo, nas categorias

de pesquisa que envolvem seres humanos. Para tanto, é necessário um cuidado minucioso quanto a coleta de dados e a interação com os sujeitos que fazem parte do contexto da pesquisa.

A partir do referencial bibliográfico apresentado durante a disciplina de Teorias da Cultura e da Sociedade¹⁷⁰, adotamos como metodologia para elaboração do artigo, o levantamento bibliográfico que versa sobre os temas mencionados. Por meio dessa verificação, foi possível aprofundar nosso conhecimento e relacioná-lo ao debate sobre a interação dos sujeitos na pesquisa acadêmica.

Dessa maneira, a primeira parte do artigo conceitua a ideia de “interação” trazida por Goffman (1985), articula sobre a prática da pesquisa e fornece aporte para refletirmos sobre a equação pesquisador-pesquisado a partir do pensamento das autoras Ruth Cardoso (1986) e Alba Zaluar (1986), principalmente no que diz respeito ao papel do pesquisador.

A segunda parte consiste na relação da prática de pesquisa com os processos culturais e as problemáticas que podem surgir na pesquisa, tais como o não reconhecimento das teorias decoloniais como fontes de pesquisa. O pesquisador enquanto agente ativo e participante tende a reforçar padrões estereotipados, invés de refletir sobre eles. As reflexões se tornam pertinentes quanto ao papel que esse investigador/pesquisador deve exercer, quais as formas de envolvimento e as consequências que podem surgir no texto final de sua pesquisa. As práticas de pesquisas perpassam por mudanças e atualizações, há uma necessidade de novas visões não-eurocêntricas e a inserção dos estudos decoloniais se torna fundamental para uma análise de uma perspectiva diferente.

Por fim, a terceira parte do artigo, refere-se a colonialidade do poder e o papel da mulher negra pesquisadora, iniciando as definições de “colonialidade do poder”, “colonialidade do saber” e “colonialidade do ser” de acordo com as definições trazidas pelos autores Néelson Maldonado-Torres (2007) e Walter D. Mignolo (2007). Em seguida, faz-se um breve relato sobre a interação da mulher negra no ambiente academicista¹⁷¹, problematizando a relação entre *objeto* e *sujeito* discutidas por Grada Kilomba (2019), assim, finalizando com reflexões sobre a importância da ruptura dos paradigmas racistas estabelecidos pela branquitude colonial no que diz respeito aos modos de se realizar pesquisa e produção de conhecimento no Brasil.

¹⁷⁰ Disciplina ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão — 2022/1, pelos docentes, Dr. Antônio Cordeiro Feitosa, Dra. Ana Caroline Amorim Oliveira e Dra. Larissa Lacerda Menendez.

¹⁷¹ Este artigo considera os termos “academicismo” e “academicista” como a prática de controle da produção teórica e científica construída a partir de uma perspectiva identitária, linguística, social e discursiva eurocêntrica.

2 A INTERAÇÃO ENTRE PESQUISADOR E PESQUISADO NA PRÁTICA DA PESQUISA

A pesquisa qualitativa considera o vínculo indissociável entre a subjetividade do indivíduo e a sua realidade social, isto é, ao se desenvolver uma pesquisa que contempla o uso de técnicas de metodologia qualitativa, como a observação participante ou o trabalho de campo, estamos lidando diretamente com as práticas, os códigos, os signos e os significados construídos pelo indivíduo, que estão estreitamente conectados aos fatores socioculturais do grupo à qual pertence.

A pesquisa etnográfica, a exemplo, busca um estudo acerca de uma sociedade ou grupo social, é comum que haja um convívio entre o pesquisador e o grupo, para analisar e compreender suas ações e percepções de mundo. Outras pesquisas podem ser mencionadas, tais como o estudo de caso e a pesquisa-ação. O estudo de caso é mais preciso no que se refere ao estudo de uma determinada situação, varia entre um grupo social até um fenômeno social. Podem ser pesquisas documentais, pesquisas com grupos, entrevistas ou observação. Geralmente, analisam-se pontos de vista inseridos na pesquisa, a fim de compreender tais complexidades.

A pesquisa-ação, em suma, resolve um determinado problema, ou no mínimo identificá-lo. Um trabalho em conjunto entre pesquisador e pesquisado, há uma interação direta entre eles, entretanto, o foco está nos possíveis problemas, diferindo-se das outras pesquisas. Diante disso, vale ressaltar um recorte específico quanto ao papel do observador participante, aquele que está inserido dentro de um determinado grupo social. Dessa forma:

Na observação participante os membros da comunidade estudada concordam com a presença do pesquisador entre eles como um vizinho e uma amigo que também é, casualmente, um pesquisador. O observador participante deve, então, fazer o esforço de ser aceitável como pessoa (o que vai significar coisas diferentes em termos de comportamento, de modos de viver e, às vezes, até de aparência em diferentes culturas) e não simplesmente respeitável como cientista (ANGROSINO, 2009, p.33).

Visando levantarmos algumas das questões existentes nessa relação entre pesquisador(a) e pesquisado(a), consideramos o conceito de “interação” trazido por Erving Goffman (1985), que diz:

[...] a interação (isto é, interação face a face) pode ser definida, em linhas gerais, como a influência recíproca dos indivíduos sobre as ações uns dos outros, quando em presença física imediata. Uma interação pode ser definida como toda interação que ocorre em qualquer ocasião, quando, num conjunto de indivíduos, uns se encontram na presença imediata de outros. O termo “encontro” também seria apropriado. Um “desempenho” pode ser definido como toda atividade de um determinado participante, em dada ocasião, que sirva para influenciar, de algum modo, qualquer um dos outros participantes (GOFFMAN, 1985, p. 23).

A partir dos anos 70, com a maior aderência à pesquisa qualitativa no Brasil, os debates sobre a relação sujeito/objeto de investigação tomaram mais espaço entre os trabalhos apresentados por pesquisadores dedicados a refletir sobre seus próprios processos e métodos de pesquisa e, principalmente, sobre os aspectos “menos visíveis do trabalho de campo” (CARDOSO, 1986, p. 104).

A exemplo da observação participante referida por Angrosino (2009) e, considerando também o conceito de “interação” trazido por Goffman (1985), podemos pensar numa intersubjetividade decorrente desse encontro entre pesquisador e pesquisado que, de modos diferentes, afeta ambos envolvidos e também a produção de conhecimento. É a partir dessa interação, que será possível uma construção de conhecimento conjunta em que nos aproximamos do objeto de estudo, como indica Ruth Cardoso (1986):

O encontro com desconhecidos, com que se pode cultivar uma relação de alteridade, é que permite conhecer o modo de operar de sistemas simbólicos diversos que são postos em movimento por esta interlocução. O objeto do conhecimento é aquilo que nenhum dos dois conhece e que, por isso mesmo, pode surpreender. (CARDOSO, 1986, p. 103)

Ruth Cardoso, em seu ensaio *Aventuras de Antropólogos em campo ou como escapar das armadilhas do método* (1986), tece uma crítica às técnicas de investigação participante onde a subjetividade dos sujeitos é desconsiderada e os discursos são examinados como uma matéria distanciada do pesquisador. A autora também levanta o debate sobre a importância da reflexão teórica do método em detrimento a um excessivo destaque no papel do pesquisador militante, aquele cuja investigação é voltada para um engajamento político, pautado na interação com minorias sociais.

Ruth Cardoso (1986), através do exemplo da utilização de uma entrevista como instrumento de coleta de dados, reflete sobre a importância de um estudo dos contextos e condições sociais da produção da pesquisa para elaborar uma reflexão sobre si e sobre o próprio modo de olhar.

Observar é contar, descrever e situar os fatos únicos e cotidianos, construindo cadeia de significação. Este modo de observar supõe, como vimos, um investimento do observador na análise de seu próprio modo de olhar. Para conseguir esta façanha, sem se perder entrando pela psicanálise amadorística, é preciso ancorar as relações pessoais em seus contextos e estudar as condições sociais de produção dos discursos. Do entrevistador e do entrevistado (CARDOSO, 1986, p. 103).

Outro aspecto que emerge da reflexão metodológica, é justamente, qual o papel do investigador; sua forma de envolvimento e quais consequências podem surgir na pesquisa final. Os métodos tradicionais que se limitavam a somente desvendar os significados simbólicos de

outras culturas é afetado, precisa ser reanalisado, “nossos nativos não são espectadores ingênuos, nem meras subjetividades, nem ‘sujeitos’ sem pensamento crítico ou autônomo” (ZALUAR, 1986, p. 123).

Ao reconhecermos o/a pesquisador/a e pesquisado/a como agentes ativos da pesquisa, que se relacionam na alteridade de suas experiências, vivências e se afetam dentro desse encontro intersubjetivo, torna-se imprescindível uma reflexão sobre o comprometimento do pesquisador em relação aos participantes e temas de sua pesquisa. O exercício da reflexão sobre a posição de sujeito que o/a pesquisador/a ocupa é um processo contínuo que articula as questões éticas, políticas e culturais dos métodos de pesquisa.

3 PESQUISA, DIVERSIDADE CULTURAL E A INCLUSÃO DOS ESTUDOS DECOLONIAIS

A atividade de pesquisa possui o campo delimitado por uma espécie de solução do enigma. Ruth Cardoso (1986) e Alba Zaluar (1986) demonstram essa preocupação com esse social homogeneizado ao código de deciframento, ao descaso por alguns antropólogos pela atividade de pesquisa, as diferenças hierárquicas de subjetividades que não possuem o mesmo estatuto. Desde os escritos de Malinowski (1984), ele já abordava que as culturas possuem valores que diferem umas das outras, da existência de diferentes instituições, diferentes costumes, códigos de leis e moralidade. Era necessário para fins de estudos um nível de compreensão subjetiva acerca daquilo ou dos sentimentos que as move.

A cultura se entrelaça entre a natureza e o homem, esses “corpos” necessitavam da construção de algo, formas de solidariedade, em que consideramos cultura. Assim como afirma Eagleton (2011, p. 143): “os corpos humanos necessitam de construir essas formas de solidariedade a que chamamos cultura, que são consideravelmente mais elaboradas do que qualquer coisa que o corpo possa fazer diretamente, mas que escapam perigosamente ao seu controle material”.

A própria noção de cultura por vezes é problemática, “a palavra ‘cultura’ foi introduzida na antropologia e transformada em um termo técnico.” (WHITE, L. A.; DILLINGHAM, 2009, p. 44), serviu por longos anos de ferramentas, principalmente por Edward Tylor — antropólogo britânico — sua concepção de cultura foi introduzida imprecisamente e levou a uma série de questionamentos. Tal como a etnografia se ramifica em diversas áreas de estudos, com a concepção de cultura não difere, ela perpassa por diversas áreas das humanidades.

Esses desconfortos oriundos dos paradigmas relacionados aos antropólogos levaram a autora Alba Zaluar a desenvolver uma reflexão sobre o projeto da Antropologia, “de transformar os antropólogos em ‘nativos’ deles mesmos” (ZALUAR, 1986, p. 106). Esse projeto considera a reorganização de um conjunto de paradigmas em tensão, elevando-os a “categorias de um campo semântico da antropologia” (1986, p. 106), como tentativa de alertar os possíveis perigos e armadilhas do campo de pesquisa.

Ressaltamos que, as preocupações são pertinentes na medida que, na pesquisa observante, hierarquias podem se criar, “o ‘nativo’, o observado, uma estranha subjetividade sem sujeito [...] o outro, observador absoluto que decifrou o enigmados códigos, um ser histórico, crítico, que acumula conhecimentos e que os discute, analisa e supera.” (ZALUAR, 1986, p. 109). Claramente se refere ao etnocentrismo, como esclarece no parágrafo seguinte:

O código cultural ‘nativo’ pronto, acabado, completo e fechado, instituído desde logo, tal como na definição do código ‘não-erudito’, ‘primitivo’ ou ‘selvagem’, apresenta-se diante do observador já transfigurado em objeto, sobre o qual aquele se debruça usando plenamente sua razão para encontrar a lógica (racional) contrastiva ou principal do nativo. (ZALUAR, 1986, p. 110).

Com a expansão do capitalismo, a hegemonia europeia também se expande, assim como aponta Quijano (2005, p.121) surgiu “como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento.” A elaboração intelectual se encontra em uma espécie de padrão colonial, capitalista e eurocêntrico. A história é pensada a partir dessas três bases. Dentro dessa perspectiva, tudo o que se encontra fora desses padrões é visto como marginalizado, como o outro.

Poderíamos pensar um pouco além, enquanto colonialidade do poder se encontra atrelada às formas de exploração e dominação modernas, outras noções entram no debate — a colonialidade do saber e colonialidade do ser — envolto em tarefas epistemológicas e na própria produção de conhecimento que reproduz o pensamento colonial; o terceiro remete a experiência vivida da colonização e seus impactos, possuindo um caráter ontológico, são responsáveis pelos silenciamentos da história, dos saberes, do conhecimento, marginalizando, subalternizando e encaixando a uma lógica universal. A história contada por apenas um lado.

O processo de observação na pesquisa de campo, exige a interação com o Outro, assim como habilidades em participar da vida cotidiana. Segundo Zaluar (1986, p.114), muitas problematizações podem ser diagnosticadas, a exemplo, “o pesquisador pode vir a reforçar relações de poder no local, ao invés de pensar sobre elas”. Existe uma versão da pesquisa que

é meramente culturalista, onde “não concebe a cultura como algo que se constitui num processo contínuo de interação social em que símbolos e seus significados são reinterpretados, disputados, negociados continuamente, até mesmo no próprio processo da pesquisa [...]” (ZALUAR, 1986, p. 119 – 120).

Os processos culturais e os métodos de pesquisa estão em constante readaptações. De acordo com Chizzotti (2003, p. 229):

Novos temas e problemas originários de classe, gênero, etnia, raça, culturas trazem novas questões teóricas e metodológicas aos estudos qualitativos. Uma confluência de tendências, disciplinas científicas, processos analíticos, métodos e estratégias aportam à pesquisa qualitativa criando um campo amplo de debates, sobre o estatuto da pesquisa.

Os desafios que perpassam o campo da pesquisa, estão longe de serem superados, as Academias/Instituições ainda estão permeadas de elementos que afetam a vida da maioria da população, a exemplo, a grande maioria das pesquisas não reconhece autores/as decoloniais. O número de pesquisadores que buscam a teoria decolonial vem crescendo, para fins de embasamento, propondo-se a romper com o império construído acerca do saber eurocêntrico. Aquele que ora fora objeto de pesquisa, agora é o protagonista conquistando seu espaço, a neutralidade que anteriormente tanto fora superestimada, já se torna praticamente impossível.

O que se percebe é haver uma naturalização do papel do “dominador” e o do “dominado”. O racismo e o sexismo estão fortemente relacionados a essas noções, de acordo com Lélia Gonzales (1984, p. 224) “o lugar em que nos situamos determinará nossa interpretação sobre o duplo fenômeno do racismo e do sexismo”. Em função disso, a articulação entre o sexismo e o racismo esboça um cenário violento à mulher negra. Gonzales (1984) aponta que enquanto mulher negra, há a necessidade de aprofundar-se nessa reflexão, para que erros de reprodução e repetição de modelos ofertados pelas investigações das ciências sociais, não sejam reforçados. Existe então, uma inter-relação entre colonialidade e patriarcado, como irá demonstrar a terceira parte deste artigo.

4 COLONIALIDADE DO PODER E O PAPEL DA MULHER NEGRA PESQUISADORA

Nélson Maldonado-Torres (2007), desenvolveu um conceito sobre “colonialidade do ser” baseado na ideia do autor Walter Dignolo (2007), que fala sobre a “colonialidade do poder” e a “colonialidade do saber”. Em linhas gerais, a “colonialidade do poder” é definida como as várias faces do poder construídas a partir do colonialismo e seus legados. Já a “colonialidade do saber” tem a ideia de que é resultado da colonização dos sentidos, numa perspectiva

cognitiva que vem da imaginação, das subjetividades, compreendendo assim, o legado epistemológico do eurocentrismo que nos leva a entender o mundo a partir desses conteúdos preestabelecidos.

A “colonialidade do ser” traz a perspectiva dos impactos da colonialidade vivenciada pelos sujeitos subalternizados, ou seja, infere sobre as experiências e vivências dos sujeitos tidos como inferiores, tornando natural o processo de violência vivenciadas por essas pessoas (MALDONADO, 2007). Dessa maneira, as epistemologias e metodologias norte cêntricas, são o pilar de uma lógica eurocentrada, racializada, cartesiana, que geram diversos processos de epistemicídios.

No entanto, os pesquisadores (as) estão buscando romper com essa lógica da “colonialidade do saber”, no intuito de propor uma teoria decolonial, pensado os pressupostos epistemológicos das teorias e nos métodos que se aspira desenvolver (SEGATO, 2015). Além disso, é importante destacar que os métodos decolonias não são neutros, porém são sensíveis às pautas dos corpos colonizados. Partindo desse pressuposto, chegamos ao corpo da mulher negra e seus enfrentamentos enquanto pesquisadora e produtora de conteúdo no seio da Academia.

A interação da mulher negra pesquisadora é um fenômeno que se dá num contexto eurocêntrico. Dessa maneira, Grada Kilomba (2019), em seu livro *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*, relata a ideia de *objeto* e *sujeito*. Ela define que o termo *sujeito* traz uma problemática consigo na sua tradução para a língua portuguesa onde há uma alteração de gênero traduzido para o masculino. Revelando assim as violências das relações de poder expressas pela língua portuguesa.

Quando se trata de *objeto*, a problemática é a mesma supracitada, excluem-se as variações de gênero, e expõem-se as relações de poder e violência da língua portuguesa, ressaltando que o termo *objeto* vem de um discurso pré-colonial utilizado pelas teorias feministas e queer e exprime a objetificação de identidades numa relação de poder.

Nesse sentido, a mulher negra pesquisadora se encontra em um ambiente acadêmico branco, onde o privilégio da fala lhe é negado historicamente. No entanto, pessoas brancas tem seus privilégios assegurado e suas vozes são ouvidas por todos, assim, criam-se discursos hegemonicamente construídos para inferiorizar vozes negras, deslegitimando suas falas e quaisquer produções acadêmicas feita por elas (KILOMBA, 2019).

A academia não é um espaço neutro, sua construção vem em torno de teorias de desumanização e brutalidades que objetifica homens negros e, principalmente mulheres negras, por meio de seus discursos estéticos e culturalmente brancos. Assim, mulheres negras não são vistas como sujeito da pesquisa, aquela que pode produzir seus trabalhos academicistas e tem

suas vozes ouvidas, mas sim, como objeto de pesquisa, delimitando mais um espaço de subalternidade, mesmo na academia, reafirmando que a objetificação é propriamente destinada para elas.

A partir dessa estrutura social de dominação enfocamos no colonialismo da academia e descolonização do conhecimento. Haja vista, que o sistema é racista, onde desqualifica e invalida a produção de conhecimento de pessoas negras, por meio da ausência de representatividade ou inutilização de referenciais que sejam da comunidade negra, no qual pessoas brancas são especialistas de tudo e até mesmo da negritude, pois, quando é falado pelos brancos o conhecimento é tratado como científico, mas quando é falado por mulheres negras, é a-científico (KILOMBA, 2019).

Diante dessa realidade acadêmica colonial, como uma mulher negra consegue firmar sua presença enquanto pesquisadora? Como sua interação se expressa, visto que, o ambiente academicista está no inconsciente coletivo que é psiquicamente traumatizado, considerando que a imagem sobre negritude retratada ao longo dos séculos no Brasil é de que o negro sempre está associado a algo “ruim”, “maldoso”, “perigoso” (FANON, 2008). Dessa maneira, quando direcionamos para mulheres negras, o processo de marginalização é semelhante. As mulheres são vistas como “maldosas”, “bruxas”, “loucas” e entre outros. Ou seja, cumulando essas ideias, de que forma se dá a sobrevivência pessoal dessa mulher negra pesquisadora em sua performance acadêmica?

Essas indagações são instigantes ao ponto que nos levam a imaginar uma série de problemáticas acerca da performance da mulher negra no ambiente acadêmico. No entanto, neste momento nos ateremos a passagem dessa mulher negra de *objeto* a *sujeito* de pesquisa como um ato político. Para tanto, Grada Kilomba (2019) pondera que:

As estruturas de validação do conhecimento, que definem o que é erudição “de verdade” e “válida”, são controladas por acadêmicas/os brancas/os. Ambos, homens e mulheres, que declaram suas perspectivas como condições universais. Enquanto posições de autoridade e comando na academia forem negadas às pessoas *negras* e às *People of Color (PoC)* a ideia sobre o que são ciência e erudição prevalece intacta, permanecendo “propriedade” exclusiva e inquestionável da branquitude. Portanto, o que encontramos na academia não é uma verdade objetiva científica, mas sim o resultado de relações desiguais de poder de “raça” (KILOMBA, 2020, pg 53.).

Tendo em vista que, no momento que mulheres negras rompem essa barreira e passam a produzir conhecimento enquanto pesquisadoras, sua interação está sobrecarregada de todos esses estigmas impostos pela branquitude, revelando as complexidades das categorias entre "gênero", “raça” e poder, causando intimidação, afirmando que aquele não é o lugar dessas mulheres. Uma das principais aflições da decolonidade do conhecimento academicista é

disseminar a ideia de propiciar a produção de um conhecimento emancipatório no qual às permita acessar esse espaço sem vivenciar tais preocupações. Portanto, contrapor essas ideias coloniais significa se contrapor ao silenciamento e marginalização de mulheres negras no ambiente academicista criado pelo racismo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado e exposto no artigo, demonstra como mulheres negras, bem como sua produção de conhecimento, são preteridas no ambiente acadêmico. Percebe-se por conseguinte que, as formas de marginalização e violências enfrentadas pelas mulheres negras no meio acadêmico expressa as relações de poder afirmando que pesquisadores brancos são os detentores do poder e de todo conhecimento aceito e validado cientificamente, enquanto mulheres são consideradas “menos inteligentes” simplesmente por serem negras, enfatizando assim, uma hierarquia violenta que determina quem pode falar e quem pode produzir conhecimento.

Dessa maneira, o estudo decolonial das teorias eurocêntricas nos trazem uma nova perspectiva de ruptura em relação às ideias coloniais, deslocando a mulher negra pesquisadora (ou ao menos tentando) das margens e a inserindo no centro das questões, assegurando assim sua visibilidade no ambiente acadêmico. Além disso, ao levantarmos novas possibilidades de debates acerca desse contexto, partimos para os seguintes questionamentos: Onde a mulher negra geralmente é vista? Onde ela está invisibilizada? Como a mulher negra se relaciona com o espaço academicista? O que é possível fazer para não contribuirmos com essa lógica racista? Como debates e políticas anti-academicistas podem contribuir no rompimento do racismo institucionalizado?

Contudo, tais ansiedades revelam o possível surgimento de outros trabalhos e o questionamento do próprio *EU* diante das opressões vivenciadas por mulheres negras, como uma forma de descontinuidade dessas violações e consolidação das teorias decoloniais, num processo de desconstrução e construção social. Pensar enquanto pesquisadoras sobre nossas possíveis contribuições para uma ruptura com a história da produção do conhecimento brasileiro que homogeneizou e universalizou a construção metodológica da pesquisa acadêmica se torna cada dia mais urgente.

REFERÊNCIAS

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Trad. José Fonseca. São Paulo: Artmed, 2009.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. ISSN 0871-9187.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. São Paulo, UNESP, 2011.

FANON, Frantz. **Pele Negra, máscaras brancas**. Trad. de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Trad. Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis: Vozes, 1985.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: Episódios de racismo cotidiano**. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984, p. 223-244.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**, p. 127-167, 2007.

MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial**. Gedisa, 2007.

SEGATO, Rita. Introducción: Colonialidad del poder y antropología por demanda. In: SEGATO, RITA. **La crítica de la colonialidad en ocho ensayos: y una antropología por demanda**. Prometeos Libros, 2015, p. 11-34.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

WHITE, L. A.; DILLINGHAM, B. **O conceito de cultura**. Trad. Teresa Dias Carneiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009.

ZALUAR, A. Teoria e prática do trabalho de campo: alguns problemas. In: CARDOSO, R. (Org.). **A aventura antropológica: teoria e pesquisa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p. 106 – 125.

INTERROMPER O DESENVOLVIMENTO OU PERMITIR A CONTINUIDADE DA VIDA?

Lyvya Maria de Oliveira Lima¹⁷²

RESUMO: Neste artigo será analisada uma das principais razões pró-vida na discussão sobre o aborto, o argumento das vidas comparáveis, bem como as respostas pessoalistas e mentalistas e a gradualista a ele. Serão examinados outros posicionamentos (comparativismo atualista, relativismo do interesse e o comparativismo do desejo presente). Por fim, será abordada a relevância moral da pessoalidade potencial para a discussão em questão.

Palavras-chave: Aborto. Pró-vida. Vidas Comparáveis. Pessoalidade.

1 INTRODUÇÃO

O aborto é a interrupção espontânea ou induzida de uma gravidez. São interrupções espontâneas as situações onde o próprio organismo da gestante interrompe, de forma natural, a continuidade do desenvolvimento gestacional. A ocorrência dessa condição encontra-se relacionada aos mais diversos fatores, como doenças autoimunes, obesidade, trombose, idade, desnutrição e anomalias cromossômicas. Abortos acidentais ocorrem de forma involuntária, resultam de experiência traumática (precisa de um fator externo) sofrida pela gestante, variando entre sustos, escorregões, quedas e espancamentos.

Quando ocorre um procedimento médico com o intuito de interromper a continuidade gestacional, o chamamos de aborto induzido. As circunstâncias associadas a este tipo de aborto decorrem desde riscos à saúde da grávida, presença de má formação congênita do feto (tornando suas chances de vida fora do útero inviáveis), e casos de abusos sexuais. O procedimento pode ocorrer de forma cirúrgica (aspiração a vácuo, sucção ou dilatação e evacuação) ou por meio do consumo de medicamentos (pílulas abortivas) que servem de bloqueadores dos hormônios da gravidez e o organismo da mulher faz o esvaziamento uterino.

Abortos clandestinos ou inseguros são aqueles procedimentos que envolvem a interrupção gestacional por meio de ingestão de medicamentos, objetos, líquidos no útero e até mesmo uso de força. Como, em geral, os envolvidos nessa prática não possuem as habilidades necessárias, tão pouco um ambiente com padrões médicos mínimos, acabam por ocasionar complicações como rompimento do útero, hemorragias e até a morte da mulher.

¹⁷² Graduanda em Filosofia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

A discussão sobre o aborto sempre gera debates acalorados, que acabam se enviesando em assuntos sobre a sua legalidade. No Brasil existem três situações em que a prática é considerada legal, são elas:

- 1) Em risco de vida para a gestante;
- 2) Gravidez ocasionada por estupro;
- 3) Presença de anencefalia fetal¹⁷³.

Mulheres que se enquadrem em uma dessas situações tem respaldo do governo e podem realizar o procedimento através do SUS.

Sobre o desenvolvimento do potencial individuo é relevante destacar a diferença do zigoto, embrião e feto. Chamamos de zigoto o organismo com 1~2 semanas gestacionais, o embrião¹⁷⁴ 3~8 semanas e de 9~38 semanas ele é um feto¹⁷⁵. A existência de dor nos fetos conduz a outras discussões ocasionadas pelo aumento dos números de casos de abortamentos terapêuticos e situações com potencial doloroso ao feto.

Matar um ser humano é uma ação condenável. Entretanto, sabemos que existem exceções: o ato de descontinuar o desenvolvimento de organismos humanos que não evoluíram por completo parece ser uma delas. Em alguns casos de aborto, como os mencionados acima, o cessar de uma gestação nem sempre envolve matar, o que ocorreria, seria a impossibilidade do nascimento e a destruição do tecido que, se a gestação fosse continuada, tornar-se-ia um potencial indivíduo.

Nos debates sobre o aborto existem dois posicionamentos gerais, a posição pró-vida e pró-escolha. A posição pró-vida defende a proibição do aborto, já a pró-escolha sustenta a permissividade dele. O estudo a seguir tratará dos casos de aborto que ocorrem durante o primeiro trimestre da gestação, e o ponto focal volta-se a temas da filosofia ética, nele serão apresentados argumentos sobre o tema da discussão. Aqui será analisado um argumento contra a permissividade moral do aborto, o argumento das vidas comparáveis. O objetivo é avaliar se este argumento é uma boa razão contra o aborto.

2 ARGUMENTOS CONTRA O ABORTO

Os principais argumentos que classificam como errado matar seres humanos em estágios iniciais da vida são dois, sendo o primeiro o do valor do sujeito e o segundo a explicação do dano. É condenável o aborto, para a perspectiva do valor do sujeito, pois ela parte

¹⁷³ Julgado pelo STF em 2012 e declarado como parto antecipado com fins terapêuticos.

¹⁷⁴ Com 6 semanas de gestação o sistema nervoso central é desenvolvido.

¹⁷⁵ Na 24ª semana de gestação o feto é capaz de sentir dor.

da ideia de que os fetos são intrinsecamente sujeitos de valor, a condenação que se baseia na ideia de que matar fetos é danoso a eles, uma vez que os privaria de uma vida que lhes teria sido valorosa, parte da explicação do dano.

4.1 O valor do sujeito

O argumento do valor do sujeito contra o aborto, em suma, diz que é errado destruir indivíduos que possuem ou que possuiriam um valor substancial de sujeitos caso não fossem mortos. A formulação dele seria a seguinte:

1. É totalmente errado matar qualquer indivíduo que teria ganhado ou retido valor intrínseco substancial como sujeito caso não fosse morto, em especial um indivíduo cujo valor de sujeito teria sido absoluto.
2. Os seres humanos têm valor intrínseco substancial (ou talvez absoluto) como sujeitos (ou teriam casos que fossem mortos).
3. Como aborto implica matar seres humanos, ele é ilícito. (LUPER, 2010. p. 232)

Contra a explicação do valor do sujeito surgiram objeções, pois à medida que o organismo humano e seres humanos se desenvolvem, estes passam por mudanças e as características que nos incubem valor intrínseco impessoal substancial são as nossas capacidades de autodeterminação/autoconsciência as quais não possuímos em todas as fases de nossas vidas. Disso segue a transitoriedade do valor do sujeito (por ele ir e vir quando se adquire e perde tais capacidades).

Apesar da transitoriedade, podemos aceitar o valor do sujeito, nessa abordagem matar sujeitos no início da vida é menos prejudicial que lhes matar no decorrer de sua existência. Com o intuito de colocar outra resposta a transitoriedade surge à reformulação do valor do sujeito:

Explicação do Valor Superior do Sujeito: Matar um sujeito S é totalmente ilícito apenas se S *teria se tornado* ou continuado a se um sujeito intrinsecamente valioso caso não fosse morto; a ilicitude de matar S depende do grau de valor intrínseco que S teria ou continuaria a ter: quanto maior o valor, mais condenável matar S. (LUPER, 2010. p. 181)

Desta forma, matar seres sencientes, mas não autoconscientes é igualmente errado em comparativo ao ato de matar após ter consciência. Se incluirmos nessa análise a questão do bem-estar, evidenciamos a necessidade de revisão dessas explicações:

Explicação Híbrida: Matar o sujeito S no tempo T é diretamente errado apenas se há um período de tempo que tem início em T ou após T durante o qual, se não fosse morto em T, S teria sido um sujeito intrinsecamente valioso e a soma do seu bem-estar com seu valor de sujeito fosse um número maior que zero; quanto maior a soma, mais condenável é matar S. (LUPER, 2010. p. 184)

Essa explicação pressupõe que o valor do sujeito é quantificável e equiparável com o bem-estar, mas não explica como mediríamos o valor do sujeito e como se equipara a relação entre eles. É notória a dificuldade que sentimos ao tentar equipara-los. Apesar da reformulação e revisão, a explicação do valor do sujeito continua sofrendo objeções que resultam na rejeição da primeira premissa apresentada no argumento, destacando sua falha.

4.2 A abordagem do Dano

O feto sofre sérios danos ao ser morto? Como resposta a essa pergunta, temos: “Matar um feto o prejudica pela mesma razão que matar um ser humano adulto o prejudicaria: em ambos os casos privamos os indivíduos de uma vida boa (LUPER, 2010. p. 233)”.

Para tal, se mantivermos inalteradas as condições, a morte de indivíduos ainda jovens gera maior prejuízo a eles, pela razão da perda de maior quantidade de vida e de bens que ela lhe traria. Portanto, é um grave erro matar fetos.

5 O ARGUMENTO DAS VIDAS COMPARÁVEIS

Matar um feto o priva de uma vida como a nossa. Esta é a afirmação do argumento das vidas comparáveis contra o aborto:

1. Matar um indivíduo é um grave erro se o privar de uma vida como a nossa (a explicação parcial de Marquis sobre a ilicitude de matar).
2. Matar um feto geralmente o priva de uma vida como a nossa (tese das vidas comparáveis).
3. Portanto, matar um feto geralmente é um ilícito grave direto. (LUPER, 2010. p. 240)

Para tornar este argumento mais claro, será preciso fazer algumas observações. Na premissa 1 encontramos uma vulnerabilidade na oposição entre o que valorizamos e o que nos é valioso, podendo ser interpretado de modo alternativo, onde matar indivíduos seria considerado um erro grave se o privássemos de uma vida que este valorizasse e desejasse. Tal interpretação não cabe a esta premissa, pois não estamos a falar da satisfação gerada pelo forte desejo de viver e sim da perda de bens do futuro de alguém.

O qualificativo “geralmente” presente na premissa 2 é utilizado para lembrarmos que nem todo feto pode vir a ter uma vida como a nossa. Mencionamos anteriormente a possibilidade de anencefalia¹⁷⁶ nos fetos e outras condições graves que lhes prejudicariam o desenvolvimento. A reformulação da última afirmação do argumento ficaria assim: portanto, o aborto é condenável por privar o feto de uma vida que ele poderia desfrutar se não tivesse sido

¹⁷⁶ Encéfalo total ou parcialmente ausente.

morto. Isso conduz a uma nova questão: fetos possuem o mesmo tipo de vida que as nossas? Se não tivessem uma vida como a nossa, o aborto seria defensável?

6.1 As respostas pessoalistas e mentalistas

Essencialistas Mentais e Pessoais não acreditam na possibilidade de fetos terem vidas iguais as nossas, pois para eles somos um tipo de ser, com um tipo de vida, enquanto o feto é outro ser, com outra vida, como resultado percebemos que as vidas fetais são diferentes das nossas. Esse ataque ao argumento das vidas comparáveis tem por alicerce os essencialismos mentais e pessoais:

Se o essencialismo mental é verdadeiro, minha vida começou quando me tornei uma mente em um corpo fetal em estágio final. Nesse estágio, o feto já adquiriu a capacidade de consciência; um feto no estágio inicial não tem essa capacidade. Se o essencialismo pessoal estiver correto, então minha vida começou quando me tornei uma pessoa ocupando o corpo de um bebê e as conexões psicológicas relevantes passariam a ser inicialmente estabelecidas. Antes disso, havia uma criatura com uma mente que viveu brevemente e não era capaz de estabelecer conexões comigo. (LUPER, 2010. p. 235)

Para que se desfrute de um futuro como o nosso a consciência se faz necessária, seres sem ela não podem desfrutar deste futuro (por não terem capacidade de se tornarem conscientes), por estas razões o argumento das vidas comparáveis é falso.

6.2 A resposta gradualista

Os fetos adquirem gradualmente a propriedade de ser como nós, a existência do ser humano se configura como gradativa:

O gradualismo metafísico sustenta o *gradualismo de valor*: o dano de interromper o desenvolvimento de um ser humano depende do seu grau de completude; impedir o processo de desenvolvimento antes que tenha mesmo começado é totalmente inofensivo; terminar o processo logo após ter dado início é infinitamente danoso; mas terminá-lo quando está quase completo é quase tão danoso quanto terminar após estar completo. (LUPER, 2010. p. 239)

O feto desenvolve uma mente aproximadamente ao fim do terceiro trimestre de gestação (12 semanas de gravidez). Logo, se o gradualismo tiver correto, matar um feto não o privaria de uma vida como a nossa.

6.3 Outras respostas ao argumento das vidas comparáveis

As outras maneiras de resistir ao argumento das vidas comparáveis atacam o comparativismo. Segundo o *atualismo do interesse* o que afeta o nosso bem-estar são os valores

intrínsecos que nossas vidas teriam tido dentro dos períodos em que formos realmente capazes de incorrer danos ou benefícios. Para que isso ocorra existe a necessidade de estar vivos, não influenciam em nosso bem-estar os desejos que teríamos tido caso estivéssemos mortos. Supondo que o atualismo do interesse esteja correto, o comparativismo precisa ser modificado.

- *O comparativismo atualista*: sugere que o aborto é quase sempre inofensivo. Matar um ser humano adulto normal mesmo sem o prejuízo aos seus desejos hipotéticos é mais prejudicial que matar fetos.
- *Relativismo do interesse*: o que nos priva de bens não nos prejudica, tão pouco nos beneficia, mas nos impede de sofrer males durante o período de tempo em que estivemos de fato, mortos; morrer pode me prejudicar quando impede os desejos que hora tenho, dado que os interesses do feto são substanciais, isso também os valeria.
- *Comparativismo do desejo presente*: conclui que é ilícito matar um sujeito que deseja a vida que teria se não fosse morto. Quando aplicado ao aborto, fetos não tem como demonstrar seu interesse em continuar a existir, embora o comparativismo atribua aos fetos esse desejo de continuidade de vida e realização/satisfação dos desejos ligados a ela.

7 PESSOALIDADE POTENCIAL

Serão consideradas para análise a questão da natureza e a relevância moral da potencialidade dos fetos serem pessoas que ainda não adquiriram a capacidade de consciência. O último aspecto da questão destaca que se atribui direito à vida as pessoas, mas não as pessoas potenciais. Isso nos leva a pensar: como ficam as pessoas que por alguma razão estão inconscientes? Pessoas que estão dormindo, casos de anestésias e comas temporários: estes sujeitos não são pessoas potenciais? Quem assume a posição de recusar o direito à vida de pessoas potenciais está dizendo que matar indivíduos em estados inconscientes não lhes viola o direito à vida.

Agora, ao assumirmos que pessoas que estão inconscientes são potencialmente pessoas, temos que fetos têm direito moral à vida:

Este argumento é insensível a diferença entre ter efectivamente uma capacidade e ter apenas o potencial de adquirir esta capacidade e ter apenas o potencial de adquirir essa capacidade. As pessoas que estão a dormir, anestesiadas ou comatosas são isso mesmo - pessoas -, e não apenas pessoas em potência. Ao seu estado de consciência não corresponde a extinção das capacidades definidoras de pessoa. Essas capacidades não estão a ser exercidas, mas podem converte-se completamente intactas. (GALVÃO, 2020. p. 30)

Assim, a diferença de um feto e um ser humano adormecido é que o ser que dorme encontra-se mais próximo da sua atualização de personalidade do que o feto, apesar da potencialidade de ser uma pessoa admitir graus, essa diferença não tem relevância moral. Contudo, existe uma grande diferença entre não racionalizar sobre os motivos de se estar a dormir e não fazer uma racionalização por não ter um cérebro com capacidade de gerar estados mentais ou simplesmente não ter cérebro, como é o caso dos embriões e fetos. As diferenças aqui destacadas serão insignificantes àqueles que assumem nossa existência desde o momento da concepção.

McMahan distingue duas formas de potencialidade a identitativa e a não-identitativa. Se formos a mesma coisa que nosso organismo na fase inicial de desenvolvimento, então tínhamos a potencialidade identitativa de ser a pessoa que somos hoje, embora o feto, no decorrer do seu desenvolvimento, acabe por resultar em uma pessoa, ele não é essa pessoa na fase inicial, existia ali uma potencialidade não-identitativa de ser uma pessoa. O filósofo argumenta sobre a importância moral da personalidade do feto:

Como o feto inicial tem apenas a potencialidade não-identitativa de se tornar uma pessoa, ele não tem um interesse na realização dessa potencialidade. Poderia ter um interesse em tornar-se uma pessoa se fosse efetivamente essa pessoa, mas temos de negar isso se aceitarmos que não somos idênticos aos nossos organismos. Presumindo que o feto inicial tinha apenas a potencialidade não-identitativa de se tornar uma pessoa, a única forma de ele poder ter um interesse na realização desse potencial seria a existência posterior da pessoa beneficiar de algum modo o organismo. Mas, como observei, um mero organismo não tem a capacidade de consciência (ou tem-na apenas derivadamente [i.e. em virtude de ter um cérebro funcional ou uma mente incorporada]) pelo que não é o gênero de identidade que possa ser beneficiada num sentido moralmente relevante. (MCMAHAN, 2011. p. 305)

McMahan observa que os gametas femininos e masculinos saudáveis possuem a mesma potencialidade não-identitativa que o feto inicial de se tornar uma pessoa. Ao passo que, tendo em vista essa potencialidade, julgar pares de células que resultariam num organismo humano, não tem importância moral que torne errado destruí-lo.

8 A SANTIDADE DA VIDA HUMANA

A questão do aborto não é um dos temas mais fáceis de serem dialogados, seja em debates acadêmicos ou sociais a dificuldade de obter consensos é notória. Poderíamos falar que isso ocorre devido aos elementos que se agregam a ela (jurídicos, psicológicos, sociológicos, filosóficos, religiosos). Sabemos que organismos humanos são impedidos de se desenvolverem nos casos de abortos que discutimos, entretanto, para algumas pessoas o que ocorre é a morte de um organismo em desenvolvimento.

Para estes, a discussão sobre o aborto não se restringe somente aos interesses dos fetos, as pessoas que compreendem estes casos de aborto acreditam no valor intrínseco do organismo por ele ser humano e encontrar-se vivo, creditando-lhe santidade e sustentam-na (em sua maioria) em bases religiosas, seculares e biológicas: “A visão religiosa, que é de longe a mais comum, trata as vidas humanas como sagradas, e as diferencia das vidas dos animais com base no fato de seres humanos possuem (ou são) almas imortais, feitas à imagem de Deus.” (MCMAHAN, 2011, p. 348-349).

A visão secular do valor intrínseco argumenta sobre as nossas capacidades elevadas: “Pode-se argumentar que nossas capacidades cognitivas e emocionais nos colocam totalmente à parte; afinal, elas nos dão um valor intrínseco incomparavelmente superior aos dos animais” (MCMAHAN, 2011, p. 349). A visão biológica nos credita o valor intrínseco por termos possuímos um organismo complexo: “Um terceiro fundamento para o valor intrínseco da vida humana é a extraordinária complexidade biológica do organismo humano. O cérebro humano, em particular, é sem dúvida a mais intrincada e complexa estrutura biológica.” (MCMAHAN, 2011, p. 349).

MCMahan ressalta as características que fazem com que santidade da humana esteja ligada as crenças de quem se opõem ao aborto, ofertando aos fetos valor impessoal superior ao valor impessoal dos animais:

Pois, aqueles que se opõem ao aborto acreditam, em geral, que matar um feto humano é um ato substancialmente mais grave do que matar um animal, se por outras variáveis for igual. Portanto, se o feto não possuir dignidade, e se a sua vida carecer tanto de valor instrumental quanto de valor pessoal, o seu valor impessoal deve ser muito superior ao de um animal, se for verdade que o matar é significativamente mais condenável moralmente do que matar um animal. (MCMAHAN, 2011, p. 351).

Quando comparada a vida dos animais, a vida dos seres humanos possui um grau mais elevado de santidade por serem amados de uma maneira mais particularizada: “Costuma-se dizer, por exemplo, que os seres humanos são especialmente amados por Deus, e que a diferença fundamental entre seres humanos e os animais é que, por causa de seu amor por nós, Deus nos concedeu o domínio sobre os animais.” (MCMAHAN, 2011, p. 349). Nessa perspectiva não fala do valor intrínseco, mas de um valor relacional, as vidas humanas teriam um favoritismo e divino e disso que advém a sua santidade.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O argumento das vidas comparáveis não é uma boa resposta contra a permissibilidade do aborto. Quando equiparado à explicação do dano, o aborto não é uma escolha viável, pois ao matar

o feto estamos a privá-lo de uma vida como a nossa e matando-o retiramos a oportunidade de desfrutar tais experiências e por tais razões é defendido como um grave ilícito direto.

Fetos não possuem vidas como as nossas. Os essencialistas mentais e pessoais ressaltam isso ao afirmarem que somos um tipo de ser com um tipo de vida, e o feto seria outro. Explicar o que é um feto e o que acontece com ele quando adquire uma mente não é uma resposta que mentalistas e pessoalistas podem nos fornecer.

O gradualismo afirma que fetos são seres humanos em andamento, e como estes ainda não são indivíduos que a existência poderia ser terminada, não sofreriam prejuízos ao serem privados de viver.

Outras formas de demonstrar as falhas do argumento das vidas comparáveis é atacar o comparativismo, bem como utilizar o relativismo do interesse contra comparativismo. No primeiro caso (ataque ao comparativismo) utilizamos o atualismo do interesse para evidenciar que o aborto não é muito danoso, pois os desejos que os fetos teriam não seriam satisfeitos e isso não iria contra seus interesses. No segundo (utilização do relativismo do interesse contra o comparativismo) ao analisar o momento em que matamos fetos, não permitindo o nascimento dos bebês, não estamos a causar algo, pois o feto não tem conexões psicológicas com o bebê.

A modificação do comparativismo recorre à afirmação de que é diretamente errado provar sujeitos de vida apenas quando estes a valorizam/desejam ou possuem desejo ideal de viver, fetos não possuem tais desejos, chegando à conclusão que não há nada de mais no aborto. No entanto, esse argumento também tem falhas, pois é difícil compreender um desejo ideal de viver mais em bebês. Hoje, ao que sabemos, a consciência de si está presente em bebês com 1 ano e 6 meses de idade.

Finalmente, com respeito à potencialidade pessoal, se distinguimos entre potencialidade identitativa e não-identitativa de acordo com McMahan, dado o fato de o feto inicial ter apenas potencialidade não identitativa de se tornar uma pessoa isso não é suficiente para dizer que o feto tenha interesse para se tornar uma pessoa. Assim, para a presente análise, a potencialidade pessoal do feto não tem relevância moral.

REFERÊNCIAS

GALVÃO, Pedro. Aborto. Compêndio em Linhas de Filosofia Analítica. Edição 2020

LUPER, Steven. A filosofia da morte; tradução Cecilia Bonamine. – São Paulo: Madras, 2010.

MCMAHAN, Jeff. A ética no ato de matar - Problemas às margens da vida. Artmed, 2011.

LITERATURA AFRICANA NO MESTRADO EM CULTURA E SOCIEDADE: UM INSTRUMENTO DE DECOLONIALIDADE

Priscila Milena Costa Chahini
Mestranda em Cultura e Sociedade
priscila.mcc@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Márcia Manir Miguel Feitosa
Doutora em Letras
marciamanir@hotmail.com
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: A África é um continente multicultural e multilinguístico, conhecido pelas suas inúmeras belezas naturais e exóticas, onde muitos idiomas são falados, com destaque para o inglês, francês e português, advindos dos países colonizadores. Sabemos que, por meio da literatura, podemos ter acesso a várias culturas, e as literaturas africanas correspondem à configuração de uma identidade de cultura e de valores, tendo não apenas uma função social, como também política. Percebe-se que a literatura africana ainda é pouco difundida no Brasil, principalmente em relação ao meio acadêmico. Neste estudo, ressalta-se a literatura africana dos países de língua portuguesa e sua relação com os conceitos pós-coloniais. O presente artigo deriva de uma pesquisa exploratória, descritiva, com abordagem qualitativa e, para o desenvolvimento deste, definiu-se como objetivo geral refletir sobre a relevância do ensino da literatura africana no ambiente acadêmico do Mestrado Interdisciplinar em Cultura e Sociedade - PGCult, da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, por meio das percepções dos discentes matriculados na disciplina de “Linguagem, Literatura e Filosofia”, que tiveram, no plano de curso, bibliografias de literatura africana, com o fim de interpretar os resultados a partir de uma perspectiva decolonial. Como instrumento de coleta de dados, foi aplicado um questionário misto com sete perguntas através do Google Forms aos dez discentes da disciplina, sendo três homens e sete mulheres, visando, também, descrever os conhecimentos dos discentes em relação à relevância da literatura africana no contexto da pós-graduação. Os resultados obtidos mostram a necessidade de inserir cada vez mais a literatura africana no ensino superior, como instrumento de decolonialidade.

Palavras-chave: Literatura africana. Colonialidade. Decolonialidade. Ensino Superior.

1 INTRODUÇÃO

A África é um continente multicultural e multilinguístico, conhecido pelas suas inúmeras belezas naturais e exóticas, onde muitos idiomas são falados, com destaque para o inglês, francês e português, advindos dos países colonizadores.

Sobre os países africanos de língua portuguesa, o escritor moçambicano Mia Couto (2011, p. 181) destaca que “[...] o português é adotado não como uma herança, mas como o mais valioso troféu de guerra”. Observa-se, nessa fala, o legado do colonialismo de Portugal.

Sabemos que, por meio da literatura, podemos ter acesso a várias culturas, e, nesse contexto, Kandjimbo (2016, p. 19) enfatiza que “[...] as literaturas africanas correspondem à

configuração de uma identidade de cultura e de valores”, tendo não apenas uma função social, como também política. Percebe-se que a literatura africana ainda é pouco difundida no Brasil, principalmente em relação ao meio acadêmico.

Neste estudo, ressalta-se a literatura africana dos países de língua portuguesa e sua relação com os conceitos pós-coloniais.

O presente artigo deriva de uma pesquisa exploratória, descritiva, com abordagem qualitativa e, para o desenvolvimento deste, definiu-se como objetivo geral refletir sobre a relevância do ensino da literatura africana no ambiente acadêmico do Mestrado Interdisciplinar em Cultura e Sociedade - PGCult, da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, por meio das percepções dos discentes, com o fim de interpretar os resultados a partir de uma perspectiva decolonial.

Para atingir esse objetivo, foi feito um questionário misto para os discentes matriculados na disciplina de Linguagem, Literatura e Filosofia, visando, também, descrever os conhecimentos dos discentes em relação à relevância da literatura africana no contexto da pós-graduação.

Espera-se que as informações e esclarecimentos fornecidos nesta pesquisa contribuam para o aprimoramento da disciplina no Mestrado do PGCult/UFMA.

2 LITERATURA AFRICANA

A literatura africana de língua portuguesa ainda é considerada recente, pois os países colonizados por Portugal se tornaram independentes apenas no final do século XX. Segundo os estudos de Kandjimbo (2016), somente após o período de independência é que as antigas colônias de Portugal assumiram a responsabilidade de produzir suas reflexões teóricas e substituir os cânones literários coloniais.

Sobre a importância dessa substituição dos cânones, destaca-se Appiah (*apud* KANDJIMBO, 2016, p. 15), ao informar que “[...] a arma da pedagogia muda de mãos quando se forma um novo cânone e um discurso contra-hegemônico produzido pelo sujeito que escreve a própria literatura”. Essa literatura pós-colonial se caracteriza por dois momentos: o primeiro é de caráter nacionalista, onde a literatura vai cumprir com o papel de construir uma nação. O segundo momento, trata de debater o processo identitário desta nação. (KANDJIMBO, 2016).

Com essas mudanças, a literatura africana passou por várias fases para construir sua identidade cultural. Macamo (2002) classifica a literatura africana em três tipos de conhecimento: tradicional, colonial e africano. O conhecimento tradicional está relacionado à sua função ritual, por se tratar de “[...] um saber que muitas vezes não é verbalizado e encontra expressões em situações rituais onde se produz e se confirma a ordem social”. (MACAMO, 2002, p. 11).

Sobre conhecimento colonial, Macamo (2003, p. 13) o define como:

A invenção de uma sociedade africana suscetível de intervenção colonial. A administração colonial sistematizou o conhecimento que tinha das sociedades africanas no sentido de criação de instituições e gestão das relações sociais em moldes que permitissem a sua manipulação segundo os interesses coloniais.

O autor enfatiza ainda que “[...] as instituições sociais que emergiram do saber colonial produziram uma sociedade africana fictícia, mas real, como artefato do poder colonial”. (MACAMO, 2003, p. 14). Mia Couto (2011) corrobora com esse pensamento quando afirma que a política portuguesa na África tinha o objetivo de construir uma camada social capaz de gerir a máquina do Estado Colonial, para que se tornasse futuro reproduzidor da constituição colonial. “Estava-se forjando a ordem colonial dos nossos dias - um colonialismo indigenizado, um colonialismo que dispensa colonos”. (COUTO, 2011, p. 178).

Bebiano (2000) destaca que o conhecimento africano foi repassado de uma geração para outra através da literatura oral. Essa forma de expressão foi considerada desvalorizada, mas com o tempo, foi sendo reconhecida nos veículos culturais. Sobre as literaturas orais africanas, elas revelam “[...] uma tradição literária antiga de comunidades étnicas cujo território transcende as fronteiras do Estado moderno”. (KANDJIMBO, 2016, p. 23).

A literatura africana é marcada por seu contexto histórico e político, e ainda sofre influência da colonialidade, sendo ainda pouco conhecida e difundida no Brasil. Muito além do seu contexto de colonização, independência e guerras, os estudos sobre literatura africana são de grande relevância por auxiliar na formação de novos saberes, de novos horizontes e de quebra de paradigmas e preconceitos.

3 LITERATURA AFRICANA NO CONTEXTO DO MESTRADO EM CULTURA E SOCIEDADE

Durante o módulo de Literatura, ministrado pela professora Doutora Márcia Manir, foram abordadas as seguintes bibliografias de literatura africana: “Se Obama fosse africano” e contos de “Vozes anoitecidas”, ambos do autor moçambicano Mia Couto (2011); “O Assobiador”, do autor angolano Ondjaki (2016); “Introdução ao Pensamento Filosófico Africano”, do autor Ivan Luiz Monteiro (2020); “Pós-colonial e Pós-colonialismo: propriedades e apropriação de sentido”, com o autor angolano Luís Kandjimbo (2016) e a autora Inocência Mata (2016), de São Tomé e Príncipe.

Foram abordados temas sobre colonialismo, eurocentrismo, cânones e contra-cânones literários, filosofia africana, bem como literatura em geral. Esses assuntos foram

imprescindíveis para a reflexão dos alunos sobre a relevância das referidas temáticas no contexto da Pós-graduação.

3.1 Contextualizando o escritor Mia Couto

É impossível falar de literatura africana sem falar do escritor Mia Couto, pseudônimo de Antônio Emílio Leite Couto. Mia Couto nasceu em 5 de julho de 1955, na cidade de Beira, em Moçambique - África. É escritor, poeta, biólogo, jornalista e membro correspondente da Academia Brasileira de Letras, ocupando a cadeira n.º 5. (FRAZÃO, 2021).

Atualmente, é o autor moçambicano mais traduzido e publicado no exterior, possuindo, em seu currículo, mais de trinta livros e sendo vencedor de vários prêmios de literatura, entre eles, o do “Prêmio Camões”, de 2013, com o livro “Terra Sonâmbula”, considerado um dos doze melhores livros africanos do século XX. No Brasil, suas obras literárias são publicadas pela editora Companhia das Letras. (FRAZÃO, 2021).

A relação entre Mia Couto e o Brasil vai além de livros publicados. Ele retrata o Brasil em sua narração poética: “[...] o Brasil, tão cheio de África, tão cheio da nossa língua e da nossa religiosidade” (COUTO, 2011, p. 65). Fã do escritor brasileiro Jorge Amado, ele diz: “Jorge não escrevia livros, ele escrevia um país” (COUTO, 2011, p. 64), o que também se pode dizer que Mia Couto fez o mesmo.

José Craveirinha, um dos maiores poetas de Moçambique, também faz sua reverência a Jorge Amado e ao Brasil: “[...] nós nos libertamos com a ajuda dos brasileiros. E toda a nossa literatura passou a ser um reflexo da Literatura Brasileira”. (COUTO, 2011, p. 65)

4 COLONIALIDADE, EUROCENTRISMO E DECOLONIALIDADE

4.1 Colonialidade: do Poder, do Saber e do Ser

De acordo com os estudos de Quijano (2005), colonialidade é uma invasão ao imaginário do outro (sua ocidentalização), em que o colonizador aniquila o pensamento do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o seu próprio. Para Ballestrin (2013), colonialidade refere-se a continuação do pensamento colonial, que se expressa nas relações dominantes de poder, saber e ser. Para melhor reflexão, conceituaremos a colonialidade do poder, do saber e do ser.

A Colonialidade do Poder é um conceito desenvolvido por Aníbal Quijano, que constatou que as relações de colonialidade econômica e política ainda permanecem mesmo com o fim do colonialismo (BALLESTRIN, 2013). Ela está diretamente ligada à globalização e tem

como padrão de poder a classificação por raça, onde o padrão do homem europeu é classificado como superior (QUIJANO, 2005).

Com isso, podemos constatar que o homem negro africano encontra-se em posição de inferioridade em relação ao homem branco europeu. Esse padrão estabelecido pela raça é uma forma de justificar as relações de poder europeias. Nessa perspectiva, Lugones (2014) sintetiza a colonialidade do poder como a essência do pensamento colonial, de onde deriva a colonialidade do saber e a colonialidade do ser.

De acordo com os estudos de Lander (2005), a colonialidade do saber desenvolveu um padrão de conhecimento global, hegemônico e superior, que se expressa pela negação ou invisibilidade do conhecimento produzido pelos países subalternizados.

Nesse mesmo sentido, podemos usar como exemplo a fala de Kilomba no que se refere a comparação da produção científica da mulher negra em relação à mulher branca: “[...] eles permitem que o sujeito branco posicione nossos discursos nas margens, como conhecimento desviante, enquanto seus discursos se conservam no centro. Quando elas/eles falam, é científico, quando nós falamos, é acientífico”. (KILOMBA, 2019, p. 51-52).

Por fim, a Colonialidade do Ser está relacionada ao processo de desumanização e à inferioridade dos povos subalternos (LUGONES, 2014), onde os povos colonizados são vistos como subalternizados e inferiorizados em relação à sua capacidade, intelectualidade e racionalidade. Esse pensamento corrobora com os estudos da escritora indiana Gayatri Spivak (2010), em seu livro “Pode o Subalterno Falar?”, onde discorre sobre a responsabilidade de combater a subalternidade. Para Spivak (2010, p. 12), o subalterno é definido pelas “[...] camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante”.

Destarte, podemos dizer que a literatura africana permanece em um lugar silenciado, sendo classificada como subalterna e, até os dias atuais, ainda sofre as consequências da colonialidade do poder, do saber e do ser.

4.2 Eurocentrismo

O Eurocentrismo está diretamente ligado aos conceitos de colonialidade e combatê-lo é uma expressão de decolonialidade. Quijano (2005, p. 126) faz a seguinte definição:

A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão

mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo.

Já no campo da literatura, Pascale Casanova (*apud* KANDJIMBO, 2016, p. 22) “[...] identifica a estrutura hierárquica de um universo literário mundial centrado na Europa como objeto de estudo. Estabelece um Meridiano de Greenwich que padroniza a temporalidade literária”. Na mesma análise, Kandjimbo (2016) defende que as literaturas africanas são parte da literatura e da cultura mundial, não podendo o seu reconhecimento depender de padrões do Ocidente.

Sobre o meio acadêmico, a escritora Grada Kilomba, em seu livro “Memórias da Plantação”, ressalta: “Qualquer forma de saber que não se enquadre na ordem eurocêntrica de conhecimento, tem sido continuamente rejeitada, sob o argumento de não constituir ciência credível”. (KILOMBA, 2019, p. 53). A escritora ainda faz diversos questionamentos sobre o conhecimento acadêmico:

Qual conhecimento está sendo reconhecido como tal? E qual o conhecimento não o é? Qual conhecimento tem feito parte das agendas acadêmicas? E qual conhecimento não? De quem é esse conhecimento? Quem é reconhecido como alguém que possui conhecimento? E quem não o é? Quem pode ensinar conhecimento? E quem não pode? Quem está no centro? E quem permanece fora, nas margens?. (KILOMBA, 2019, p. 50).

Podemos perceber que os conceitos de conhecimento estão diretamente ligados ao poder e ao padrão do eurocentrismo e que a literatura africana, principalmente no meio acadêmico, ainda permanece nas margens desse contexto.

4.3 Decolonialidade

O conceito de decolonialidade surge como forma de resistência aos padrões impostos pela colonialidade. Para Ávila (2021), decolonialidade é a forma de enfrentar a colonialidade, a modernidade e o capitalismo. Tem como objetivo desconstruir padrões estabelecidos e romper com os conceitos impostos aos povos colonizados e subalternizados.

Ainda no contexto de decolonialidade, Spivak (2010, p. 14) afirma que “[...] a tarefa do intelectual pós-colonial deve ser a de criar espaços por meio dos quais o sujeito subalterno possa falar para que, quando ele ou ela o faça, possa ser ouvido”. Nesse prisma, o pensamento decolonial é um meio de dar voz e visibilidade aos povos subalternizados que por muito tempo foram silenciados.

Para Appiah (*apud* Kandjimbo, 2016, p. 17) “[...] a superioridade cultural do ocidente continua a ser o referente das controvérsias e dos obstáculos a transpor”. Isso reforça a importância de trazer a bibliografia de literatura africana para um Mestrado em uma

Universidade Federal, como forma de criar esses referidos espaços e de transpor os obstáculos, para contribuir com a decolonialidade.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente artigo apresenta o objeto de estudo e aborda os aspectos metodológicos da investigação. Inicia-se concordando com Gatti (2002, p. 63) quando afirma que:

O método não é um roteiro fixo, é uma referência. Ele de fato, é construído na prática, no exercício do 'fazer a pesquisa'. O método, neste sentido, está sempre em construção. Não se pode deixar que prescrições metodológicas aprisionem o pesquisador como uma couraça.

Foi efetuada uma pesquisa exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa, pois de acordo com Gil (2007), esse tipo de pesquisa é apropriado nos casos pouco conhecidos e/ou pouco explorados, que envolvem entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema da pesquisa, bem como possibilita descrever o fenômeno pesquisado.

O locus deste estudo foi a Universidade Federal do Maranhão-UFMA.

5.1 Definição dos Participantes da Pesquisa

Os participantes foram os 10 (dez) discentes matriculados na disciplina de Linguagem, Literatura e Filosofia, pertencentes à décima terceira turma do Mestrado Interdisciplinar em Cultura e Sociedade - PGCult, da Universidade Federal do Maranhão- UFMA. Dos 10 (dez) discentes, três são do sexo masculino e sete do sexo feminino, tendo como graduações: uma pessoa em Segurança Pública e do Trabalho, uma em Ciências Sociais, uma em Psicologia, quatro em Filosofia, duas em Letras e uma em Artes Visuais. Identificados neste estudo por P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10.

5.2 Procedimentos de coleta e análise dos dados

O levantamento bibliográfico ocorreu através de leituras e/ou estudos em livros, periódicos especializados e pesquisas na internet. Nesta última, utilizaram-se palavras-chave como: literatura africana, colonialidade, eurocentrismo e decolonialidade.

Para a coleta de dados, foi aplicado um questionário composto por sete questões mistas aos dez discentes a respeito da literatura africana, onde foram levados em consideração os períodos anteriores ao Mestrado e posteriores ao encerramento da disciplina de Linguagem, Literatura e Filosofia.

Os dados foram coletados pela própria pesquisadora, ao utilizar questionário elaborado na plataforma *Google Forms*. Para a análise de dados, foi empregada a ferramenta de informática (planilha eletrônica do Excel). A análise dos dados compreendeu o retorno ao referencial teórico e aos objetivos da pesquisa.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao serem questionados se já tinham tido contato com Literatura Africana anteriormente ao PGCult, seis participantes (60%) responderam que já haviam tido contato e quatro responderam que não (40%). Diante dos dados, percebe-se que mesmo o Brasil sendo um país de língua portuguesa, a literatura africana ainda é pouco conhecida em nosso país. Um retrato de como o eurocentrismo ainda está presente em nossa literatura.

Nas palavras de Mía Couto (2011, p. 66) sobre o Brasil: “[...] no outro lado do mundo se revela a possibilidade de um outro lado da nossa língua”. E segundo o poeta Craveirinha (*apud* COUTO, 2011), a literatura de Moçambique se libertou de Portugal através da literatura brasileira. Isso demonstra que muito se tem do Brasil na África, mas ainda temos pouco da África no Brasil. Ter uma bibliografia com literatura africana em um Mestrado de uma Universidade Federal já é uma iniciativa para a reparação desse silenciamento colonial.

Em relação aos seis participantes que já haviam tido contato com a literatura africana anteriormente ao PGCult, foi indagado se esse contato havia sido em ambiente acadêmico. Foi verificado que apesar de os participantes terem graduações nas áreas de Ciências Humanas, como Letras, Filosofia, Psicologia e Artes Visuais, apenas dois discentes (42,9%) tiveram o contato com a literatura africana em ambiente acadêmico, os outros quatro (57,1%) participantes responderam que não. Os resultados obtidos estão diretamente ligados aos questionamentos de Kilomba (2019) sobre qual conhecimento tem feito parte da agenda acadêmica, quem está no centro do conhecimento e quem está fora. Nota-se, a partir disso, o quanto a literatura africana ainda é silenciada no contexto educacional do país, com padrão de ensino voltado para o eurocentrismo, não apenas a nível escolar, como também nas graduações e pós-graduações.

Sobre a questão se os participantes já conheciam o autor moçambicano Mía Couto antes do PGCult, verificou-se que apesar de Mía Couto ser um dos mais famosos escritores da língua portuguesa, ganhador de vários prêmios da literatura e membro da Academia Brasileira de Letras, três pessoas (30%) o conheciam e já haviam lido ao menos uma de suas obras, três

pessoas (30%) o conheciam mas nunca leram nenhuma obra do autor e quatro pessoas (40%) não o conheciam.

Tais resultados confirmam o pensamento de Casanova (*apud* KANDJIMBO, 2016) a respeito do universo literário mundial e ao posicionamento de Kilomba (2019) sobre o que não se enquadra no modelo eurocêntrico de conhecimento, que tem sido rejeitado.

Quando foi questionado se a literatura africana foi relevante na disciplina de Linguagem, Literatura e Filosofia e se esta deveria permanecer na bibliografia da referida disciplina, os participantes foram unânimes ao responder que sim.

Em conformidade com Kilomba (2019, p. 52-53): “[...] os trabalhos de escritores e intelectuais negros permanece, em geral, fora do corpo acadêmico e de suas agendas”. Levando-se em consideração que o conhecimento é colonizado, “[...] não é somente uma imensa, mas também urgente tarefa, descolonizar a ordem eurocêntrica do conhecimento”. (KILOMBA, 2019, p. 53).

As respostas corroboram também com os estudos de Spivak (2010), a respeito da necessidade de se criar espaços para que essa literatura possa ser articulada e ouvida cada vez mais, principalmente nos ambientes acadêmicos. Consta-se que os participantes validam as colocações de Kilomba (2019), e têm consciência da relevância e da permanência da literatura africana como parte da bibliografia da referida disciplina.

Em relação à questão de que se consideravam que a Literatura Africana nos países de língua portuguesa está relacionada com a colonialidade do poder, todos os participantes responderam que sim.

Esse questionamento entre literatura africana e colonialidade do poder em relação ao ambiente acadêmico é feito por Kilomba (2019), quando afirma que é importante que se façam essas perguntas, pois o centro acadêmico não é um lugar neutro, mas sim um espaço onde o privilégio de fala tem sido negado aos negros. “Historicamente, é um espaço onde temos estado sem voz, e onde acadêmicos brancos têm desenvolvido discursos teóricos que formalmente nos construíram como inferior, colocando africanos em subordinação absoluta ao sujeito branco”. (KILOMBA, 2019, p. 50).

Isso demonstra, através dos conceitos de Macamo (2002), que não apenas a colonialidade do poder, como também a do saber e do ser, estão relacionados ao silenciamento da literatura africana nos países de língua portuguesa.

Por último, foi indagado qual a relevância do estudo da literatura africana. As respostas vão de acordo com os ensinamentos de Quijano (2005) sobre aprendermos a nos libertar do eurocentrismo.

“Novas perspectivas para o meio acadêmico, e ampliação das nossas visões eurocentradas” (P1).

“Levando em consideração a rica literatura que tivemos acesso, acerca da Literatura Africana, por meio da disciplina de Linguagem, Literatura e Filosofia, compreendi que precisamos buscar o conhecimento para além daquele previsto na cultura ocidental. Nesse sentido, percebo a pertinência dos estudos africanos, em vista de sairmos de uma certa "zona de conforto", e adentrarmos outros universos, que inclusive nos possibilitam olhar as realidades sob um outro viés” (P2).

“Apesar de sua grande importância cultural, a literatura africana não tem recebido a sua devida atenção. É necessário aprender sobre este continente e conhecer a multiplicidade da sociedade e da cultura africana a partir da leitura de grandes obras de escritores, como Mia Couto” (P3).

“É extremamente relevante para que possamos conhecer e compreender, pela ótica dos africanos, a diversidade cultural, a história e a realidade de um continente tão importante e significativo para nós brasileiros” (P4).

“Fundamental para que tenhamos uma visão menos europeia e mais aprofundada sobre outros países do mundo, especialmente, os mais marginalizados” (P5).

“Muito grande” (P6).

“De forma sucinta, é imprescindível para que se possa quebrar o paradigma de verdade ou epistemológico eurocêntrico. Por consequência, abrindo as possibilidades de compreensões da diversidade de literatura existentes” (P7).

“Toda possível porque nos permite conhecer a ancestralidade do povo brasileiro, já que nos permite acessar um pouco do imaginário africano, mola propulsora da constituição deste país” (P8).

“Abriu portas para conhecer a multiplicidade da cultura africana e para que eu percebesse o quanto ela é silenciada devido aos padrões do eurocentrismo, me estimulando a procurar novos livros e africanos” (P9).

“Acredito que estudar Literatura Africana é algo fundamental para entendermos e acolhermos mais produções artísticas dos países do continente Africano, e que está diretamente ligado ao pensamento da cultura e histórica do Brasil” (P10).

As respostas dos participantes contribuem com a conclusão de Quijano em seu artigo “Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina”, onde afirma que “[...] é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos”. (QUIJANO, 2005, p. 139).

Conforme os esclarecimentos de Lopes (2021, p. 109) sobre literatura, o estudioso acredita que esta “[...] ajuda o ser humano a refletir e a denunciar as estruturas orgânicas e a influência do poder à sua volta”. Com isso, podemos perceber a grande relevância do estudo da literatura africana, envolvendo histórias e contos sobre momentos políticos e históricos na África, assim como o pensamento filosófico africano e conceitos coloniais e pós-coloniais, responsáveis por provocar a reflexão dos discentes do Mestrado.

Através dos resultados obtidos, observa-se a importância de quebrar o padrão do eurocentrismo e colonialidade de poder através da disseminação cada vez maior de estudos da literatura africana. (KILOMBA, 2019).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluída a pesquisa, foi possível constatar que apesar de nem todos os discentes terem tido contato com a literatura africana antes do Mestrado, logo, foi de primordial importância o seu estudo na disciplina do Mestrado PGCult, não apenas para a disseminação de uma literatura que rompe com os padrões eurocêntricos, como também para a reflexão dos conceitos sobre colonialidade, decolonialidade e eurocentrismo, que contribuíram para o aprofundamento dos estudos pós-coloniais no meio acadêmico.

Constatou-se que os discentes têm consciência da relevância e da permanência da literatura africana como forma de romper com a ordem eurocêntrica do conhecimento. (KILOMBA, 2019). Assim como o poeta moçambicano Craveirinha valoriza a literatura brasileira em sua fala: “Quando chegou o Jorge Amado, nós tínhamos chegado a nossa própria casa” (*apud* COUTO, 2011, p. 67), é necessário que haja a valorização da Literatura Africana e temos que fazer com que o Brasil volte para casa.

Ainda há muito o que aprender sobre as literaturas africanas no Brasil, dessa forma, faz-se necessária a sua permanência na bibliografia da disciplina Linguagem, Literatura e Filosofia do Mestrado PGCult, como poderoso instrumento de decolonialidade.

REFERÊNCIAS

ÁVILA, Milena Abreu. **Colonialidade e Decolonialidade: você conhece esses conceitos?** In Politize. 2021. Disponível em: <https://www.politize.com.br/colonialidade-e-decolonialidade/>. Acesso em: 23 jul. 2022.

BALLESTRIN. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, 2013, p. 89-117.

BEBIANO, Deize Pereira. **Língua portuguesa e identidade nacional em José Luandino**. 2000. Disponível em: <https://www.ueangola.com/criticas-e-ensaios/item/291-1-%C3%ADngua-portuguesa-e-identidade-nacional-em-jos%C3%A9-luandino-vieira>. Acesso em: 25 jul. 2022.

COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano?: e outras intervenções (Ensaio)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

FRAZÃO, Dilva. **Biografia de Mia Couto**. 2021. Disponível em: https://www.ebiografia.com/mia_couto/. Acesso em: 20 jul. 2022.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

KANDJIMBO, Luís. Para uma crítica africana dos estudos pós-coloniais (contra o cânone ocidental, outros cânones e global ética). In: GARCÍA, F. MATA, I. (org.). **Pós-colonial e Pós-**

colonialismo: propriedades e apropriações de sentido. Rio de Janeiro: Dialogartes Publicações, 2016.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação:** episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

LUGONES, Maria. Rumo a um Feminismo Descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, 2014.

LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.** Perspectivas latino- americanas. Colección Sur Sur. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005.

LOPES, Felipe da Silva. As funções da literatura. **Revista de Direito, Arte e Literatura**, v. 7, n.1, 2021, p. 96-114.

MACAMO, Elísio. A Constituição de Uma Sociologia das Sociedades Africanas. **Estudos Moçambicanos**, n. 19, 2002, p. 5-26.

MATA, Inocência. Localizar o “Pós-colonial”. In: GARCÍA, Flavio; MATA, Inocência (Ogs.). **Pós-colonial e póscolonialismo:** propriedades e apropriações de sentido. Rio de Janeiro: Dialogartes Publicações, 2016.

MONTEIRO, Ivan Luiz. **Introdução ao pensamento filosófico africano.** Curitiba: InterSaberes, 2020.

ONDJAKI. **O assobiador.** Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: _____. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.** Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** 1. ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

LITERATURA FEMINISTA NEGRA COMO METODOLOGIA DE TRABALHO DOS SERVIÇOS SOCIOASSISTENCIAIS - PAIF E PAEFI

Carolina Quemel Nogueira Pinto
Bacharel em Serviço Social\UFF; Mestranda em Serviço Social\UFRJ;
Especializando em Cidadania, Inclusão e Diversidade\UFMA
caroliinaquemel@gmail.com
UFRJ e UFMA

RESUMO: O presente estudo tem o propósito de apresentar a literatura feminista negra como uma possível metodologia a ser incluída no trabalho do Serviço de Proteção e Atendimento Integral às Famílias - PAIF e no Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos - PAEFI, pois no II Plano Nacional de Assistência Social (2016-2026) há como meta o compromisso em incorporar a perspectiva de gênero e raça nos serviços socioassistenciais. Para tal, inicia-se com uma breve introdução sobre a política de assistência social articulado à atuação profissional do assistente social, com o objetivo de analisar o serviço de proteção social básica (PAIF) e o serviço de proteção social especial (PAEFI). Em seguida, apresenta-se dados oficiais atrelado a literatura feminista negra que corrobora para o uso desta metodologia nos serviços socioassistenciais, porém ainda pouco utilizada pelas(os) assistentes sociais. Nesse sentido, esta análise pretende trazer a importância da literatura feminista negra neste contexto de vulnerabilidades sociais, seja para garantia de direito da população usuária dos serviços e/ou para o fortalecimento da categoria profissional. O trabalho foi realizado a partir da ementa da disciplina “Paradigmas de Análise das Políticas Sociais” inserida na pós-graduação em Serviço Social pela UFRJ; e da ementa da disciplina de “Gênero e Relações Étnico-Raciais” na Especialização em Cidadania, Inclusão e Diversidade pela UFMA.

Palavras-chave: Feminismo negro; Serviço Social; Assistência Social; Serviços Socioassistenciais;

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi realizado a partir da ementa da disciplina “Paradigmas de Análise das Políticas Sociais” inserida na pós-graduação em Serviço Social pela UFRJ; e da ementa da disciplina de “Gênero e Relações Étnico-Raciais” na Especialização em Cidadania, Inclusão e Diversidade pela UFMA. O interesse nesta temática vem desde a graduação quando realizei estágio obrigatório no CRAS.

Na disciplina que diz respeito às políticas sociais, a discussão principal foi de refletir sobre temas transversais à política de Assistência Social de natureza teórico-prática - neste estudo será focado no Serviço de Proteção e Atendimento Integral às Famílias - PAIF e no Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos - PAEFI. Na que diz respeito à Gênero e relações étnico-raciais, apreendeu-se que o conceito de interseccionalidade, abordado principalmente por autoras feministas negras, colabora para uma ação mais qualificada e crítica, visto que no II Plano Nacional de Assistência Social (2016-2026) há como

meta o compromisso em incorporar a perspectiva de gênero e raça nestes serviços socioassistenciais.

Dito isso, inicia-se com uma breve introdução sobre a política de assistência social articulado à atuação profissional do assistente social, com o objetivo de analisar o serviço de proteção social básica (PAIF) e o serviço de proteção social especial (PAEFI). Em seguida, apresenta-se dados oficiais atrelado a literatura feminista negra que corrobora para o uso desta metodologia nos serviços socioassistenciais, porém ainda pouco utilizada pelas(os) assistentes sociais (profissionais que se encontram majoritariamente nos serviços mencionados).

Nesse sentido, esta análise pretende trazer a importância da literatura feminista negra neste contexto de vulnerabilidades sociais, seja para garantia de direito da população usuária dos serviços e/ou para o fortalecimento da categoria profissional.

2 POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

O Serviço Social é uma profissão recente, que surge como resultado de um processo histórico, vinculado a certo momento do desenvolvimento das lutas de classe. “É uma profissão de natureza sociopolítica, crítica e interventiva que se utiliza de instrumental das Ciências Sociais para análise e intervenção nas mais diversas expressões da “questão social”¹⁷⁷“(PERES e PENHA, 2018, p.2).

Diversos estudos na área pontuam o início da questão social nos anos 1930 (IAMAMOTO e CARVALHO 2008; NETTO, 2001), que tinha como pano de fundo a mudança do modelo agroexportador para o modelo urbano-industrial. Neste momento, com as demandas emergentes da classe operária, há agudização das expressões da questão social - centralizado na contradição entre capital/trabalho - onde apresentou a necessidade de uma profissão que mediasse tal conflito entre a classe dominante e a classe trabalhadora.

A política de assistência social surge no mesmo intuito (de mediar conflitos) mas em outro contexto de lutas. Houve uma marginalização ao longo dos anos por causa do perfil desta política e da lógica punitiva/meritocrática da sociedade. Por isso, o que hoje é atualmente o público da Assistência Social antes era tratado como caso de polícia ou a partir de instituições

¹⁷⁷ Para Ianni (1991), o tema da questão social tem sido objeto de diferentes interpretações teóricas em vários campos das Ciências Sociais. Boa parte dos autores/as que tratam dessa temática reproduz tal afirmação (SILVA, 2013). Para Iamamoto (1998) a questão social deve ser “apreendida como o conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se cada vez mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade” (IAMAMOTO, 1998, p.27)

de caridade e benemerência. O Estado durante séculos foi omissos a essas demandas, pois ela não é de “interesse público”.

Com o estabelecimento da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, o país avançou no campo da proteção social com a instituição da Seguridade Social, compondo-se da política de Saúde, da política de Previdência e da política de Assistência Social (artigos 203 e 204). Nesse sentido, a política de assistência social passa a ser considerada uma política de direito, procurando romper com a cultura do favor, fazendo de todos, mesmo os excluídos do mercado de trabalho, um(a) cidadão(ã) brasileiro(a) (SILVA, 2007).

Nesse sentido, compreendendo que após a Constituição Federal de 1988 houveram diversos marcos legais importantes¹⁷⁸ para a política de assistência social, focaremos aqui na Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS 8.742/93) e na Política Nacional de Assistência Social (PNAS), pois são os documentos que estruturam e organizam esta política.

A LOAS, o segundo pilar desta política, traz que a assistência social tem, como um dos seus princípios, buscar a universalização dos direitos sociais, a fim de tornar o destinatário da ação assistencial alcançável pelas demais políticas públicas. Além disso, esta lei ainda traz sobre a proteção social¹⁷⁹ (básica e especial), o Sistema Único de Assistência Social, os CRAS e os CREAS¹⁸⁰.

A PNAS é um documento que trata de “transformar em ações diretas os pressupostos da Constituição Federal de 1988 e da LOAS, por meio de definições de princípios e de diretrizes que nortearão sua implementação, cumprindo uma urgente, necessária e nova agenda para a cidadania no Brasil” (BRASIL, 2005, p.11\12).

Nesse sentido, a LOAS traz a definição dos dois tipos de proteção social (básica e especial) e a PNAS traz a função destas. A proteção social básica lida com o essencial e com o primordial, e tem/deve ter ações principalmente preventivas, que reforçam a convivência, socialização, acolhimento e inserção, e possuem um caráter mais genérico e voltado

¹⁷⁸ Os principais marcos legais/institucionais desta política: Constituição Federal de 1988; Lei Orgânica da Assistência Social - 8.742/93; Política Nacional de Assistência Social (PNAS); Decreto 6.214/2007 (Benefício de Prestação Continuada - BPC); NOB/SUAS/RH (2012); Tipificação dos Serviços Socioassistenciais.

¹⁷⁹ A definição dos campos de proteção social (básica e especial) que compete à assistência e às demais políticas sociais é fundamental, não por mero preciosismo conceitual, mas por outras razões. Primeiro, porque o sentido de proteção social extrapola a possibilidade de uma única política social e requer o estabelecimento de um conjunto de políticas públicas que garantam direitos e respondam a diversas e complexas necessidades básicas da vida social (PEREIRA, 2000). Desse modo, à Assistência Social não se pode atribuir a tarefa de realizar exclusivamente a proteção social. Esta compete, articuladamente, às políticas de emprego, saúde, previdência, habitação, transporte e assistência, nos termos do artigo 60 da Constituição Federal” (CFESS, 2009)

¹⁸⁰ Assim como outros serviços e benefícios, conforme o BPC e os benefícios eventuais, que são mais especificados na PNAS e na tipificação de serviços socioassistenciais. Contudo neste estudo fica concentrado nos supracitados.

prioritariamente para a família; e “visa desenvolver potencialidades, aquisições e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários” (BRASIL, 2005, p.33).

Para tal, foi instituído o PAIFI - Serviço de Proteção e Atendimento a Família - que integra a proteção social básica e consiste na oferta de ações e serviços socioassistenciais de prestação continuada, nos CRAS - Centro de Referência de Assistência Social -, por meio do trabalho social com famílias em situação de vulnerabilidade social, com o objetivo de prevenir o rompimento dos vínculos familiares e a violência no âmbito de suas relações, garantindo o direito à convivência familiar e comunitária.

O CRAS é a unidade principal de implementação do PAIFI/Proteção Social Básica, este é a unidade pública municipal, de base territorial, localizada em áreas com maiores índices de vulnerabilidade e risco social¹⁸¹, destinada à articulação dos serviços socioassistenciais no seu território de abrangência e à prestação de serviços, programas e projetos socioassistenciais.

A proteção social especial refere-se a serviços mais especializados, de média e alta complexidade¹⁸², destinados a pessoas em situações de risco pessoal ou social, de caráter mais complexo, e se diferenciaria da proteção social básica por “se tratar de um atendimento dirigido às situações de violação de direitos” (BRASIL, 2005, p.38).

Para tal, foi instituído o PAEFI - Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos -, que integra a proteção social especial e consiste no apoio, orientação e acompanhamento a famílias e indivíduos em situação de ameaça ou violação de direitos, articulando os serviços socioassistenciais com as diversas políticas públicas e com órgãos do sistema de garantia de direitos.

É no CREAS - Centro de Referência Especializado de Assistência Social - que se implementa (principalmente) a proteção social especial. Esta é a unidade pública de abrangência e gestão municipal, estadual ou regional, destinada à prestação de serviços a indivíduos e famílias que se encontram em situação de risco pessoal ou social, por violação de direitos ou contingência, que demandam intervenções especializadas da proteção social especial.

¹⁸¹ Carneiro e Veiga (2004) concluem que vulnerabilidades e riscos remetem às noções de carências e de exclusão. Pessoas, famílias e comunidades são vulneráveis quando não dispõem de recursos materiais e imateriais para enfrentar com sucesso os riscos a que são ou estão submetidas, nem de capacidades para adotar cursos de ações/estratégias que lhes possibilitem alcançar patamares razoáveis de segurança pessoal/coletiva. [...] os riscos e as vulnerabilidades emergem de uma multiplicidade de fatores interdependentes. Estratégias para reduzi-los e ampliar a inclusão requerem ações em várias frentes, exigindo o planejamento para que elas sejam executadas de forma integrada e complementar” (JANCZURA, 2012, p.304)

¹⁸² Para aprofundar o tema, conferir a Política Nacional de Assistência Social.

Ao compreender que a proteção social básica é o primeiro contato com a política de Assistência Social, visto que se encontram territorialmente mais perto da(o) usuária(o) que vive em condições de extrema pobreza e pobreza, como também de desigualdade e vulnerabilidade, o serviço de PAIF vem demonstrando sua importância para o fortalecimento da política. Conforme o II Plano Decenal de Assistência Social (2016-2026), o PAIF tem o propósito, para o próximo decênio, de ser aumentada e aprimorada para atender as famílias que necessitam das seguranças de renda, de convívio e de acolhida e potencializada para acesso aos serviços.

As atenções às famílias na proteção social básica devem ser organizadas e orientadas por diagnósticos socioterritoriais que permitam identificar o perfil e as demandas das famílias inseridas no Cadastro Único e as situações de risco e violação de direitos que exijam a estruturação de estratégias preventivas como forma de impactar a realidade dos territórios (II Plano Decenal de Assistência Social, 2016-2026, p. 29).

Vale destacar que a proteção social especial destina-se a indivíduos e/ou famílias que se encontram em risco social e direitos violados, por isso a relevância de uma proteção social básica completa e eficaz, para que a(o) usuária(o) não necessite acessar a proteção de média e alta complexidade. Isto é,

a proteção social especial é a modalidade de atendimento assistencial destinada a famílias e indivíduos que se encontram em situação de risco pessoal e social, por ocorrência de abandono, maus tratos físicos e, ou, psíquicos, abuso sexual, uso de substâncias psicoativas, cumprimento de medidas sócio-educativas, situação de rua, situação de trabalho infantil, entre outras (BRASIL, 2005, p.37).

Nessa perspectiva, o II Plano Decenal (2016-2026) propõe um trabalho social com a perspectiva de gênero e raça/cor que deve, necessariamente, ser incorporado às metodologias de trabalho do PAIF, como forma de fortalecer o empoderamento, a construção de identidades positivas, a valorização da diversidade, a participação social e a defesa coletiva da dignidade e dos direitos desses segmentos (II Plano Decenal de Assistência Social, 2016-2026).

Dessa forma, o debate acerca da transversalidade¹⁸³ de gênero e raça na política de Assistência Social faz-se necessária no intuito de pôr em pauta, nas agendas políticas, a

¹⁸³ A transversalidade é um dos grandes desafios à implementação de políticas de igualdade racial. Compreendendo que as desigualdades raciais são produto de um amplo processo de exclusão social, seu enfrentamento não deve ficar restrito às ações que possam ser implementadas por um núcleo específico da máquina pública, mas, ao contrário, deve integrar nesse esforço um extenso conjunto das iniciativas públicas. A transversalidade, assim, diz respeito aos esforços pela inclusão da perspectiva de promoção da igualdade racial nas iniciativas de diversas áreas do governo, referindo-se a uma estratégia de intervenção estatal que se caracteriza pela inserção da ótica de raça nos mais diferentes espaços do governo, visando ao reconhecimento da desigualdade

igualdade tanto de raça quanto de sexo, afinal a sociedade brasileira possui um capitalismo tardio (alto desemprego), patriarcal (sexista) e desigual (racista, classista, dentre outros) (COSTA, 2017). Além disso, ainda conforme Costa (2017), pesquisas de 2015 do próprio Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome informam que 73,88% dos titulares do Programa Bolsa Família entre homens e mulheres são negros. Já a respeito do total de beneficiários titulares do Bolsa Família, 93% são mulheres e 68% destas são negras. O sudeste do país e outras regiões mantêm essas proporções. Tais dados demonstram a relevância da literatura feminista negra nestes espaços de direito (CRAS e CREAS).

Para mais, o Serviço Social é uma profissão liberal e possui códigos porque lidam com a vida e têm motivos humanísticos, isto é, extrapolam o corporativismo, pois sua função social lida com a vida humana e não com máquinas. Desta forma, a necessidade de um código de conduta coletivo para normatizar o exercício da profissão, indo além de “vontades individuais” e buscando a unidade de um “sujeito coletivo”, no caso, na profissão.

O CE (código de ética) se organiza em torno de um conjunto de princípios, deveres, direitos e proibições que orientam o comportamento ético profissional, oferecem parâmetros para a ação cotidiana e definem suas finalidades ético-políticas, circunscrevendo a ética profissional no interior do projeto ético-político e em sua relação com a sociedade e a história (BARROCO; TERRA, 2012, p.13).

Contudo, segundo Peres e Penha (2018) o profissional precisa fazer uma leitura da realidade com um olhar crítico, pois o Código de Ética possui falhas dependendo da interpretação do profissional. Segundo os autores, o termo raça não é apreendido de forma correta no documento, sendo substituído pelo termo etnia que não é suficiente se tratado isolado, pois não sustenta a problemática da questão racial e como esse fenômeno se efetiva na sociedade brasileira. Além disso, esses termos se diferem culturalmente e fenotipicamente, pois para sua explicação é necessário o termo étnico-racial (PERES e PENHA, 2018). Para capturar melhor a explicação de Peres e Penha (2018), segundo Munanga (2003)

a maioria dos pesquisadores brasileiros que atuam na área das relações raciais e interétnicas recorrem com mais frequências ao conceito de raça. Eles empregam ainda este conceito, não mais para afirmar sua realidade biológica, mas sim para explicar o racismo, na medida em que este fenômeno continua a se basear em crença na existência das raças hierarquizadas, raças fictícias ainda resistentes nas representações mentais e no imaginário coletivo de todos os povos e sociedades contemporâneas. Alguns, fogem do conceito de raça e o substituem pelo conceito de etnia considerado como um lexical mais cômodo que o de raça, em termos de “fala politicamente correta”. Essa substituição não muda nada à realidade do racismo, pois não destrói a relação hierarquizada entre culturas diferentes que é um dos componentes do racismo. Ou seja, o racismo hoje praticado nas sociedades contemporâneas não precisa mais

racial e à necessidade de seu enfrentamento, assim como da eliminação do preconceito e da discriminação raciais (JACCOUD, 2009, p. 166).

do conceito de raça ou da variante biológica, ele se reformula com base nos conceitos de etnia, diferença cultural ou identidade cultural, mas as vítimas de hoje são as mesmas de ontem e as raças de ontem são as etnias de hoje. O que mudou na realidade são os termos ou conceitos, mas o esquema ideológico que subentende a dominação e a exclusão ficou intacto. É por isso que os conceitos de etnia, de identidade étnica ou cultural são de uso agradável para todos: racistas e antirracistas. Constituem uma bandeira carregada para todos, embora cada um a manipule e a direcione de acordo com seus interesses (MUNANGA, 2003, p.12-13).

Após esta breve contextualização sobre alguns pontos da política de assistência social e do Serviço Social, os debates contemporâneos da classe permeiam, em sua maioria das vezes, apenas a contradição entre capital e trabalho, esquecendo de outras categorias conceituais presentes nesta relação como, por exemplo, a questão étnico-racial e de gênero. Mesmo sendo destacada no II Plano Nacional de Assistência Social (2016-2026). Sendo a segunda ainda mais abordada que a primeira em consonância com o termo classe (HOOKS, 2015). Para além disso, o perfil do próprio profissional mudou de mulheres brancas da elite para uma maior diversidade racial e de gênero, através das políticas afirmativas e de inclusão (MENEZES, 2022). De acordo com Rizzotti e Lopes (2021),

esse caminho sem volta, de luta em defesa de mais seguridade, proteção e ampliação da dignidade humana, precisa urgentemente adentrar os serviços socioassistenciais, fazendo incansavelmente o debate das desigualdades de classe, de raça e de gênero. E, também, ganhar densidade ao se integrar aos coletivos e aos movimentos sociais que não se cansam de clamar por um outro modelo de desenvolvimento que plasme o econômico com o social, que se indigne com o avanço da fome e da pobreza, e que postule a igualdade social como sua maior bandeira, em oposição a tudo o que ameace a paz, a democracia e a ruptura com a apartação social e política no país (RIZZOTTI e LOPES, 2021, p.54).

Nessa perspectiva de trazer o debate da interseccionalidade para problematizar a epistemologia e o fazer profissional do Serviço Social brasileiro que o próximo tópico pretende trabalhar.

3 LITERATURA FEMINISTA NEGRA E SERVIÇO SOCIAL

Os avanços analíticos a respeito dos construtos teóricos de classe, gênero e raça articulados são recentes, com maior potência nas últimas décadas. De acordo com Hirata e Kergoat (1994), a mudança teve sua origem no feminismo marxista francês, na década de 1960, cujos estudos demonstraram a percepção de que a exploração, o conceito chave do marxismo, e a base da relação antagônica entre as classes era insuficiente para demonstrar a opressão sofrida pela mulher quanto às relações homens/ mulher no seio da sociedade (REGO, 2017). Contudo, nesta perspectiva era analisada apenas a classe e gênero, a partir de condições de um seletivo número de “mulheres brancas, casadas, com formação universitária, de classe média e

alta” (HOOKS, 2015, p.193-194). Vale lembrar que as pioneiras do Serviço Social também foram mulheres brancas, católicas, de classe média e alta.

O avanço do feminismo negro iniciou-se a partir dos anos 1970 nos Estados Unidos, o que viabilizou a raça receber maior peso, juntamente com a consideração conjunta do gênero e da classe, podendo, assim, organizar lutas e novos paradigmas para a produção do conhecimento sobre a posição das mulheres no mundo social. Apesar disso, durante o período de 1970, houve pouco envolvimento sério e continuado nas correntes acadêmicas com questões como: a exploração de gênero no trabalho na metrópole britânica pós-colonial, o racismo nas políticas do estado e nas práticas culturais, a radicalização da subjetividade negra e branca no contexto específico de um período que se seguiu à perda do império e as particularidades da opressão das mulheres negras na teoria e na prática feministas (BRAH, 2006).

Nesse mesmo tempo, as comunidades negras estavam envolvidas em grande variedade de atividades políticas, como por exemplo, o Movimento Negro de Solidariedade Sindical formado para combater o racismo no emprego e nos sindicatos. Além desse movimento, havia diversas atividades desenvolvidas por negros, e as mulheres estavam presentes em todas. Nesse caminho, a formação de grupos autônomos de mulheres negras, no fim da década de 70, impulsionou uma nova influência na cena política (BRAH, 2006).

No Brasil, também foi nos anos 1970 que se definiram, inicialmente, no interior do movimento negro, coletivos que afirmavam a especificidade das mulheres negras. A socióloga Lélia Gonzalez, uma das fundadoras do Movimento Negro Unificado em 1978, destacou, ao mesmo tempo, a importância do movimento negro na luta contra o racismo e nos embates com o sexismo no movimento (GONZALEZ, 1984).

De acordo com Jurema Werneck (2010), as mulheres negras não existem, ou seja, a autora destaca que, historicamente, essa forma de identificação, para com as mulheres negras, que corresponde ao destaque de determinadas particularidades, foi um dos efeitos da escravidão, da colonização e do racismo. Para Gonzalez (2020)

Ser negra e mulher no Brasil, repetimos, é ser objeto de tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam no nível mais alto de opressão. Enquanto seu homem é objeto da perseguição, repressão e violência policiais (para o cidadão negro brasileiro, desemprego é sinônimo de vadiagem; é assim que pensa e age a polícia brasileira), ela se volta para a prestação de serviços domésticos junto às famílias das classes média e alta da formação social brasileira (GONZALEZ, 2020, p.50).

Os dados publicados pelo último Censo (2010) confirmam os indicadores econômicos e sociais brasileiros que as autoras relatam. O Brasil possui cerca de 48,3% de homens

moradores e 51,7% de mulheres moradoras no país. Dentre esses, a raça branca com 43,1%, a raça negra e parda com 55,8%, além da amarela e indígena somadas em 1,1% (IBGE, 2018). Nota-se a diferença econômica e social entre negros e brancos a partir da análise dos que possuem carteira assinada, sendo 20.718.654 pessoas, enquanto que negros e pardos (somados) são 17.909.454 pessoas (CENSO, 2010), ou seja, há maior informalidade entre negros e pardos. Além disso, o tipo de composição familiar é, em sua maioria, chefiada por mulheres, sem cônjuge e com filhos, sendo assim 2.342.003 famílias (CENSO, 2010). Segundo o IBGE (2010), dentre esses, totaliza-se em 87,4% as mulheres “chefes-de-família” sem cônjuge e com filhos, visto que, desse montante, 87,2% são Pretas e Pardas (IBGE, 2010), que, por sua vez, encontram-se profundamente inseridas nas amarras das desigualdades e discriminações, no setor social e cultural, mas principalmente no setor trabalhista.

A partir desses dados que ilustram um processo crescente de dominação e/ou opressão para com as mulheres negras, a alta investida do movimento feminista negro na literatura e no campo político fez-se histórico e necessário. Dessa forma, o conceito de interseccionalidade teve início juntamente com o processo de constituição de organizações autônomas de negros e negras, em 1970, entretanto o sucesso ao designar a interdependência das relações de poder de raça, sexo e classe deu-se a partir dos anos 1990, nos países anglo-saxônicos, apoiado na herança do “Black Feminism” (1970), com a jurista afro-americana Kimberlé Crenshaw (1994), Collins (1990), Davis (2016) e outras pesquisadoras (HIRATA; KERGOAT, 1994). Fez-se uma crítica coletiva de “maneira radical contra o feminismo branco, de classe média, heteronormativo” (HIRATA, 2014, p.62).

A interseccionalidade é uma proposta para se compreender a interdependência das relações sociais, a partir das múltiplas fontes da identidade, embora não tenha a pretensão de propor uma nova teoria globalizante da identidade (CRENSHAW, 2002). Não se pode analisar o contexto por apenas um viés, isto é, “uma não se sobrepõe à outra; retirar uma ou outra da análise significa perder parte significativa da descrição da realidade” (MIGUEL; BIROLI, 2015, p. 41).

Após esta explicação, o fazer profissional do Serviço Social precisa acompanhar as demandas impostas pelo capitalismo e realizar uma leitura da realidade concreta, não apenas desvelando a aparência, mas atribuindo-lhe, também, a essência. “Ter esse movimento é primordial para não dar as costas para a história e se apropriar das possibilidades para desvelar as expressões” (PERES e PENHA, 2018, p.7).

O profissional não conseguirá realizar uma ação interventiva, propositiva e criativa se continuar com as mesmas técnicas e epistemologias impostas por um sistema ocidental perverso (capitalismo) e um governo conservador (Bolsonaro), além da base na igreja católica.

Como uma profissão que acompanha historicamente a população pauperizada, e em sua maioria negros(as), só tem começado a compreender atualmente a falta de formação no que diz respeito a um conceito e um direcionamento político-pedagógico perante as requisições de classe, raça e gênero.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iamamoto e Carvalho (2008) menciona que o Serviço Social em sua trajetória não adquire o status de ciência (o que não exclui sua possibilidade e necessidade em produzir conhecimentos científicos para as ciências humanas e sociais, articulando a dinâmica entre teoria e prática), porém bebe de outras ciências, uma delas é a Antropologia. Geertz (1989) realiza uma autocrítica a Antropologia no que diz respeito ao objeto/sujeito de estudo, em que não pode ultrapassar a história do mesmo. É preciso possibilitar e respeitar o lugar de voz dos sujeitos pesquisados. Dessa forma, o Serviço Social também precisa realizar esse movimento de autocrítica, visto que somos os profissionais que trabalham diretamente com as expressões da questão social (desemprego, desigualdades, dentre outros) sendo, em sua maioria, direcionado a população negra, confirmando assim, a relevância da literatura feminista negra como metodologia dos serviços socioassistenciais.

Com a mudança do perfil dos estudantes de Serviço Social, o movimento para uma mudança no currículo com inserção de pautas de gênero e étnico-raciais se tornou forte. A partir do Coletivo Negros e Negras Dona Ivone Lara da UFRJ, após ter conseguido inserir a disciplina Questão de Gênero em Serviço Social em 2008, em 2022 conseguiram 4 disciplinas que trabalham questões étnico-raciais, demonstrando assim um movimento importante para a formação acadêmica, para o projeto ético-político da profissão e para as(os) usuárias(os) das políticas (MENEZES, 2022).

Em suma, o trabalho pretendeu trazer uma metodologia, no caso a literatura feminista negra, como uma forma de aplicar a meta estipulada no II Plano Nacional de Assistência Social que finaliza em 2026. Contudo, o debate de classe, raça e gênero nos serviços socioassistenciais mencionados ainda é pouco, e como cita Rizzotti e Lopes (2021), o trabalho é árduo e deve ser realizado incansavelmente articulado à coletivos e movimentos sociais. A partir dessa lógica, o serviço social além de ser anticapitalista, deve ser antirracista.

REFERÊNCIAS

BARROCO, Maria Lúcia Silva; TERRA, Sylvia Helena. Código de Ética do/a Assistente Social comentado. CFESS, São Paulo, Cortez, 2012.

BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luis Felipe. Gênero, raça, classe: opressões cruzadas e convergências na reprodução das desigualdades. *Mediações -Revista de Ciências Sociais*, [s.l.], v. 20, n. 2, p.27-55, 25 dez. 2015. Universidade Estadual de Londrina. <http://dx.doi.org/10.5433/2176-6665.2015v20n2p27>.

BRAH, A. (2006). Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos Pagu*, v. 26, .Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644745>>. Acesso em: 28 fev. 2020.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. II Plano Decenal da Assistência Social (2016-2026): Proteção Social para todos (as) os (as) brasileiros (as). Secretaria Nacional de Assistência Social. Brasília: 2016.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Combate à Fome. Política Nacional de Assistência. Brasília, 2005.

BRASIL. Presidência da República. Lei 8.742. Lei Orgânica da Assistência Social. Brasília, 7 de dezembro de 1993.

CFESS. Parâmetros para atuação de Assistente Social na Política de Assistência Social. Brasília, 2009.

COLLINS, Patricia Hill. (1990), “Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento”. Trad. Natália Luchini. Seminário “Teoria Feminista”, Cebrap, 2013. [Em inglês, Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment. Nova York/Londres, Routledge, 1990.]

COSTA, Gracyelle. Assistência Social, no enlace entre a cor e gênero dos (as) que dela necessitam. *O Social em Questão*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 38, p.227-246, mai.-ago. 2017. Semestral.

CRENSHAW, Kimberle. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. Tradução de Liane Schneider. Revisão de Luiza Bairros e Claudia de Lima Costa. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016

Geertz, Clifford. O dilema do antropólogo entre “estar lá” e “estar aqui”. *Revista de Antropologia*. V.07.n.07.1998. Link de acesso: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/52621>

GONZALEZ, Lélia. “Racismo e sexismo na cultura brasileira” In: *Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, 1984, p. 223-244.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Daniele. A Classe Operaria Tem Dois Sexos. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 2, n. 3, p. 93, jan. 1994. ISSN 1806-9584.

_____. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. *Tempo soc.*, São Paulo, v. 26, n. 1, jun.2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.phpscript=sci_arttext&pid=S010320702014000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 out. 2019

HOOKS, Bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. *Rev. Bras. Ciênc. Polít.*, Brasília, n. 16, p. 193-210, abr. 2015. Doi: <https://doi.org/10.1590/0103-335220151608>.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, Raul. *Relações sociais e serviço social no Brasil*. São Paulo: Cortez/Celats, 2008.

IAMAMOTO, Marilda. *O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. São Paulo, Cortez, p.17-81, 1998.

IANNI, O. A Questão Social. *Questão Social. São Paulo em Perspectiva*, São Paulo: Fundação SEADE, v. 5, n. 1, p.1-10, jan./mar. 1991.

IBGE. *Estudos e pesquisas: informação demográfica e socioeconômica. Censo Demográfico*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

JACCOUD, L. (Org.). *A construção de uma política de promoção da igualdade racial: uma análise dos últimos 20 anos*. Brasília: Ipea, 2009.

JANCSURA, Rosane. Risco ou vulnerabilidade social? In *Textos&Contextos* (Porto Alegre), v.11,n.2,p.301-308,ago./dez.2012

MENEZES, Tassia. *Serviço Social: um novo perfil? Escola de Serviço Social aprova mudanças no currículo do curso para acompanhar novo perfil de estudantes*. *Conexão UFRJ*, 2022. Disponível em: <https://conexao.ufrj.br/2022/01/assistencia-social-um-novo-perfil/> . Acesso em: 15 jan. 2022

MUNANGA, Kabengele. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 2003.

NETTO, J. P. *Capitalismo monopolista e serviço social*. São Paulo: Cortez, 2001.

PERES, I. S. ; PENHA, O. R. *Serviço Social e Questão Racial: o termo raça e sua (Não) apropriação*. In: X COPENE, 2018, Uberlândia MG. Livro de Resumos (ANAIS) - X Congresso Brasileiro dos(as) Pesquisadores(as) Negros(as). Franca: ABPN.

REGO, Anna Paula Eckhardt de Almeida. *Gênero, classe e raça: uma aproximação da experiência de vida de mulheres empobrecidas chefes de famílias monoparentais no município de Campos dos Goytacazes/RJ*,2017. 178 f. Dissertação (Mestrado) -Curso de Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais, Universidade Estadual do Norte Fluminense, Campos dos Goytacazes, 2017. Disponível em: <<http://uenf.br/posgraduacao/politicas-sociais/wp-content/uploads/sites/11/2018/05/ANNA-PAULA-ECKHARDT-DE-ALMEIDA-REGO.pdf>>. Acesso em: 10dez. 2019.

RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (org.). Por um feminismo afrolatinoamericano - Lélia Gonzalez. Rio de Janeiro, Zahar, 2020.

RIZZOTTI, Maria Luiza Amaral; LOPES, Márcia Helena Carvalho. Política de assistência social: aspectos históricos e conjuntura atual. In: SOUZA, Fátima Valéria Ferreira de (org.). **Assistência Social em debate**: interfaces de uma política em construção. Rio de Janeiro: Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Escola de Serviço Social, Lab. Pesq. Ext. Serviço Social, Assistência Social e Inclusão Produtiva, 2021. 288p.

SILVA, I. M. F.. Questão social e Serviço Social na Formação sócio-histórica Brasileira. *Temporalis* (Brasília), v. 25, p. 261, 2013.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. O Bolsa Família: problematizando questões centrais na política de transferência de renda no Brasil. *Ciênc. saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 6, p.dec. 2007.

WERNECK, Jurema. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. *Revista da ABPN, América do Norte*, 1, mar. 2010. Disponível em: <http://www.abpn.org.br/revista/index.php/edicoes/view/20>.

O CONCEITO DE MULTIPLICIDADE NA FILOSOFIA DE GILLES DELEUZE E SUA NOVA PERCEPÇÃO SOBRE O ORGÂNICO

José Vinícius Barbosa Silva Vêras
Graduando

Viniciusveras2000@gmail.com

UFMA – Universidade Federal do Maranhão/Centro de Ciências de São Bernardo

RESUMO: Ao pensarmos uma filosofia da multiplicidade Deleuzeana temos de levar em consideração conceitos e relações que dão base fértil a esse pensamento, como por exemplo o conceito de imanência e diferenciação presentes na obra *Diferença e Repetição*. O presente trabalho tem por metodologia uma pesquisa bibliográfica qualitativa e busca analisar os aspectos da filosofia de Gilles Deleuze que dizem respeito ao seu redimensionamento da realidade a partir do conceito de multiplicidade e diferença, passando principalmente pela influência de Baruch Spinoza e suas noções sobre paralelismo e conatus, pois para fundar uma filosofia que contrapõe a transcendência e a tradição é preciso colocar o elemento de diferença em evidência numa relação que afirme si próprio. Desta forma, ao pensarmos a filosofia da diferença unívoca estabelecemos relações nômades de afirmação do Ser, no movimento contínuo de afirmação e reafirmação na univocidade, reorganizando a interpretação de organicidade e de corpo de forma que inverta o esquema de matéria/forma para a relação matéria/força. Desta forma, a filosofia Spinozista reverte a concepção mecânica cartesiana de corpo, pois a concepção de conatus tensiona os modos a continuamente estar em atualização e elevação de potência, afinal a pergunta “o que pode um corpo?” demonstra a imprevisibilidade da potência que cada corpo pode efetuar, ou seja, um corpo pode até onde sua potência de vida se atualiza e intensifica. Sendo assim, Deleuze constrói a concepção de CsO (corpo sem órgãos) como um corpo entendido por contínuas zonas de intensidades disponíveis para encontros e comunicações, e essa concepção de intensidade e multiplicidade reformula nossa visão sobre a vida e organicidade.

Palavras-chave: Diferença. Intensidade. Multiplicidade. Corpo

1 INTRODUÇÃO

Explorando os diversos aspectos da filosofia Deleuzeana podemos encontrar algumas percepções que aparecem de forma mais pontual como pontos de exclamação nas fortes críticas exercidas sobre o pensamento da tradição. Sem dúvidas, o modelo transcendental de pensamento exerce força sobre as definições dos seres e percepções acerca da vida, que construímos cotidianamente a partir da relação entre matéria/forma, onde a imagem do pensamento (Deus) estabelece com e para seus entes ou criaturas uma relação que dará o esquema de proximidade e diferença entre os próprios seres, mas somente aquele possuidor do aspecto físico do intelecto se sai superior aos demais.

Esses parâmetros foram estabelecidos e desenvolvidos na mesma forma que as culturas e religiões ocidentais que tinham base o cristianismo e o esquema transcendental foram se desenvolvendo, ou seja, têm base no pensamento hilemórfico aristotélico onde as formas

corporais serviam como uma taxonomia da vida e dos seres em relação à uma generalidade metafísica a partir de relações equívocas e análogas. Em *Diferença e Repetição*, o autor busca a subversão da filosofia da transcendência por uma filosofia que se concentre no elemento excluído do processo de construção da vida e da identidade de todas as coisas: a diferença. A argumentação tecida é explicitada pelo autor desde o início como contra a tradução filosófica e próxima daqueles que podemos chamar de “filósofos da diferença ou da univocidade do ser”, como por exemplo Heidegger, Nietzsche, Spinoza e Bergson.

Como primeiro passo, Deleuze desdobra seu pensamento sobre o Ser unívoco entendido como diferença e as relações daquilo que podemos entender como “entes” que efetuam sua potência de atualização de sua própria e individual diferença, proporcionando uma relação de afirmação e diferenciação sem determinismos da substância. Este pensamento sobre univocidade do ser, Deleuze compartilha de Spinoza, pois como apresentado, a filosofia da univocidade pode ser entendida como um pensamento que coloca o Ser em atividade livre na existência, pois o mesmo já não depende de um criador ou se relaciona com uma imagem do pensamento por meio de analogia e negação.

Na obra *Espinosa e o problema da expressão*, Deleuze busca nos apresentar os argumentos que complementam seu pensamento sobre o que chamo de “diferença unívoca”, que é o movimento de autoafirmação da diferença que se diz presente em todas as coisas e se potencializa a partir da diferenciação sem determinismo algum, agindo de forma nômade.

2 O PRINCÍPIO DA DIFERENÇA ONTOLÓGICA E A NOVA RELAÇÃO MATÉRIA/FORÇA

Em oposição a teoria hilemórfica de Aristóteles, Deleuze acusa que o elemento de diferença que se encontra pelo aspecto físico dos seres não passa de uma forma de mascaramento da própria diferença em detrimento dos caprichos da representação, ou, “Como conceito de reflexão, a diferença dá testemunho de sua plena submissão a todas as exigências da representação, que se torna, precisamente graças a ela, "representação orgânica"”. (DELEUZE, 2018, p. 61)

Tendo em vista que a discussão Aristotélica sobre mente e corpo não ser o foco da presente pesquisa, é necessário observar os caminhos que Deleuze busca para a inversão do esquema de matéria/forma: a filosofia da univocidade, mais precisamente a filosofia de Spinoza e algumas concepções Nietzscheanas com um propósito em comum que é buscar um terreno que o elemento diferencial possa se relacionar com um aspecto positivo da existência.

A filosofia Spinozista é compreendida como Deleuze a partir das relações onde a essência se afirma e se diz em todos os seres de forma igual, sem um melhor partilhado ou privilegiado verticalmente; agora as relações podem acontecer de forma afirmativa num plano horizontal de existência.

O Ser unívoco, é precisamente o que Spinoza define como sendo a substância tendo todos os atributos iguais, tendo todas as coisas como modos. Os entes são os modos da substância. A substância absolutamente infinita é o ser enquanto ser, os atributos todos iguais uns aos outros, são a essência do ser, e aí temos essa espécie de plano sobre o qual tudo se assenta e onde tudo se inscreve. (DELEUZE, 2019, p. 81).

Além disso, o elemento da lógica no eterno retorno de Nietzsche é entendido como independente de uma transcendência e aloca-se como imanente, ou seja, o ser imanente afirma-se em todas as coisas dá condições para que a diferença se relacione consigo mesma, havendo a interpretação que o que retorna agora não é mais o mesmo, mas sim o diferente, “[...] e essa é uma ponte entre Nietzsche e os que podem, de um modo ou de outro, menos ou mais, ser aproximados do filósofo da vontade de potência e do eterno retorno.” (MACHADO, 2010, p. 37)

O esforço do pensamento por relacionar o elemento excluído consigo mesmo sem sujeitá-lo a representação é encontrado na lógica do *eterno retorno*, onde o “indivíduo” se encontra em uma relação imanente consigo mesmo sem elementos intermediários análogos que limitem a movimentação da univocidade em um contínuo devir, ou como afirma CRAIA (2002, p. 84-85):

O que o espírito nietzscheano, tal como Deleuze o concebe, consegue com a postulação do eterno retorno é colocar em movimento a univocidade do ser. Aquilo que é o mesmo de todo retornar é o próprio retornar, sendo este o ser de todos os devires.

Observa-se que a afirmação de uma filosofia da diferença na univocidade do ser proporciona que as relações de matéria e forma sejam substituídas por uma nova concepção de existência que permeia a nova percepção Deleuzeana sobre a vida e o orgânico: a relação matéria/força; pois assim como afirma Spinoza em sua definição de *conatus*, aquilo que pode um corpo é o que pode a potência de sua mente; para Deleuze a potência de atualizar e diferenciar, pois além disso, os corpos e a existência por não se encontrarem em um âmbito de definições podem ser vistos agora simplesmente por sua intrínseca potenciação individual, ou como Deleuze afirma em *Diferença e Repetição*, seu contínuo movimento de diferenciação e diferenciação.

Ao afirmarmos que Deleuze produz uma “filosofia dos modos”, compreendemos que esta relação não se dá somente por não compreender a relação entre “ser e ente”, mas sim por entender que o Ser como substância e *causa sui* é potencialmente afirmativo em todos os seus

modos, e que cada modo se difere em si de outros modos em suas relações, mas não se difere da essência. O movimento de diferenciação dos modos pode ser compreendido como a capacidade de organizar e reorganizar¹⁸⁴ que o corpo sem órgãos Deleuzeano efetua como a relação estabelecida entre a potencialização do corpo e da mente através do conhecimento das causas e efeitos sobre nosso conatus, esta relação se caracteriza também como um movimento de devires, onde a mente se esforça por perseverar em seu ser a partir do apetite em compreensão com as causas daquilo que nos afeta, como afirmado no EIIP9s:

Esse esforço, à medida que está referido apenas à mente, chama-se vontade; mas à medida que está referido simultaneamente à mente e ao corpo chama-se apetite, o qual, portanto, nada mais é do que a própria essência do homem, de cuja natureza necessariamente se seguem aquelas coisas que servem para a sua conservação, e as quais o homem está, assim, determinado a realizar. Além disso, entre apetite e desejo não há nenhuma diferença, excetuando-se que, comumente, refere-se o desejo aos homens à medida que estão conscientes de seu apetite. Pode-se fornecer, assim, a seguinte definição: o desejo é o apetite juntamente com a consciência que dele se tem.

A horizontalidade nas relações no pensamento de Spinoza consiste em pensar uma relação entre corpo e mente de forma que um não existe sem o outro. Por mais que Spinoza tenha estudado Descartes, ele realiza uma inversão no dualismo cartesiano onde mente e corpo são duas partes distintas ontologicamente, e propõe-nos a pensar de forma que a mente seja uma forma atualizada do corpo, e o corpo seja a expressão de Deus, não existindo um superior ao outro, pois os afetos e as afecções são sentidos pelo corpo¹⁸⁵. Em suma, nossa forma de estar no mundo e como somos afetados dependem do corpo para acontecer e da mente para compreender essas afecções e “patologias” não físicas que sentimos.

Como afirmado na parte 3 da ética, somente um corpo afeta outro corpo e um afeto afeta outro afeto. Para Spinoza, a essência do homem é o desejo, e a compreensão acerca dos afetos faz parte de conhecer a causa externa daquilo que me causa desejo para desta forma não cair em um modo de existência guiado pelo apetite natural, uma vez que as próprias afecções como modos de sentir e interpretar o mundo a nossa volta não nos proporciona conhecer de fato as coisas como são, criando de uma forma ou de outra, uma realidade. Ora, se somente um corpo pode afetar outro

¹⁸⁴ “[...] que não para de desfazer o organismo, de fazer passar e circular partículas a-significantes, intensidades puras, e não para de atribuir-se os sujeitos aos quais não deixa senão um nome como rastro de uma intensidade” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.12)

¹⁸⁵ Assim como afirmado na EIIP19d “[...] as ideias das afecções do corpo existem em Deus, enquanto este constitui a natureza da mente humana, ou seja, a mente humana percebe essas afecções e, conseqüentemente, percebe o próprio corpo humano, e percebe-o como existente em ato.”

corpo, nós somos corpos que nos relacionamos com outros corpos e somos afetados de diferentes formas que fazem com que isso diminua ou aumente nossa potência de vida¹⁸⁶.

Portanto, para Deleuze, a vida não é uma relação entre matéria-forma, mas sim matéria-força, em um plano que o processo de atualização é a diferenciação contínua do ser: a própria diferença. O Ser é diferença, a multiplicidade em si só são diversas diferenças singulares que não são definidas. A tarefa aqui não é definir algo, é realizar um nó conceitual no campo do paradoxo e das forças.

3 A MULTIPLICIDADE COMO UM NOVO CONCEITO DE ORGANICIDADE

É sabido que Deleuze aproxima sua concepção de corpo à concepção Spinozista do mesmo não alocando a relação dos entes só no atributo da extensão, pois, por mais que um corpo entendido como físico entre em relação com outros corpos físicos a diferença se atualiza nos encontros que estão para além da corporeidade, pois como afirmado no início de *Diferença e Repetição*, a diferença deve ultrapassar o caráter dual no pensamento da representação, seja ele eterno ou não eterno, particular ou universal.

O composto de zonas intensivas que pode ser entendido como corpo não é tampouco identificado como um único corpo simples ou composto, mas na relação entre as intensidades e atualizações do próprio corpo que se entende como diferença. A função da univocidade Spinozista consiste neste caso em colocar corpo orgânico e generalidade ou substância nos modos da própria substância onde a relação estabelecida não só aceita a realidade orgânica como a coloca em evidência de comunicação entre os diversos corpos que partilha de si mesma. Como afirma JONAS (2017, p. 329):

Além da diferença de tipo, a univocidade [*oneness*] da Substância também exclui a pluralidade numérica: o infinito, sendo algo não divisível, não deixa lugar para a existência de substâncias finitas. Assim, o que quer que seja finito não é uma substância, mas uma modificação ou afecção da substância infinita – um “modo”.

Ainda pensando na relação entre movimento e repouso, penso que Deleuze eleva esta concepção Spinozista ao nível que o movimento seja completamente diferencial e horizontalmente indefinido, mas que em sua indefinição ainda esteja a comunicação recíproca e unívoca do elemento em comum em todos os corpos, ou seja, podemos falar sobre certa

¹⁸⁶ Como afirmado na EIIP12d “E, portanto, durante todo o tempo em que a mente imaginar aquelas coisas que aumentam ou estimulam a potência de agir de nosso corpo, o corpo estará afetado de maneiras que aumentam ou estimulam sua potência de agir e, conseqüentemente, durante esse tempo, a potência de pensar da mente é aumentada ou estimulada. Logo, a mente esforça-se, tanto quanto pode, por imaginar essas coisas.”

reciprocidade comunicativa, auto afirmativa e nômade nos corpos que se relacionam consigo e com o Ser diferença. O conceito de rizoma pensado a partir do movimento e repouso afirma as relações que o CsO Deleuzeano desenvolve no momento imediato de territorialização e desterritorialização, pois o movimento necessita ser contínuo para ser indefinido.

A capacidade de comunicação na univocidade faz parte de uma autodeterminação do todo sob os modos, onde a partilha da mesma essência e a partilha da mesma relação paradoxal entre mente e corpo faz com que os seres não sejam uma autoexpressão de si, mas sim da substância no imediato momento em que ela se afirma na existência. Imagino que o movimento de autoafirmação da diferença só é possível por conta da intrínseca capacidade comunicativa entre os modos¹⁸⁷.

[...] pela capacidade que o organismo tem de existir e interagir (comunicar) com o resto da existência, ou de ser uma parte menos ou mais autodeterminada do todo: independentemente do nível de perfeição, ele [o organismo] é a realização de uma das possibilidades intrínsecas da substância original em termos de matéria e espírito [*mind*] ao mesmo tempo, e em função disso compartilha da autoafirmação do Ser como tal. E o princípio da realidade infinita, envolvendo uma infinidade de determinações possíveis, responderia pela riqueza e gradação das formas orgânicas. (JONAS, 2017, p. 331-332)

Observa-se que as relações que contrapõem a visão mecânica de corpo cartesiana tem por pano de fundo principal o Ser que se diz presente em tudo, logo, todas as atividades captadas por meio das afecções partem da escala primária de perfeição, ou seja, de afirmação da própria substância fazendo com que esta seja aquilo que compreendemos como o “ser” mais afetado de todos, em suma, o ser mais afetado de todos é o Ser, pois só ele sendo a própria *causa sui* capta através de seus modos o mundo que constitui a si próprio.

Um corpo que é para além da máquina e que possui produção de energia através do metabolismo em seu sistema pode ser observado como o composto pura diferença e, internamente, diferenciação. O conceito Nietzscheano de eterno retorno apontado na pesquisa anterior acusa a maior inclinação ao indefinido e somente a relação de intensidades, certamente com adaptações desse conceito por conta de Deleuze para fundar sua concepção de multiplicidade.

Ao identificarmos a filosofia dos modos deleuzeana como território do autor dentro da concepção Spinozista de Deus ou Natureza simultaneamente dizemos que as relações compreendidas nos modos são necessariamente múltiplas, atuais, afirmativas e diversas¹⁸⁸, ou seja, o uno se afirma como múltiplo, para uma multiplicidade de corpos que são diferença e

¹⁸⁷ “Os entes individuais, então (os “modos” mencionados antes), são determinações variáveis da substância *em termos* de seus atributos invariáveis[...]” (JONAS, 2017, p. 329, grifo do autor)

¹⁸⁸ Cf. DELEUZE, 2017, p.63

reafirmam a si como diferença. Esse movimento de autoafirmação da diferença se assemelha ao movimento de eterno retorno que Deleuze toma de Nietzsche, com a diferença que para o conceito deleuziano a mudança paradoxal de “eterno retorno do mesmo” para “contínuo retorno da diferença” acentua a manifestação do ser em sua máxima potência. Como afirma DELEUZE (1976, p. 20) ao citar Heráclito também como acentuador da afirmação e diferença:

Heráclito negou a dualidade dos mundos, “negou o próprio ser”. Mais ainda: fez do devir* uma afirmação. Ora, é preciso refletir longamente para compreender o que significa fazer do devir uma afirmação. Sem dúvida significa em primeiro lugar, que só há o devir. Sem dúvida é afirmar o devir. Mas afirma-se também o ser do devir, diz-se que o devir afirma o ser ou que o ser se afirma no devir. [...] O múltiplo é a manifestação inseparável, a metamorfose essencial, o sintoma constante do único. O múltiplo é a afirmação do um, o devir, a afirmação do ser. A afirmação do devir é, ela própria, o ser; a afirmação do múltiplo é, ela própria, o um; a afirmação múltipla é a maneira pela qual o um se afirma. [...] Tornar a vir é o ser do que devém. Tornar a vir é o ser do próprio devir, o ser que se afirma no devir. O eterno retorno como lei do devir, como justiça e como ser.

Ontologicamente falando, o Ser não se distingue mais entre Physis e logos, pois na comunicação múltipla tudo são ilusões ou aparências que se referem a mesma substância. Em outras palavras, a reorganização do pensamento sobre o Ser se afirma como continuidade imaterial e virtual, porque tornar-se disponível para a vida é retornar a si como diferença já se diferenciando no mesmo momento em que acontece, pois a filosofia do acontecimento constrói uma nova concepção intempestiva da realidade.¹⁸⁹

Desta forma, o ser invariavelmente pensado como diferença é dotado por, ao meu ver, 3 características fundamentais: potencialidade, movimento e comunicação. Ambas as características relacionam-se mutuamente na concepção de univocidade e imanência, e de modos e multiplicidade, pois as afecções como meio de captação da realidade passam por uma zona intensiva (o corpo) que está em constante diferenciação e atualização. A potencialidade faz com que um corpo definido entre em movimento paradoxal de desterritorialização e territorialização, que por sua vez, pensado em continuidade levam a uma multiplicidade de corpos desterritorializando e referindo-se ao Ser que é diferença através da comunicação e afirmação que a univocidade proporciona, desta forma, “a essência do ser orgânico é encontrada não no funcionamento de uma máquina enquanto um sistema fechado, mas na *sequência sustentada dos estados de uma pluralidade unificada*” (JONAS, 2017, p. 338, grifo nosso).

A pluralidade do Ser em conjunto com a contínua afirmação *de si* apontam para a equivalência paralela apontada anteriormente entre corpo e mente, e além disso, juntam as ações exteriores e interiores ao ser na capacidade de potência desse corpo agir e elevar sua potência

¹⁸⁹ Cf. DELEUZE, 1976, p. 74.

de vida, ou potência de diferenciação. Esta concepção de potência, assim como afirma JONAS (2017, p.349, grifo do autor), “equivale ao grau de *liberdade* [...] e significa uma maior liberdade do indivíduo, tanto corporal quanto mentalmente.

Assim, a pergunta Spinozista sobre “o que pode um corpo?” pode ser interpretada também como “até onde vai nossa potência enquanto modo finito, e enquanto diferença?”, ou, “o que podemos, como modo finito, ser afetados até o limite de nossa potência?”.¹⁹⁰ A potência de agir, sentir, reorganizar, comunicar, afirmar, diferenciar, é invariavelmente a vida como diferença e movimento de afirmação. *O que pode um corpo* a partir da ontologia Deleuzeana é o que pode minha força, onde paradoxalmente, intensidade e vida¹⁹¹ se relacionam e se confundem em um conceito único, e também múltiplo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O balanço de argumentação Deleuzeana aponta que as concepção de Gilles Deleuze acerca da vida e multiplicidade funcionam como sinônimos. Como demonstrado, é inviável falar na filosofia da diferença sem relacioná-la com a subversão da transcendência da imagem do pensamento moral que proporciona relações duais no âmbito do pensamento e da construção da identidade.

Ao partirmos para uma discussão sobre o corpo temos de evidenciar as relações que a filosofia da univocidade proporciona junto ao seu esquema paradoxal entre corpo e mente que se reafirma dentro da filosofia da diferença, ou seja, um esquema filosófico que é completamente afirmativo trabalhando a favor de uma concepção de diferença que necessita que tudo seja afirmativo e esteja em movimento para proporcionar a diferenciação. Além do mais, a partir deste movimento de diferenciação ontológica, o Ser que se diz em tudo se coloca em ambiente de *comunicação* com os demais seres, ou entes em segunda instância.

O conceito de um corpo entendido como zonas de intensidades e atualizações que proporcionam a elevação da diferença ou potência de vida se assemelha com a concepção de corpo Spinozista com o acréscimo da contribuição Nietzscheana nessa tomada de atualização do corpo sempre a enésima potência de sua própria força. Tais concepções proporcionam que as relações no âmbito de continuidade e intensidades que podem ser entendidos como a própria

¹⁹⁰ Cf. DELEUZE, 2017, p. 249

¹⁹¹ “Uma vida está em toda parte, em todos os momentos que este ou aquele sujeito vivo atravessa e que esses objetos vividos medem: vida imanente que transporta os acontecimentos ou singularidades que não fazem mais do que se atualizar nos sujeitos e nos objetos. Essa vida indefinida não tem, ela própria, momentos, por mais próximos que estejam uns dos outros, mas apenas entre-tempos, entre-momentos” (DELEUZE, 2002, p. 14)

vida, e o Ser diferença é aquilo que está em maior potência de *disponibilidade* com os encontros violentos de diferenciação mútua.

REFERÊNCIAS

CRAIA, Eladio. A problemática ontológica em Gilles Deleuze. Cascavel/PR: EDUNIOESTE, 2002.

DELEUZE, Gilles. Diferença e Repetição. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

DELEUZE, Gilles. A Imanência, uma vida. Tradução de Tomaz Tadeu. Educação & Realidade, V.27, nº 2. jul./dez. 2002a. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/31079>. Acesso em 12 de agosto de 2022.

DELEUZE, Gilles. Espinosa e o problema da expressão. Tradução do GT Deleuze – 12. São Paulo: Editora 34, 2017.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil platôs: Capitalismo e Esquizofrenia, vol.1. São Paulo: Ed.34, 1995.

DELEUZE, Gilles. Nietzsche e a Filosofia. Tradução de Edmundo Fernandes Dias e Ruth Joffily Dias. Editora Rio, 1976.

JONAS, Hans. Ensaio Filosófico: da crença antiga ao homem tecnológico. Tradução de Wendell Evangelista Soares Lopes. São Paulo: Paulus, 2017

MACHADO, Roberto. Deleuze, a arte e a filosofia. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

SPINOZA, Baruch. *Ética*. Tradução de Tomás Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

WINKLER, Sean. The Conatus of the Body in Spinoza's Physics. Society and Politics – Identity, Reason, and Passions in Early Modern Thought v.10, n.2, p.95-114, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://socpol.uvvg.ro/vol-10-no-2/>. Acesso em 15 de abril de 2022

O CRISTIANISMO TRÁGICO E O DIONISÍSMO CÔMICO NO NIETZSCHE DE DELEUZE

Brenda dos Santos Menezes
Graduação em Filosofia
E-mail: brendamezesnes@gmail.com

Flávio Luiz de Castro Freitas
Doutorado em Filosofia
f_lcf@hotmail.com
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: Este trabalho analisa o percurso argumentativo trilhado por Gilles Deleuze acerca das imagens de Dionísio e de Cristo inseridas no pensamento nietzschiano entre as décadas de 1870 e 1880. Inicialmente, volta-se o olhar para a reflexão empreendida por Nietzsche em *O nascimento da Tragédia* (1872) sobre o sentido do sofrimento na Grécia Antiga, identificando, assim, a predominância de uma perspectiva trágica da existência, na qual a vida era justificada através da experiência artística (dionisíaca). Assim, na primeira parte do livro, o jovem autor demonstra como o heleno encontrou na tragédia um alívio para o sofrimento cotidiano, buscando em suas divindades um escape para mascarar os terrores e atrocidades existenciais. Anos mais tarde, em *A Gaia Ciência* (1882) Nietzsche enquanto filósofo livre retoma o tema da vida como fenômeno estético, - já iniciado na obra filológica de 1872-, mas com uma ressignificação: se antes, a vida de dor justificava-se pela arte, agora a arte cômica torna a existência suportável. Se para o jovem professor de filologia, Dionísio conduzia a dor à unidade primitiva, para o filósofo maduro Dionísio o deus gaiato e zombeteiro torna a existência mais leve. A figura do nazareno ganha destaque em *Aurora* (1881), onde Nietzsche se propõe a investigar a origem da moral e seus preconceitos constitutivos. Ao buscar a gênese moral, o autor depara-se com o que será denominado de *Sittlichkeit der Sitte* que posteriormente suscitará na moralidade religiosa cristã. O sofrimento humano no cristianismo justifica-se pela necessidade de dor e infortúnios para que os indivíduos tenham um falso sentimento de elevação. A partir disso, a oposição entre Dionísio e Cristo se desenvolve como afirmação da vida e como negação da mesma. A investigação prossegue em perspectiva hermenêutica para interpretação deleuziana acerca da relação entre os dois personagens supracitados inserida no primeiro capítulo de *Nietzsche e a Filosofia* (1962) onde Deleuze entende Dionísio e o Crucificado como o mesmo fenômeno, o mesmo martírio e paixão, mas em sentidos opostos. Ao mesmo tempo Dionísio e Cristo se aproximam axiologicamente por serem reconciliadores entre homem, natureza e divino, ultrapassando a esfera moral e de valores normativos. No dionisismo a vida é a razão do tormento, mas também há a postura de justificar, afirmar e zomba do sofrimento; enquanto no cristianismo o sofrimento contrapõe-se a vida, a condena. A postura dionisíaca aceita o sofrimento, compreendendo-o como parte pertencente a vida: pelo dilaceramento de Dionísio no palco, pelo filtro cômico e pelas “visões dionisíacas de mundos” (distintos) o espectador aceita e gargalha da dor e das adversidades da vida. Ao passo que no martírio enfrentado por Cristo os cristãos encontram motivo para condenar a vida mundana e abominar a existência. Nesse sentido, este artigo visa, pois, elucidar a intercessão arte-filosofia explicitada por Deleuze, a partir de personagens conceituais e das figuras estéticas de Cristo e Dionísio. Defende-se que, embora possuam distintas nuances e sutis semelhanças (sobretudo axiológicas), o dionisismo é intrínseco à comédia tanto quanto o trágico é essencialmente cristão.

Palavras-chave: Cristo; Deleuze; Dionísio; Nietzsche;

1 INTRODUÇÃO

Gilles Deleuze, ao longo de sua obra dedica diversos trabalhos à filosofia de Nietzsche, evidenciando sua própria interpretação sobre a mesma. Em *Nietzsche e a Filosofia* (1962), o filósofo francês descobre em Nietzsche um projeto crítico levado às últimas consequências (ao contrário daquele que fôra proposto por Kant). No primeiro capítulo da mesma obra, Deleuze propõe uma investigação comparativa acerca das figuras de Dionísio e Jesus Cristo. Tal aproximação também pode ser encontrada anteriormente na filosofia Nietzscheana, quando o filósofo alemão apresenta a seus leitores duas acepções diferenciadas do trágico.

O presente trabalho reflete, portanto, sobre a argumentação empreendida por Deleuze sobre Dionísio e Jesus Cristo inseridas na filosofia de Nietzsche entre o início da década de 1870 e 1880.

A tese defendida é a de que mesmo com nuances divergentes e algumas semelhanças axiológicas, em um plano estético da existência, o dionisismo é intrínseco à comédia da mesma forma em que o trágico é essencialmente cristão.

2 OS DIONÍSIOS DE NIETZSCHE

Na Figura de Dionísio jaz um grande símbolo constituinte do pensamento trágico de Nietzsche, isto porque este é compreendido como a divindade que propõe uma superação dos limites da própria individualidade. A experiência dionisíaca permite ao homem uma interação imediata com as forças da natureza, em um processo contínuo de renovação.

No início de *O Nascimento da Tragédia*, o autor nota como o grego utilizou a tragédia para lidar com o sofrimento da vida e a aflição da existência: “O grego conheceu e sentiu os temores e os horrores do existir: para que lhe fosse possível de algum modo viver, teve de colocar ali, entre ele e a vida, a resplendente criação onírica dos deuses olímpicos.” (GT/NT, §3).

No parágrafo §10, o jovem filólogo percebe que a tragédia na Grécia tinha por objeto os sofrimentos de Dionísio. O trágico representava o povo heleno por excelência. Ao assistir suas divindades como personagens das tragédias, o o heleno sentia-se “representado” e espelhava-se em seus deuses. Nietzsche, ainda afirma que “(...) os deuses legitimam a vida humana pelo fato de eles próprios a viverem.” Assim, a arte confundia-se com a vida real. O auge da vida era ao mesmo tempo o auge do teatro.

O jovem professor, então, apresenta a origem da tragédia como o resultado da reconciliação de duas tendências, ou melhor, de duas forças artísticas antagônicas: o apolíneo

e o dionisíaco. Nesse sentido, o apolíneo (que tem por arquétipo o deus Apolo) representa a razão como beleza harmoniosa e comedida. Ele é, a força plástica imagética, relacionada ao sonho. Segundo esse impulso os homens são artistas por natureza. O apolíneo transfigura o *principium individuationis*. Ao passo que o dionisíaco (relativo a Dionísio) reflete a embriaguez, o caos, a desmesura, a paixão. Ele é um rompimento com o *principium individuationis*, relaciona-se, portanto, fisiologicamente com a embriaguez e o êxtase presentes nos rituais ao deus. Os dois impulsos são forças opostas da criação artística. A arte, pois, não pode ser apenas apolínea (puramente racional e harmoniosa) e nem somente dionisíaca (centrada na desordem criativa e êxtase). Sob êxtase dionisíaco, as barreiras entre homem e deuses são rompidas, tornando-se mais próximo de suas divindades. A vontade helênica seduz aquele que sofre e a experimenta a continuar vivo, através de um espelho transfigurador em que deuses legitimam a vida humana por viverem-na. Embora contraponham-se, esses dois impulsos se unem na tragédia grega através do coro, onde há a união entre o apolíneo e o dionisíaco por uma descarga da música dionisíaca em imagens apolíneas.

Segundo Menezes (2021):

“Na Grécia antiga, o homem grego era rodeado de sofrimento. Em um contexto de guerras e crises, a aptidão para o sofrimento é justificada pela arte, pela existência trágica poder tornar-se arte. A tragédia tinha como principal objetivo um “arrebato” do público diante da exibição dos sofrimentos do herói em cena. Dionísio aí se insere como expressão da *Vontade*, pela embriaguez desfaz-se o princípio de individuação, tornando visível a realidade fundamental da união entre homem e natureza”. (MENEZES, 2021, pág. 22)

Nietzsche nota que sob efeito da magia dionisíaca são selados entre homem e homem, mas entre homem-natureza-divino. O que era escravo torna-se homem livre, são rompidas todas as rígidas e delimitadas regras e normas sociais. Pela harmonia universal dionisíaca, há uma reconciliação, unificação, o véu de Maia é rasgado tornando todos Um.

De acordo com a tradição da mitologia grega, o deus Dionísio despedaçado e cozido, podendo retornar a vida extensiva após ter seu corpo reconstituído pelos deuses olímpicos. Além disso, Dionísio foi perseguido por Hera, renegado como deus, afugentado por pedras e flechas em Tebas, todos esses sofrimentos enfrentados acabaram por o tornar, assim, mais próximo daquele homem grego rodeado sempre de sofrimento.

O deus fragmentado, despedaçado, transformado em ar, água, terra e fogo representa o martírio da individuação, com o qual, com sua risada ele cria os deuses olímpicos, e com suas lágrimas, o ser humano.

A partir desse ponto de vista, a vida humana seria um caos, uma pluralidade de forças em constante devir. Sob o “poder” do êxtase, após ter experimentado do mundo dionisíaco, o sujeito não é capaz de retornar o mesmo. Este retorna consciente de que a percepção que possui das coisas é limitada e que não são correspondentes com a verdade. Viver para o homem é absurdo, contudo, mesmo com o desespero que a consciência desta verdade transmite ao homem, este deve se permitir ter uma postura positiva frente ao pessimismo, pois este é inevitável.

O trágico, pois, segundo Nietzsche configura-se como a consciência do horror da existência, na ciência da verdade, do absurdo que é ser. Essa visão de horror é transfigurada pela arte. Portanto, somente através dela e da transformação que ela faz em representações que tornam possível existir. Nessa perspectiva, o trágico pega para si a dor primordial da existência e a ressignifica através da arte, afirmando a vida em sua totalidade.

A vida como fenômeno estético é retomada em *A Gaia Ciência* (1882), com uma ressignificação: se antes a arte tornava a vida suportável de ser vivida, agora a vida só se justifica pela arte (sobretudo a arte cômica). Enquanto para o jovem filólogo, Dionísio conduzia a dor à unidade primitiva, para o filósofo livre Dionísio torna a vida mais leve.

A relação estabelecida por Nietzsche entre vida e arte trata-se da sabedoria de lidar com os adverses da vida sob uma sabedoria artística. A arte é projetada como modo de existência. Sob uma distância estética é possível ter uma visão contemplativa sobre si próprio e sobre o mundo. A arte possibilita ao sujeito tornar sua própria existência uma obra de arte, mas para isso é preciso uma distância artística de si:

[...] Como fenômeno estético a existência ainda nos é suportável, e por meio da arte nos são dados olhos e mãos e, sobretudo, boa consciência, para poder fazer de nós mesmos um tal fenômeno. Ocasionalmente precisamos descansar de nós mesmos, olhando-nos de cima e de longe e, de uma artística distância, rindo de nós ou chorando por nós; precisamos descobrir o herói e também o tolo que há em nossa paixão do conhecimento, precisamos nos alegrar com a nossa estupidez de vez em quando, para poder continuar nos alegrando com a nossa sabedoria! E justamente por sermos, no fundo, homens pesados e sérios, e antes pesos do que homens, nada nos faz tanto bem como o chapéu do bobo: necessitamos dele diante de nós mesmos — necessitamos de toda arte exuberante, flutuante, dançante, zombeteira, infantil e venturosa, para não perdermos a liberdade de pairar acima das coisas, que o nosso ideal exige de nós. (FW/GC §107)

Tal distância artística só pode ser empreendida através da comédia, de um filtro dionisíaco da existência. Enquanto o Dionísio do escrito de Nietzsche de 1872, “resolvia” a dor; a alegria experimentada por ele era uma alegria de resolvê-la e de guiá-la à uma unidade primitiva. O Dionísio “gaiato” capotou o sentido e o valor de suas próprias metamorfoses: ele é o

deus para quem a vida não precisa ser justificada, mas para quem a vida é essencialmente justa. Mais do que isso, ela é quem se carrega, “ela afirma até mesmo o mais áspero sofrimento”.

A arte é o espelho que reflete a vida tal qual ela é, sem qualquer escape metafísico (ou moral). A boa consciência torna possível a capacidade humana de fazer de si mesmo um fenômeno, isto é, transformar sua própria vida em arte. Ser o criador de sua própria forma de ser para poder tornar-se livre de si mesmo.

3 CRISTO, SOFRIMENTO E MORAL EM *AURORA*

Até metade da década de 1870, Nietzsche possui uma visão de mundo trágica. Tal perspectiva de mundo ocorre, segundo Menezes (2021) pois nos primeiros dez anos de trabalho, o jovem Nietzsche tem uma interpretação onde existe uma projeção de conceitos de forma complexa, assim, o filósofo acaba interpretando seus ideais através de uma óptica distante de sua própria realidade. Mas a partir da década de 1880, sua perspectiva de mundo, assim como sua interpretação de conceitos deixam de ser trágicos e passam a ser cômicos.

Em *Aurora* (1881), Nietzsche investiga a gênese da moral e seus preconceitos constitutivos. Ao buscar a origem da moral, o autor depara-se com o que será denominado de *moralidade do costume*, que segundo ele, acarretará na moralidade cristã.

Para o filósofo alemão, o cristianismo institui-se como uma inversão lógica da moral da moralidade do costume. Assim, o autor defende que é a partir da moralidade do costume que surgem os preconceitos da moralidade cristã. Contudo, é necessário salientar uma diferença fundamental entre as duas morais: se para a moralidade do costume à medida em que os sujeitos obedecem às regras e leis da tradição, o sentimento da moralidade se fortalece concomitantemente em que o sentimento de poder desse mesmo homem se intensifica; para a moralidade cristã o sentimento de poder dos homens aumenta quando estes não obedecem às normas e costumes comunitários, agindo de acordo com seu interesse individual.

O costume gradualmente estabelece na comunidade uma praxe baseada numa crença de que as divindades ficam animadas com o sofrimento humano. A partir disso, cria-se no mundo uma valoração positiva para o sofrimento voluntário. Assim, para o filósofo dileto, só há sentido na vida se houver dor:

“[...] a virtude do freqüente sofrer, do duro viver, da privação, da cruel mortificação — não, mais uma vez repetindo, como meio de disciplina, de autodomínio, de anseio de felicidade individual, mas como virtude que faz a comunidade ter bom aroma junto aos deuses maus, subindo até eles como os fumos de um permanente sacrifício no altar.” (M/A §18)

O homem, pois, carece de sofrimento para que possa ter um sentimento de elevação, para que através dele possa aprender e se aproximar do divino, isto é, os sofrimentos desse mundo são justificados pelas supostas recompensas no paraíso de um “mundo da verdade mais profundo”, de mundo superior, do paraíso divino.

Nietzsche compreende que o crescimento do sentido de causalidade, a moralidade socrática e o surgimento da moralidade cristã foram os responsáveis pela volatilização, isto é, pelo afrouxamento da eticidade do costume. A moralidade do costume tem como critério da ação moral os costumes como regras normativas de conduta, objetivando o benefício da comunidade. Para a moralidade do costume, tudo que era original adquiriu má consciência, a ação individual e cada modo de pensar individual provoca horror, visto que, de acordo com a mesma, os sujeitos independentes são percebidos como maus e perigosos. Assim, todo sujeito crítico é entendido como mau, não-moral.

Com o advento do cristianismo, a moralidade perdeu seu papel predominante e não mais prevaleceu como o critério de ação moral.

No início, os primeiros seguidores de Jesus Cristo eram considerados criminosos e foram perseguidos (ou mortos), com a transmutação moral, gradualmente, o que era imoral tornou-se uma nova norma moral.

Em contrapartida ao cristianismo e até mesmo a Schopenhauer, para o autor de *Aurora* a existência não possui significado moral. A vida não se torna mais tolerável por haver um Deus ou uma outra significação ética da existência. Para ele, por essas significações éticas terem tornando-se hábito, as pessoas que as tem não conseguem se imaginar sem elas, e assim, elas são necessárias para a conservação de pessoas. O grande erro, aponta Nietzsche, é decretar tudo que é necessário para sua conservação individual necessário para seus próximos. Desse modo, o cristianismo foi o agente responsável pelo afrouxamento do domínio da obediência aos costumes.

Nota-se, pois, o vínculo entre religião e sofrimento, no qual durante toda obra o autor menciona, onde o sofrimento é visto como uma punição ascética que desvaloriza a vida terrena em detrimento de uma outra existência metafísica.

O surgimento do sofrimento, é pensado por Nietzsche, a partir de erros na origem da humanidade, por conta de suas morais os sujeitos tornaram-se sofredores. Isso gerou o falso sentimento de que estes seriam bons e importantes demais para Terra e existiriam aqui apenas temporariamente. O cristão, pois, enxerga-se como o mais elevado tipo, ele é o “altivo sofredor”. Ao refletir sobre a moralidade do costume, Nietzsche constata que o sofrimento, bem como todos os atos negativos eram considerados virtudes, ao passo que repudiavam toda a felicidade individual, visto que esta representava ameaçava para a estabilidade comunitária.

Jesus, ao experienciar a dor em sua mais profunda intensidade, vivenciando as macerações físicas impostas por seus agressores, ao ser crucificado concretiza o momento fundamental da nomeada Paixão, esta, como a possibilidade viver a beatitude nas circunstâncias mais dolorosas, sem que haja qualquer oposição contra a vida, mas em nome da possibilidade de uma vida além dessa. Nietzsche alega que o “portador da boa nova” morreu, viveu, ensinou, mas não para que os homens pudessem ser redimidos, mas para mostrar a eles como se deve viver.

Essa mordaz crítica de Nietzsche a moral cristã, é importante para a compreensão de como o cristianismo tornou-se um fenômeno moral, e para além disso, é também relevante para o entendimento do sofrimento na filosofia nietzschiana.

4 A INTERPRETAÇÃO DELEUZIANA

Esta investigação finalmente prossegue para a recepção deleuziana acerca da relação entre os dois personagens supracitados. Em *Nietzsche e a Filosofia* (1962), Deleuze entende Dionísio e o nazareno como mesmo fenômeno, mesmo martírio e paixão, mas em sentidos opostos. Enquanto em uma vida que justifica o sofrimento, que afirma o sofrimento; no outro, o sofrimento acusa a vida, testemunha contra ela, e faz da vida alguma coisa que deve ser justificada:

“Haver sofrido na vida significa primeiramente, para o cristianismo, que ela não é justa, que ela é essencialmente injusta, que paga com sofrimento uma injustiça essencial: ela é culpada, visto que sofre. Em seguida, significa que ela deve ser justificada, isto é, que ela deve ser redimida de sua injustiça ou salva, salva por este mesmo sofrimento que há pouco a acusava: ela deve sofrer visto que é culpada”. (DELEUZE, 2001, p.10)

Assim, o autor afirma que são dois os aspectos cristãos formam o que Nietzsche nomeou como “má consciência” ou “interiorização da dor”. Eles definem um niilismo propriamente cristão, isto é, a forma pela qual o cristianismo nega a vida: por um lado a máquina de fabricação da culpa, a equação dor-castigo; por outro, a máquina que multiplica a dor, a justificação pela dor, a máquina imunda. O filósofo francês alega que: “mesmo quando o cristianismo canta o amor e a vida, que imprecações neste canto, que ódio neste amor! Ele ama a vida como a ave de rapina ama o cordeiro: tenra, mutilada, moribunda”.

Deleuze aponta duas espécies de sofrimentos e sofredores: 1- “Aqueles que sofrem de superabundância de vida” tornam os sofrimentos uma afirmação, na fragmentação de Dionísio (isto segundo algumas versões da mitologia grega) reconhecem a forma extrema da afirmação, sem qualquer possibilidade de subtração, de exceção e nem sequer escolha. 2- “Aqueles que sofrem, ao contrário, de empobrecimento de vida” que fazem da

embriaguez uma convulsão; usam o sofrimento como um meio de acusar a vida, de contradizê-la e também um meio de justificar a vida, de resolver a contradição.

Enquanto a primeira espécie é necessariamente dionisíaca, o segundo tipo é cristão:

“[...] a oposição entre Dionísio e Cristo se desenvolve ponto por ponto, como a afirmação da vida (sua extrema apreciação) e a negação da vida (sua depreciação extrema). A “mania” dionisíaca à mania cristã; a embriaguez dionisíaca, à uma embriaguez cristã; a laceração dionisíaca, à crucificação cristã; a ressurreição dionisíaca, a ressurreição cristã; a transvaloração dionisíaca, à transubstanciação cristã.” (DELEUZE, 2001, p.10)

Segundo Deleuze, quando Nietzsche investiga a origem da tragédia depara-se com o caráter afirmativo de Dionísio, onde a vida deve ser afirmada (e não negada). Ele (Dionísio) é o deus em que a vida não é para ser justificada, mas é essencialmente justa. Em Dionísio, a própria vida se encarrega de afirmar os mais difíceis sofrimentos.

Para o Nietzsche de Deleuze, pois, o cristianismo é a forma mais profunda de niilismo. Ao acreditar ser possível identificar entre a figura dionisíaca e a figura cristã, um mesmo martírio, um mesmo fenômeno, uma mesma paixão, o filósofo francês nota que há também em cada uma delas uma atitude ética em relação à vida que as conduz a uma oposição radical.

Conforme a moral do cristianismo, existir sofrimento na vida significa, em primeiro lugar, que uma injustiça original envolve a mesma ou que a atravessa uma contradição. A existência, desse

modo, seria injusta em sua essência, e tal injustiça seria paga com sofrimento. Nesse sentido,

uma vez que sofre a existência deve ser culpada, mas também justificada plenamente por este mesmo sofrimento: a vida sofre, pois é culpada desde sempre, entretanto, já que sofre, é redimida ao pagar com sofrimento seu débito universal.

Se para o *Salvador*, a vida precisa ser o caminho que leva o indivíduo a santidade, para Dionísio, a existência já é santa por si mesma para justificar uma imensidão de sofrimento. Enquanto a dilaceração dionisíaca é o símbolo instantâneo da afirmação, a cruz de Jesus, reflete a contradição da vida. A afirmação dionisíaca tem por contrapartida a negação a todas as formas do niilismo. A essência trágica, pois, é a afirmação múltipla que a percorre.

Nietzsche ainda jovem, visa combater o aspecto dialético e religioso que envolve a tragédia e coloca o pensamento trágico a serviço dos niilistas. Nesse sentido, o filósofo abandona forçadamente o modelo dramático que elucidou em seus escritos iniciais sobre a origem da Tragédia, visto que o drama ainda era sinônimo do *pathos* dialético cristão.

De um lado, Nietzsche encontra na figura de Dionísio a capacidade de expressão máxima da ideia de afirmação, e de outro, vê no Nazareno a melhor representação da ideia de negação. Deleuze, por sua vez, vê diferenças de procedimentos existentes entre essas duas éticas: no cristianismo, a existência é totalmente injusta, para o dionisismo, ela é justa; enquanto um a nega, o outro a afirma, na ética cristã, a dor deve ser interiorizada e oferecida a Deus; a ética dionisíaca, na dor há um sentido externo; enquanto o cristianismo valoriza o sofrimento voluntário, o dionisismo busca a alegria a partir do diverso ou da multiplicidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da hipótese interpretativa acima elucidada, afirma-se que Dionísio e Cristo aproximam-se axiologicamente por ambos proporcionarem uma reconciliação entre homem, natureza e divino, transcendendo os valores normativos de esfera moral. Ao passo em que acabam se distanciando quando a conduta dionisíaca aceita o sofrimento, compreendendo-o como parte da vida (através do filtro cômico e pelas “visões dionisíacas de mundos” (distintos) o espectador aceita e gargalha de sua própria dor) e quando, por sua vez, no sofrimento de Jesus os cristãos encontram motivo para condenar a vida terrena. Nesse sentido, a intercessão entre arte e filosofia explicitada por Deleuze, a partir de personagens conceituais e das figuras estéticas de Cristo e Dionísio inseridas na filosofia de Nietzsche é evidenciada. Defendeu-se que, embora possuam algumas semelhanças, o dionisismo em um parâmetro ético-estético é intrínseco à comédia tanto quanto o trágico é necessariamente cristão.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Leandro, M. O mundo ctônico de Pã: ruralidade e festa na Grécia do período clássico. *Revista Trilhas da História* 5 (9), 68-83, 2015.

_____. Representações do ctonismo na cultura grega (séculos VIII-V a.C.). Tese de Doutorado. Universidade de Lisboa: 2014.

BRANDÃO, Junito S. Dicionário mítico-etimológico da mitologia grega, volume I: A-I. 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

DA ACKER, Clara Britto Rocha. As festas dionisíacas e a Pólis: novos espaços, in *Representações da Cidade Antiga: categorias históricas e discursos filosóficos*. Gabrielle Cornelli (org.). Humanitas Supplementum. Coimbra: Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos – Imprensa da Universidade de Coimbra, 2010. Disponível em: <https://digitalis.uc.pt/handle/10316.2/31515> Acesso em: 02. 10.2022.

DELEUZE, Gilles. Nietzsche e a filosofia. Trad. de António M. Magalhães. Porto: Rés-Editora, 2001.

_____. Nietzsche. São Paulo, D. H. Lawrence e João de Patmos” In: Crítica e Clínica. Trad. de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 2004, p. 45-63.

MALHADAS, D. As Dionisiacas urbanas e as representações teatrais em Atenas, in: Ensaios de Literatura e Filologia v. 4, p. 67-79, 1983-1984.

MENEZES, Brenda dos Santos; VIEIRA DE PAIVA, Ellen Caroline. As Rãs de Aristófanes e os Dionísios de Nietzsche: disfarce, ctonismo e reconciliação, in: III Simpósio Internacional Interdisciplinar em Cultura e Sociedade. São Luís: EDUFMA, 2020. pp. 1048-1065 ISBN e-book: 978-65-86619-06-5. Disponível em: <https://www.3siicsufma.k6.com.br> Acesso em: 02.10.2022.

MENEZES, Brenda dos Santos. Nietzsche: da Cosmologia Pessimista à Gaya Scienza. Orientador: Ellen Caroline Vieira De Paiva. 2021. Monografia - Licenciatura em Filosofia, Universidade Federal do Maranhão - UFMA, São Luís, 2022. f. 75.

NIETZSCHE, Friedrich. A gaia ciência. Tradução Paulo César de Souza. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

_____. Aurora: reflexões sobre os preconceitos morais. Tradução, notas e posfácio Paulo César de Souza. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia de Bolso, 2016.

_____. O Anticristo / Ditirambos de Dionísio Trad. de Paulo César de Souza. São Paulo: 2007.

_____, Friedrich. O Nascimento da Tragédia (tradução de J. Guinsburg); São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

_____. Versão digital das Edições Críticas Alemãs das Obras Completas editadas por Giorgio Colli e Mazzino Montinari. Digitale Kritische Gesamtausgabe Werke Briefe (eKGWB). Edição e organização: Paolo D'Iorio. Disponíveis em: <http://www.nietzschesource.org/#eKGWB/M>

O INSTINTO DE MORTE COMO FUNDAMENTO DA PULSÃO DE MORTE

Daniel Viana de Carvalho
Graduando em psicologia
daniel.vc@discente.ufma.br

Flávio Luiz de Castro Freitas
Prof. Dr. em filosofia
flavio.luiz@ufma.br
Universidade federal do Maranhão

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo compreender a relação fundamental entre o instinto de morte e a pulsão de morte, que se estabelece a partir da pesquisa transcendental de Deleuze na obra, *Sacher-Masoch: o frio e o cruel*, e a obra freudiana, *Além do princípio de prazer*, sendo assim, constrói um diálogo entre a teoria psicanalítica freudiana e o pensamento de Deleuze. Nesse sentido, primeiramente será analisado o que é a pulsão de morte e porque ela é tão importante para compreender a dinâmica pulsional entre pulsões de vida e de morte no princípio de prazer, que seria um princípio que operaria no ser humano uma tendência de buscar ou repetir o prazer e evitar o desprazer, em que se incluem essas forças psíquicas presentes no inconsciente, que são as pulsões, sendo a pulsão de morte aquela que tende para o inorgânico, para o grau zero da descarga de excitação. Por meio disso serão examinadas as condições de possibilidade do princípio empírico de prazer, ou seja, pretende-se apresentar a partícula irreduzível que não é submetida a esse princípio, isto é, o princípio transcendental, que transforma o prazer em um princípio que rege toda a vida psíquica, o instinto de morte, o qual seria a própria negação em si, algo que apaga todo o sentido pré-estabelecido e permite a transformação do devir. Dessa maneira, por meio dessa abordagem transcendental do princípio de prazer, será possível apresentar o próprio Eros e Tânatos, que para Deleuze, são os princípios transcendentais que darão origem aos seus representantes, ou seja, as próprias pulsões de vida e de morte, o que difere da psicanálise, em que as pulsões são os próprios Eros e Tânatos e não representações desses princípios transcendentais, que não podem ser dados em si na experiência. Portanto, será feita uma comparação entre a pulsão de morte e o instinto de morte (Tânatos), em que serão conceituadas e expostas as suas implicações e contribuições na obra de Deleuze. O trabalho é resultado de pesquisas de cunho bibliográfico, na qual parte-se de uma análise estrutural dos textos.

Palavras-chave: Instinto de morte; pulsão de morte; Deleuze; Freud.

1 INTRODUÇÃO

Em "*Apresentação de Sacher-Masoch*", no tópico intitulado "O papel das descrições", Deleuze afirma que deve referenciar Tânatos ou o Instinto de morte, uma vez que, ele é determinável como fundamento da vida psíquica. Essa "menção" deve ser especulativa ou mítica e sua designação é realizada pela palavra "Instinto", devido ser a única capaz de sugerir sua característica marcante enquanto princípio transcendental. (FREITAS, 2016, p. 200).

Tânatos ou o Instinto de morte equivale ao "Não" ou negação em estado puro, que não se faz presente na vida psíquica, nem mesmo no inconsciente. Para Deleuze, o Instinto de morte

é diferente das pulsões de morte e, ao mesmo tempo, condição para que o dualismo entre pulsões de vida e pulsões de morte possa ser compreendido (DELEUZE, 2009, p. 114).

No entendimento de Deleuze, as pulsões de vida e as pulsões de morte são dadas no inconsciente como estando misturadas. Como decorrência disso, o negativo na destruição é apresentado enquanto o inverso de uma construção ou de uma unificação submetida ao princípio do prazer. Por isso, a negação em estado puro não está no inconsciente, porque os contrários nele coincidem. O Instinto de morte, portanto, é um princípio.

2 DESENVOLVIMENTO

O presente trabalho busca apresentar e explicar a relação da pulsão de morte, freudiana, com o conceito de instinto de morte, oriundo da obra *Sacher-Masoch: o frio e o cruel*, de Giles Deleuze, a qual trata de uma discussão acerca do masoquismo, ou seja, uma pesquisa transcendental sobre o masoquismo, partindo de sua gênese literária, que posteriormente foi catalogado como um transtorno mental diagnosticável, e como esse masoquismo produz uma transformação do sentido, de tal modo a subverter e escapar do domínio do princípio de prazer; é por meio dele que é possível extrair instrumentos metodológicos, que serão fundamentais para a criação da filosofia da diferença de Deleuze. Dessa forma, essa obra faz parte da pesquisa transcendental de Deleuze acerca dos princípios, nesse caso, o instinto de morte que seria o princípio que fundamenta o princípio de prazer e, conseqüentemente, a pulsão de morte. Assim, tal conceito (o instinto de morte) é formulado a partir de inúmeras outras tradições filosóficas, entre estas está a filosofia kantiana e a filosofia da psicanálise, esta última, especificamente com ênfase na obra freudiana, *Além do princípio de prazer*, a qual tem por objetivo a procura da exceção ao princípio de prazer, isto é, aquilo que não se encontra em seu domínio. Sendo assim, Tal princípio, segundo Freud (2020, p. 59) consiste no seguinte:

Na teoria psicanalítica pressupomos sem hesitação que o curso dos processos anímicos seja regulado automaticamente pelo princípio de prazer, isto é, acreditamos que ele seja, a cada vez, estimulado por uma tensão desprazerosa e toma então uma direção tal que seu resultado final coincide com uma [diminuição ou suspensão] diminuição dessa tensão, portanto, com uma evitação de desprazer ou uma geração de prazer.

Nesse sentido, o aparelho psíquico freudiano busca destensionar, ou seja, ele atua por uma lógica econômica de liberação de libido, que é a energia sexual do ser humano, uma energia ligada, encadeada, investida e a sua liberação produz prazer, assim, a pessoa busca por essa descarga de energia que produz prazer e evita o acúmulo da mesma, pois a tensão exige do aparelho anímico um gasto de energia libidinal na demanda de um esforço para manter tal

tensão, assim, o interesse predominante desse aparelho seria liberar essa tensão. Dessa forma, o aparelho psíquico é regido pelo domínio do princípio do prazer, visando a economia de energia psíquica investida nos processos.

Outra perspectiva acerca desse mesmo princípio é a pulsional, que segundo Freud (2014, p. 29–30), é o meio pelo qual é possível alcançar o prazer, pode ser descrito como uma forma de estímulo psíquico, mas que é diferente do estímulo fisiológico, isto é um estímulo que se origina no interior da psique (a pulsão) como uma necessidade a ser sanada, que é suspendida devido a satisfação, não neutralizada, pois as pulsões são forças constantes. Em outras palavras, a pulsão é algo, em certa medida, semelhante a um instinto, porém com diferenças marcantes quanto a sua distinção, visto que o instinto seria algo relacionado ao animal selvagem, não dotado de consciência, assim sendo sempre relativo a estímulos ligados ao mundo externo, enquanto que as pulsões seriam essas necessidades internas, que o ser humano passou a perceber. O que fica evidente na conceituação de instinto conforme Laplanche e Pontalis (1991, p. 415):

Em Freud encontramos os dois termos em acepções nitidamente distintas. Quando Freud fala de Instinkt, qualifica um comportamento animal fixado por hereditariedade, característico da espécie, pré-formado no seu desenvolvimento e adaptado ao seu objeto.

Assim, as pulsões, segundo Freud (2014, p. 32–33) consistem em forças energéticas direcionadas a um objetivo, portanto são caracterizadas por possuir pressão, meta, objeto e fonte, isso significa que a pulsão tem diversas demandas, entretanto a demanda que apresentar um investimento maior de energia (tensão) será a qual a necessidade irá se dirigir, assim, a pulsão almeja alcançar a sua meta que é destensionar, alcançar a satisfação para suspender o estímulo (o que é a lógica do princípio de prazer), contudo é necessário um objeto pelo qual a pulsão a pulsão poderá alcançar a meta, e por fim, o processo somático do órgão em que houve a estimulação.

Sendo assim, o princípio de prazer carrega consigo as pulsões, e é por meio delas que o princípio de prazer é executado e mediado, ou seja, o aparelho anímico é regulado por sensações de prazer-desprazer que ditam o comportamento de um indivíduo (FREUD, 2014, p. 32). Todavia, além dessa dinâmica das pulsões, cabe ressaltar duas pulsões em específico, que em um primeiro momento se chamariam de pulsões de autoconservação do eu e pulsões sexuais, e posteriormente passam a serem englobadas em um mesmo grupo de pulsões, as chamadas pulsões de vida, que produz uma nova dualidade pulsional, que estaria dividida entre pulsões de vida e de morte. Dessa maneira, segundo Roudinesco e Plon (1998, p. 643):

Nos Três ensaios, Freud esboça uma distinção entre as pulsões sexuais e as outras, ligadas à satisfação de necessidades primárias. Cinco anos depois, em “A concepção

psicanalítica da perturbação psicogênica da visão”, enuncia seu primeiro dualismo pulsional, opondo as pulsões sexuais, cuja energia é de ordem libidinal, às pulsões de autoconservação, que têm por objetivo a conservação do indivíduo: “Todas as pulsões orgânicas atuantes em nossa alma podem ser classificadas, seguindo as palavras do poeta, como fome e amor.”

Entretanto, como apresentado anteriormente, essa dualidade entre pulsões sexuais e de autoconservação é deixada de lado a medida que Freud avança em sua teoria psicanalítica, dando lugar às pulsões de morte e as de vida, posto que em um dado momento as classificações de pulsão anteriores não comportariam uma amplitude da vida, visto que na primeira definição de pulsão ela só poderia gerar desejo e não repulsa, ou seja, estaria exercendo uma única função, que é a de unificação e manutenção da vida, se esquecendo de um fator implícito, que é a destruição, a tendência ao retorno ao inorgânico (GOMES, 2001, p. 252). Desse modo, as pulsões de vida e de morte comportariam uma atuação e influência mais ampla, conforme Gomes (2001, p. 253), se apresentariam da seguinte maneira:

O conceito de pulsão, aqui, é, portanto, muito mais amplo. Ao invés de uma exigência de trabalho feita pela soma ao aparelho psíquico, temos duas tendências gerais que se aplicam a toda a matéria viva. Freud chega a supor que as pulsões de vida e de morte nada mais sejam que o reflexo, no reino do orgânico, das forças de atração e repulsão presentes no mundo inorgânico. As pulsões que se manifestam na vida psíquica passam a ser vistas como resultado da ação confluyente ou antagonica destas duas tendências, que emanam do nível do biológico.

Nessa perspectiva, forma-se uma nova dualidade entre pulsões, que estariam em constante disputa na regulação do aparelho psíquico, e não apenas no aparelho em si, mas como uma condição da vida. Estas seriam as representações de Eros e Tanatos, partindo de um ponto de vista psicanalítico, não seriam representações, mas as próprias forças naturais em si. Essa nova dinâmica das pulsões se torna evidente, conforme Freud (2020, p. 165), no seguinte trecho:

As forças pulsionais que visam conduzir a vida para a morte também poderiam estar operando neles desde o início, e, no entanto, seu efeito poderia estar tão encoberto pelas forças conservadoras da vida que seria muito difícil prová-lo diretamente.

Assim, segundo Freud (2020, p. 185), essa dualidade pulsional, está presente em cada momento da vida, visto que viver produz tensões, e essas tensões devem ser vivenciadas até o seu esgotamento, em outras palavras, até a sua descarga e neutralização, o que implica em uma força de regressão, uma força que tende ao inorgânico, a morte, esta é a pulsão de morte, a qual contrasta com a pulsão de vida (unificadora e tensionadora), que de acordo com Freitas (2016, p. 197):

Isso tem consequências no paradoxo do princípio do prazer, cuja estrutura liga as duas compreensões mencionadas anteriormente. De um lado, o princípio do prazer parece ser o guardião da vida, pois tende a reconduzir o aparelho ao seu estado de funcionamento ideal. Por outro lado, o princípio de prazer fornece a impressão de

expressar uma tendência ao escoamento total das tensões ou rumo a uma redução igual ao zero, correspondente à morte.

Nesse ponto, pode-se perceber aqui a lógica do princípio de prazer aparecendo novamente e como ele é regido por essas pulsões, pode-se perceber o seu além, que para Freud seria a própria pulsão de morte, que define a necessidade econômica do aparelho psíquico, isto é, essa tendência de se manter instável, de se libertar de todas as tensões que provocam reações no aparelho, a qual só é possível por meio da morte. Dessa dinâmica entre as pulsões surge a compulsão a repetição, que corresponde basicamente ao funcionamento do princípio de prazer, posto isso, seria uma tensão liberada gerando prazer, produzindo uma tendência a repetição desse processo (sempre tendo em vista a dinâmica entre as pulsões de vida e de morte).

A partir dessa obra, *Além do princípio de prazer*, Deleuze inicia sua pesquisa transcendental acerca do princípio de prazer, o qual expõe uma visão filosófica acerca desse princípio e aponta que na verdade a pulsão de morte não escapa, de fato, do princípio de prazer, mas existe um “além”, que é percebido no conceito citado por Freud (2020, p. 61): “energia não ligada”, a qual subentende que existe uma excitação que não está vinculada aos processos psíquicos encadeados, ou seja, imbuídos de afetos que remetem a memória, contudo existem energias que podem ser compreendidas como devires. Portanto, a pesquisa transcendental de Deleuze iniciada na obra do Sacher-Masoch: o frio e cruel irá investigar o que de fato está “além” do princípio de prazer, em outras palavras, o que o fundamenta enquanto princípio, e com isso fazer uma crítica ao modelo clínico material da psicanálise.

Nesse sentido, o segundo momento da pesquisa transcendental de Deleuze começa a ser apresentado, que parte de uma explicação transcendental acerca dos princípios, os quais, de acordo com Freitas (2016, p. 198), podem ser definidos como: “Um princípio é algo que rege um domínio, uma espécie de lei que atesta a regularidade de determinado âmbito de estudo.”

Esse método atua na problematização de princípios, questionando as condições de possibilidade do conhecimento, especificamente na perspectiva kantiana, colocando a razão em um tribunal para determinar o que é possível conhecer e como é possível conhecer, tal fato desembocará em uma dinâmica das faculdades, as quais são os meios por onde se manifestam os interesses da razão e também os meios para realiza-los. Estas serão todas submetidas ao método transcendental, pois aqui é acentuada uma busca por princípios e princípios que justificam esses princípios, ou melhor, faculdades superiores que se correspondem com outras faculdades para alcançar os fins da razão (DELEUZE, 1994, p. 11-12).

Dessa forma, Deleuze utiliza esse método em sua pesquisa, em especial na obra, *Sacher-Masoch: o frio e o cruel*, obra esta, como visto anteriormente, em que o autor indagará as

condições de possibilidade do princípio de prazer freudiano, o qual pode ser percebido, a grosso modo, como algo que segue uma lógica semelhante à das faculdades kantianas. Recapitulando o que foi exposto nos primeiros parágrafos, tal princípio é apresentado por Freud (2020, p. 59) da seguinte maneira:

Na teoria psicanalítica pressupomos sem hesitação que o curso dos processos anímicos seja regulado automaticamente pelo princípio de prazer, isto é, acreditamos que ele seja, a cada vez, estimulado por uma tensão desprazerosa e toma então uma direção tal que seu resultado final coincide com uma [diminuição ou suspensão] diminuição dessa tensão, portanto, com uma evitação de desprazer ou uma geração de prazer.

Este princípio empírico é o que rege a vida psíquica, entretanto, Deleuze está a procura de um princípio transcendental que tornou o prazer em princípio, isto é, ele está em uma busca metodológica de uma discussão acerca das condições das formas puras da sensibilidade, as quais se atualizam em percepções. Portanto, Deleuze (2009, p. 110-111) faz um uso claro do método transcendental, principalmente com a questão problematizadora desse método, que é o “como”, que pode ser traduzido na seguinte pergunta: como que o prazer, que é uma sensação, foi promovido ao cargo de um princípio empírico? A resposta para essa pergunta se encontra no próprio aparelho psíquico, visto que existe algo nele que não se submete ao domínio do princípio de prazer, este algo revela que o princípio de prazer não domina o curso dos processos psíquicos, pois se o fizesse os processos psíquicos deveriam ser acompanhados de prazer, o que não ocorre tendo em vista a experiência geral (FREITAS, 2016, p. 199).

Então, seria nesse ponto em que a pesquisa transcendental de Deleuze chega ao seu ápice, posto que o princípio de prazer relaciona-se a uma excitação que se encontra ligada, isso quer dizer, uma energia que tem um sentido posto, tem uma forma, um território e que se repete gerando o prazer. Tendo isso em vista, a energia não ligada é apresentada por Freud (2020, p. 61) no apontamento a seguir: “Decidimos relacionar prazer e desprazer com a quantidade da excitação disponível na vida anímica e não ligada de alguma maneira, de tal forma que desprazer corresponde a uma elevação, e prazer, a uma redução dessa quantidade.” Assim, como apresentado anteriormente, Freud revela nesse trecho duas camadas do prazer, uma que segue uma lógica pulsional-econômica, que está ligada com o termo quantidade de excitação (o aparelho anímico busca destensionar), e outra que é uma camada das sensações, que diz respeito a essa energia desvinculada, a qual denuncia algo ímpar para a pesquisa transcendental deleuziana, a excitação livre, pois nela se apresenta uma partícula irreduzível, o algo que não se submete filosoficamente ao princípio de prazer, visto que não é uma energia ligada, mas que da mesma maneira existe descarga de energia e redução de tensão.

Logo, essa excitação livre representa algo que o princípio de prazer não pode abarcar, é um excesso que não se volta ao desprazer ou a conservação, mas à transformação. Nesse sentido, Deleuze (2009, p. 113-114) mostra o princípio transcendental do princípio de prazer, o qual seria o instinto de morte, que atua na transformação de sentido, a qual está atrelada a significação do prazer, assim sendo um princípio que virtualiza para atualizar ou que sexualiza e dessexualiza produzindo novas percepções sobre um mesmo objeto, seria o Eros e o Tântatos atuando, uma repetição laço (liga) e uma repetição borracha (apaga). Um exemplo seria o processo da desilusão amorosa, o qual em um primeiro momento, uma pessoa criou laços sobre a imagem representativa do outro indivíduo, contudo, em um determinado momento, algo mudou, e aquela imagem estabelecida começa a ruir, apagar e dar lugar a uma nova concepção sobre a outra pessoa. Uma observação bem precisa a esse exemplo é a questão da repetição e a constituição das ideias a partir da função de Eros e Tântatos (pois não são dados em si na experiência).

Por conta disso, segundo Freitas (2016, p. 200) o instinto de morte recebe a palavra “instinto” para sua definição, que representa a condição transcendental para conceber a relação entre as pulsões e a repetição. Dessa forma, as pulsões misturadas (de vida e de morte) no inconsciente são representantes diretos e indiretos, respectivamente, dos dois princípios apresentados, Eros e Tântatos, os quais indicam a direção em que essas duas pulsões se movimentam, eles ditam a dinâmica pulsional realizada no aparelho psíquico, ou seja, a ligação, unificação da pulsão de vida e o retorno ao inorgânico, destruição próprio da pulsão de morte, que está imanente na descarga de prazer, o que representa justamente a interação entre Eros e Tântatos, posto que segundo Deleuze (2009, p. 113) Eros é o próprio princípio de prazer e só atua quando traz consigo Tântatos, para que haja a repetição, e da repetição o prazer. Assim o prazer é efeito da redução de excitação.

Nesse ponto, já é possível expor o que Deleuze questiona acerca do que está “além” do princípio de prazer, ou seja, não é um “além” no sentido de exceção como apontado por Freud, porém algo que indica a sua fundação, o qual seria o próprio instinto de morte e não necessariamente a pulsão de morte, esta sendo produto indireto do instinto de morte, partindo do ponto de vista que para Deleuze, a dualidade pulsional entre pulsão de vida e de morte, diferente da psicanálise, são apenas representações empíricas de Eros e Tântatos e não esses princípios em si, conforme pode ser observado na seguinte afirmação de Deleuze (2009, p. 114):

Quanto às pulsões, pulsões eróticas e destrutivas, devem somente designar os componentes das combinações determinadas, quer dizer, os representantes, no determinado, de Eros e de Tântatos, os representantes diretos de Eros e os representantes indiretos de Tântatos, sempre misturados no isso. Tântatos é; e, no entanto, não há "não" no inconsciente, porque nele a destruição é sempre dada como

o inverso de uma construção, no estado de uma pulsão que se combina necessariamente com a de Eros.

O instinto de morte é o Tânatos, de acordo com Deleuze (2009, p. 114) é o princípio transcendental de apagamento, o dito “sem fundo”, o qual consome todo sentido pré-estabelecido a medida que se move, é a unidade capaz de transformar o significado de tudo, ao passo que o Eros seria o princípio transcendental da ligação, ou seja, seria a conexão de um sentido ao outro, a territorialização da ideia e/ou das sensações, seria a própria sexualização, o que implicaria no princípio de prazer em si. Por essa perspectiva, essas duas instâncias não são forças complementares como nas pulsões, mas princípios isolados que atuam na conservação e destruição de sentido, isto é, o atual e o virtual como fundamento da vida; e é assim que o prazer muda de uma sensação para um princípio que rege a vida psíquica, é a partir dessa reconstrução de conexões (ou ressexualização) de um sentido que o princípio de prazer reina soberanamente.

Desse jeito, o instinto de morte é sinônimo de síntese transcendental do tempo, pois ele é simultaneamente repetição do antes, durante e depois, isto é, submete o tempo a uma autoconstituição, um tempo que se liga, se apaga e se mistura, em outras palavras é a força movente da transformação, segundo o exposto por Freitas (2016, p. 200):

Tânatos, face do eterno retorno ou síntese transcendental do tempo, é o elemento seletivo que apaga, destrói, desfaz e desliga as relações energéticas e biológicas. Tânatos, relacionado a Eros, é a condição para o surgimento de forças ativas mediante a transformação das ligações das forças passivas.

Retomando a argumentação, seria uma repetição do passado, presente e futuro que se autoconstitui, que ocasiona uma ruptura na constância, ou melhor, na repetição, e isso decorre da própria repetição, causada por uma nova ideia que transforma um velho entendimento, o que gera a diferença. Isso é compreendido por todo esse caminho argumentativo desenvolvido até este ponto, porque essa repetição nada mais é do que a própria sensação de prazer, mas que a partir disso, surge algo que potencializa esse prazer, a ponto de transformá-lo em princípio, ou seja, um atual que se tornou virtual, que se atualiza e posteriormente se virtualizará, assim o princípio do prazer se encontra dentro do tempo do devir da síntese do tempo. Logo, a síntese do tempo, que em uma de suas dimensões pode ser caracterizado pelo presente vivo, ou seja, um presente que está interpenetrado com o passado e futuro, o que revela o tempo do devir, segundo Deleuze (2021, p. 108) pode ser conceituado dessa forma:

O presente vivo vai, pois, do passado ao futuro que ele constitui no tempo, isto é, também de particular ao geral, dos particulares que ele envolve na contração ao geral que ele desenvolve no campo de sua expectativa (a diferença produzida no espírito é a própria generalidade, na medida em que ela forma uma regra viva do futuro).

De acordo com esse trecho, a síntese do tempo é o virtual que problematiza o atual, sendo assim, uma tensão que promove mudança, gerando reflexão crítica e novos modos de ser, que por sua vez também podem ser problematizados a medida que se repetem. Tal ideia seria a formação da filosofia da diferença do Deleuze, que se dá no desenrolar de todo esse percurso transcendental e persiste, visto que a ideia de sua obra, *Diferença e repetição*, é a diferença sem representação, uma diferença capaz de ser pensada a partir dela própria, que decorre do seguinte processo exposto por Freitas (2016, p. 201):

O efeito do duplo processo dessexualização/ressexualização é a inversão da relação entre o prazer e a repetição. Nesse caso, a repetição se converte em ideia e o prazer em conduta. A repetição não fica apenas autônoma e independente em relação ao prazer, mas o prazer passa a seguir a repetição.

3 CONCLUSÃO

O presente trabalho foi feito a partir da obra de Deleuze, *Sacher-Masoch: O frio e o cruel*, e da obra de Freud, *Além do princípio de prazer*, as quais possibilitaram uma análise crítica dos temas abordados, além de uma ser dependente da outra para serem tecidas essas críticas e poder relacionar, de fato, o instinto de morte com a pulsão de morte. Então, primeiramente, foi necessário estabelecer alguns conceitos chaves que aparecem na obra freudiana, estes sendo as próprias pulsões e o princípio de prazer, em que por meio disso foi possível extrair o percurso argumentativo para conceituação de pulsão de morte, que é essa tendência que todo ser vivo tem de um retorno ao inorgânico e se contrapõe às pulsões de vida, as quais regem a dinâmica do inconsciente e produzem a repetição, que regula esse aparelho psíquico. Assim, em um segundo momento é apresentada a pesquisa transcendental de Deleuze, para extrair do princípio empírico de prazer, o seu princípio transcendental, isto é, a partícula irreduzível que elevou o prazer ao cargo de princípio, este sendo o instinto de morte, o qual é o Tântatos e a síntese do tempo, que é uma unidade capaz de transformar todo o sentido, ele seria o “não”, a destruição como inverso da construção, é a partícula que muda o sentido do prazer a partir da dessexualização, do desinvestimento, possibilitando a repetição. Por fim, e conseqüentemente, foi possível pôr lado a lado e distinguir o instinto de morte da pulsão de morte, que por sua vez se distinguem principalmente pela forma que são concebidos, o instinto de morte é um princípio transcendental, que fundamenta a pulsão de morte, posto isso, o instinto de morte não é dado na experiência, entretanto, ele aparece quando o princípio de prazer atua, ou seja, a sua função aparece indiretamente pela sua representação indireta, que é a pulsão de morte; enquanto que a pulsão de morte é uma energia psíquica que atua na dinâmica do aparelho

psíquico. Nesse sentido, a partir de todo esse exposto, é possível relacionar e compreender as duas teorias propostas.

REFERÊNCIAS

DELEUZE, G. **Sacher-Masoch - o frio e o cruel**. Trad. de Jorge Bastos e revisão técnica de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Trad. de Luiz Orlandi e Roberto Machado. 3. Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, F. **Do grito do incondicionado aos ruídos do tempo: Gilles Deleuze e a questão do princípio do prazer**. DoisPontos, [S.l.], v. 13, n. 3, dez. 2016. ISSN 2179-7412. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/doispontos/article/view/46917>>. Acesso em: 26 set. 2022. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/dp.v13i3.46917>.

FREUD, S. **Além do princípio de prazer**. Trad. e notas de Maria Moraes. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

FREUD, S. **As pulsões e seus destinos**. Trad. de Pedro Heliodoro Tavares. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

GOMES, G. **Os Dois Conceitos Freudianos de Trieb**. Psicologia: Teoria e Pesquisa [online]. 2001, v. 17, n. 3 [Acessado 26 Setembro 2022] , pp. 249-255. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-37722001000300007>>. Epub 27 Maio 2002. ISSN 1806-3446. <<https://doi.org/10.1590/S0102-37722001000300007>>.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. **Vocabulário de psicanálise**. Trad. de Pedro Tamem. 11. Ed. Santos: Martins Fontes, 1991.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. **Dicionário de Psicanálise**. Trad. de Vera Ribeiro e Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

O OBSCENO TAMBÉM É POLÍTICO: APONTAMENTOS SOBRE A PORNOGRAFIA E O PÓS-PORNÔ

José Carlos Lima Costa
Doutorando em Educação
jcl.costa@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: O presente trabalho pretende realizar um resgate crítico da história da pornografia evidenciando sua relação com o ato de olhar, desvelando os efeitos discursivos neste tipo de produção. É evidente que as formas de representação do corpo, bem como o uso dos prazeres sofreram variações históricas. E isto se evidencia na própria produção da pornografia. Em sua origem ela esteve associada a crítica social, política e religiosa de seu tempo, colocando em questão os padrões de gênero experimentados na cultura ocidental. Em geral os autores e artistas produtores de pornografia eram considerados os libertinos, pensadores livres, hereges e com fama duvidosa, pessoas marginalizadas pela elite artística e literária. A pornografia surgiu como um ato deliberado, fruto de conflitos entre artistas, escritores contra o sistema político e religioso vigente. A pornografia inicialmente revela características importantes da cultura moderna ela evidencia especificidades e diferenças de gênero na sociedade ocidental. Com a ascensão do capitalismo e da burguesia passa a corresponder às regras do novo mercado, buscando se afirmar nas bases econômicas e sociais que se instauraram. O surgimento da fotografia no século XIX e posteriormente o do cinema ampliou a produção e difusão da pornografia consideravelmente. É nessa perspectiva que a indústria pornográfica vai consolidando a pretensão de ampliação dos lucros, bem como, um alcance maior de consumidores, perdendo o antigo caráter de transgressão da ordem social e política vigentes. Essa transformação histórica trará outros padrões de produção para a pornografia, a qual, é produzida por homens e acaba veiculando estereótipos de gênero que subvalorizam mulheres e estabelece um parâmetro de sexualidade que naturaliza níveis diferentes de violência de gênero (tanto física, quanto simbólica), pois opera uma objetificação do corpo feminino. Já a pós-pornografia subverteu os recursos tradicionais para desnaturalizar os padrões de gênero e sexuais difundidos pela pornografia, trata-se de uma reivindicação da emancipação feminina. A pós-pornografia problematizou o lugar de passividade, subvertendo a identidade feminina constituída no discurso hegemônico. Trata-se de uma produção crítica que assola os métodos de produção do pornô tradicional para criar uma produção transgressora, traçando vias alternativas, não comerciais de criação. Além de evidenciar práticas sexuais marginalizadas como o sadomasoquismo, o prazer com máquinas, a exploração de espaços considerados interditados ou não habituais para a prática sexual são utilizados sem moderação. Assim, no presente trabalho, serão discutidas questões de gênero e sexualidade suscitadas pela produção contra-hegemônica do pós-pornô. Associado aos estudos queer e às teorias contemporâneas feministas, consideramos o pós-pornô como um movimento político e artístico contemporâneo.

Palavras-chave: Pornografia; Pós-pornografia; Estudos Queer; Pós-feminismo.

1 INTRODUÇÃO

Inspirado na crítica feminista pró-sexo, a qual considera a pornografia como uma forma de expressão, o presente estudo pretende problematizar os padrões sexuais e de gênero difundidos pela pornografia *mainstream*. A pornografia convencional, ou *manistream*, é

compreendida como uma produção que corrobora com os discursos hegemônicos, heterocentros (PRECIADO, 2010), interligados com os dispositivos da sexualidade (FOUCAULT, 2005) que procuram regular e organizar os sujeitos de acordo com matrizes heterossexuais.

A pornografia esteve no centro de críticas acadêmicas feministas norte-americanas, entre as décadas de 1970 e 1980. As disputas segmentaram o movimento em dois grupos de mulheres: um que se posicionou contra a pornografia, apoiando a repressão e a censura deste tipo de produção, pois acreditavam que se tratava de uma exposição e objetificação do corpo feminino, reproduzindo padrões sexuais e de gênero que reforçam o poder patriarcal. O pensamento das feministas anti-pornografia se aliou à agenda política de direita norte-americana da década de 1980, apoiando o combate à pornografia promovido pelo governo Reagan. Por outro lado, pensadoras como Ellen Willis, Gayle Rubin, Nan D. Hunter, Lisa Duggan, Carol Vance, entre outras, estiveram relacionadas ao *sex positive*, ou seja, na defesa da liberação sexual e teceram críticas aos processos de regulação do movimento antipornografia, o trecho abaixo ressalta:

Tal debate, que ocorreu mais fortemente entre as décadas de 1970 e 1980, nos Estados Unidos, teve como participantes as mais ativas teóricas do feminismo lésbico, segmentadas em dois polos: as feministas pró-sexo (ou anticensura) e as feministas antipornografia. Chamada de Feminist Sex Wars, a discussão girou em torno das formas de se alcançar a liberdade sexual da mulher e de como as práticas sexuais poderiam ser opressoras ou emancipadoras para as mulheres (SANTANA, 2014, p. 32).

Nossa reflexão centra-se, portanto, na crítica aos processos discursivos presentes nas produções pornográficas convencionais. Como contraponto trazemos algumas reflexões sobre as possibilidades, trazidas pelo pós-pornô, de problematização das normas heterossexuais do pornô *mainstream*. Vale ressaltar que o pós-pornô se caracteriza pela constituição de métodos de produção não convencionais, seguindo vias alternativas e não comerciais. Além de evidenciar práticas sexuais marginalizadas como o sadomasoquismo, o prazer com máquinas, a exploração de espaços considerados interditados ou não habituais para a prática sexual.

De acordo com Roberto Echavarren (2009) o pós-pornô apresenta maior tolerância a tipos de corpos alternativos, a identidades diversificadas e integra o ativismo punk e perspectivas sexuais alternativas. O autor assinala que no pós-pornô cada corpo é fetichizado, porque deseja ser, trata-se de uma produção artística democrática. Neste contexto, o pênis deixa de ser o centro de onde partem todos os fetiches, tornando-se mais um artigo “na roda dos fetiches, não mais importante que o outro; o pênis, o cabo de uma panela, um dildo, um

vibrador, são instrumentos intercambiáveis, em sua função de prazer” (ECHAVARREN, 2009, p. 27, tradução nossa¹⁹²).

O presente trabalho pretende realizar um resgate crítico da história da pornografia evidenciando sua relação com o ato de olhar, desvelando os efeitos discursivos neste tipo de produção. É evidente que as formas de representação do corpo, bem como o uso dos prazeres é marcado por relações de poder e sofreram variações históricas (FOUCAULT, 2005). Desta forma, é possível observar este fenômeno na própria produção pornográfica, a qual, em sua origem esteve associada à crítica social, política e religiosa de seu tempo, colocando em questão os padrões experimentados na cultura cristã e burguesa ocidental (HUNT, 1999).

Gradativamente, as produções pornográficas se tornaram independentes e passaram a corresponder à lógica de mercado capitalista (DAU, 2014). Além disso, estas produções artísticas reafirmam concepções sobre sexualidade, presentes nas práticas sociais, no intuito de estabelecer estratégias de dominação sobre os corpos (TAKARA, 2021). Contudo, as feministas, ativistas e artistas pós-pornográficos veem no pornô uma possibilidade de emancipação e apropriação do corpo na experiência de novas práticas sexuais e uso dos corpos (ECHAVARREN, 2009).

O objetivo geral do presente estudo foi analisar a pornografia e os padrões de sexualidade e gênero que emergem das produções pornográficas, apontando a pós-pornografia como uma alternativa de subversão das normas de sexualidade. Como objetivos específicos do presente trabalho temos:

- Problematizar os padrões sexuais e de gênero difundidos pela pornografia *mainstream*.
- Evidenciar que pornografia é uma produção artística forjada dentro dos discursos hegemônicos, heterocentros, interligados com os dispositivos da sexualidade que procuram regular e organizar os sujeitos de acordo com a matriz sexo-gênero-desejo.
- Analisar a pós-pornografia enquanto alternativa de produção que subverte os recursos tradicionais da pornografia propondo um espaço para visibilização de identidades e práticas sexuais silenciadas pela produção hegemônica.

¹⁹² “(...) al contrario, es un artículo más en la rueda de los fetiches, no más importante que ninguno; el pene, un mango de sartén, un dildo, un vibrador, son instrumentos intercambiables, en su función de dar placer. De hecho, un dildo es más ventajoso. Es más libre, separable (detachable) y los participantes del encuentro lo pueden usar alternativamente” (ECHAVARREN, 2009, p. 27).

Os tópicos discutidos no presente trabalho são: “DISPOSITIVOS PORNOGRÁFICOS: produção de verdades sobre a sexualidade e o gênero” que discute sobre a concepção de pornografia enquanto dispositivo da sexualidade, o qual oferece padrões de sexualidade e de gênero em acordo com os discursos hegemônicos e heterocentrados. O segundo tópico intitulado: “PORNOGRAFIA E OBSCENIDADE: as delícias do olhar” realiza uma análise histórica do conceito de eros, obsceno e discute sobre o processo de formação da pornografia. O tópico: “IMAGENS DO OBSCENO: transgressão artística, política e religiosa” realiza uma abordagem histórica da pornografia, partindo desde sua expressão na literatura, perpassando o surgimento da fotografia e do cinema, até a concepção atual. Em “O PÓS-PORNÔ E A PROFANAÇÃO DAS MÍDIAS: corpos estranhos em performance” analisou-se a concepção de pós-pornô e a maneira como este tipo de produção subverte os meios de produção convencionais, bem como, colocam em cena corpos alternativos e sujeitos de identidades dissidentes.

2 DISPOSITIVOS PORNOGRÁFICOS: PRODUÇÃO DE VERDADES SOBRE A SEXUALIDADE E O GÊNERO

Paul Beatriz Preciado (2010) denuncia que, na pornografia, os discursos sobre a sexualidade funcionam como mecanismos sociais de controle dos corpos. O autor assinala que a sexualidade, sob efeito farmacopornô, atua através de constante vigilância das práticas sexuais. Por isso, a noção de sexualidade, aqui explorada, associa-se às formulações de Foucault (2005), o qual compreende a sexualidade como um dispositivo que funciona por meio de uma rede de micropoderes, fazendo uma orquestração de conjuntos variados de elementos linguísticos e não linguísticos. O autor referenciado na frase anterior, defende que a mobilização de uma multiplicidade de mecanismos de natureza díspar, mas em funcionamento simultâneo dentro das estratégias de poder e saber, propicia a produção e a normalização da sexualidade. Sobre o conceito de dispositivo, Agamben (2009) considera que:

É um conjunto heterogêneo, linguístico e não-linguístico, que inclui virtualmente qualquer coisa no mesmo título: discursos, instituições, edifícios, leis, medidas de polícia, proposições filosóficas etc. O dispositivo em si mesmo é uma rede que se estabelece entre esses elementos (...) O dispositivo tem sempre uma função estratégica concreta e se inscreve sempre numa relação de poder. (...) Como tal, resulta do cruzamento de relações de poder e de relações de saber (AGAMBEN, 2009, p. 29).

O dispositivo da sexualidade funciona por meio da produção de verdades sobre as práticas corporais e o uso dos prazeres, agenciando formas de vigiar, controlar e punir os indivíduos a partir das maneiras como vivenciam e experimentam seus prazeres e desejos

excluindo e separando quaisquer modos de sexualidades “desviantes” (FOUCAULT, 2005). Segundo Foucault (2005) o sexo e a sexualidade, encerradas no âmbito privado, devem ser compreendidos como elementos relacionados a processos sociais, com especificidades históricas e políticas. Sobre o corpo, procura-se aplicar todo tipo de dominação, ele está submetido a relações de poder que produzem verdades a seu respeito, tais conhecimentos são difundidos por meio de várias mídias como estratégias de dominação no contexto das relações sociais.

No caso do gênero, Teresa de Lauretis (1987) evidencia que as várias mídias e produções culturais colaboram para a difusão de performances de gênero que naturalizam determinadas formas de ser masculino e feminino em nossa sociedade. Lauretis (1987, p. 3, tradução minha) afirma que: “A representação do gênero é sua construção – e no sentido mais simples, pode ser dito que toda arte e cultura ocidental é o registro da história desta construção¹⁹³”. Apoiado nestas concepções, é possível afirmar que a pornografia difunde modelos de masculinidades e feminilidades condizentes com as representações sociais destas categorias, além disso, pode funcionar como um veículo para a disseminação de discursos sobre a sexualidade e os corpos dos sujeitos.

Na atualidade a pornografia relaciona-se com as novas tecnologias de informação, trazendo novas formas de representar a sexualidade e o gênero. Assim, acreditamos que o uso das novas mídias e os avanços das tecnologias fortaleceram um novo processo de subjetivação que resultou numa sexualização a “nível industrial”, com impactos internacionais. Donna Haraway (2013) sinaliza que pensar a sexualidade e o gênero na contemporaneidade é levar em consideração os avanços da tecnologia que interferem diretamente no processo de constituição dos sujeitos.

A pornografia na contemporaneidade, portanto, relaciona sexualidade, gênero, tecnologia e mídias. Trata-se de uma produção que se consolida como mais um mecanismo que constitui o dispositivo da sexualidade nas sociedades contemporâneas. De acordo com Leite Jr. (2006, p. 45) a pornografia com a finalidade de excitação sexual do espectador, que possui uma finalidade em si mesma, é uma concepção que surge a partir do século XIX, no entanto, acredito que ela cumpre funcionalidades relacionadas a processos regulatórios do uso dos prazeres e das práticas sexuais. Preciado (2010, p. 141, tradução minha) assinala que: “é possível conceber a pornografia como uma representação da sexualidade que aspira controlar a reposta sexual do

¹⁹³ “The representation of gender is its construction – and in the simplest sense it can be said that all of Western Art and culture is the engraving of the history of that construction” (LAURETIS, 1987, p. 3).

observador”¹⁹⁴. Diante disso, é possível afirmar que as produções pornográficas integram práticas de controle e normalização de seus espectadores, para isso, tomam como referência os discursos hegemônicos sobre a sexualidade.

Para Paul Beatriz Preciado (2010) a pornografia dominante é heterocentrada, a qual cria e normaliza modelos de masculinidade e feminilidade, gerando fantasias que satisfazem os olhares masculinos heterossexuais. Assim, este tipo de produção acaba difundindo estereótipos de beleza física, bem como, privilegia práticas sexuais heterossexuais. Nesse sentido, a pornografia, enquanto artefato da mídia, pode ser uma importante ferramenta para se pensar os padrões sexuais e de gênero difundidos em nossas relações sociais. Sobre este apontamento o trecho abaixo ressalta:

Os artefatos midiáticos produzem sentidos e modos de agir e ser no mundo. Nessa disseminação de modos e estratégias de ser, os sujeitos localizam-se como corpo, processo e prática. As imagens midiáticas nos oferecem corpos ideais para o consumo — aqueles que são consumíveis e aqueles que podemos consumir —, que se inscrevem nos torneados músculos dos modelos e atores, no uso de determinadas roupas, cortes, luzes e maquiagens de personagens e artistas. As cenas, os gestos e as formas são incorporadas, e a mídia nos educa que o corpo válido é o que está expresso nos meios de comunicação (TAKARA, 2021, p. 6).

Samilo Takara (2021) evidencia que os artefatos midiáticos afetam nossa maneira de ser e agir no mundo. Portanto, as imagens provenientes das mídias divulgam estilos corporais que podem servir para o consumo, de modo, que “as inscrições de corpos pornografados geram uma lógica de necessidade de transprodução próstética para os corpos” (TAKARA, 2021, p. 6). Dessa maneira, as reflexões de Takara (2021) apresentam a pornografia enquanto artefato midiático o qual apresenta discursos normativos sobre as concepções de corpo e sexualidade dos sujeitos, bem como, produz e divulga imagens corporais consumíveis em seus meios de produção artística. Diante destas premissas, é possível afirmar que a pornografia pode veicular aspectos de masculinidades e feminilidades hegemônicas que contribuirão com a ordem discursiva vigente, fortalecendo as assimetrias existentes entre os sujeitos femininos e masculinos.

Anneke Smelik (2007) aponta que os enredos das produções filmicas, de um modo geral, são elaborados colocando em evidência o macho, o homem que expressa seu poder e dominação, enquanto a figura feminina assume uma posição passiva e de objeto do desejo masculino. Anneke Smelik (2007, p. 491) assinala: “a estrutura narrativa do cinema tradicional estabelece o personagem masculino como ativo e poderoso: ele é o agente em torno do qual a

¹⁹⁴ “(...) es posible concebir la pornografía como una representación de la sexualidad que aspira a controlar la respuesta sexual del observador” (PRECIADO, 2010, p. 141).

ação dramática se desdobra e o visual fica organizado”¹⁹⁵. Assim, os enredos e a composição visual cinematográfica procuram realçar aspectos do poder masculino, pois como afirma a autora: “o cinema tem aperfeiçoado uma maquinaria visual adequada ao desejo masculino como aquela já estruturada e canonizada na tradição da arte e estética ocidental”¹⁹⁶ (SMELIK, 2007, p. 491). Sobre a condição da mulher no cinema convencional, a autora observa: “a personagem feminina é passiva e desprovida de poder: ela é objeto do desejo para o(s) personagem(s) masculinos(s)”¹⁹⁷ (*ibidem*).

No caso da produção pornográfica, sobretudo a fílmica, centraliza-se na figura do homem e estabelece um padrão de masculinidade e expressão de “virilidade”. Relegando o papel de passividade para as figuras femininas, as quais são sujeitas ao desejo e comando das personagens masculinas. Tais apontamentos serviram de base para problematizações e questionamentos entre as mulheres feministas, nas décadas de 1970 e 1980 (SANTANA, 2014). Assim, um grupo de mulheres que defendiam a pornografia como forma de expressão feminina contribuíram para a formação de produções fílmicas que expressavam a emancipação do corpo feminino (SMELIK, 2007), bem como, para a formação do pós-pornô que visibiliza uma variedade de “corpos alternativos” (ECHAVAREN, 2009).

3 PORNOGRAFIA E OBSCENIDADE: AS DELÍCIAS DO OLHAR

O corpo é uma realidade, mesmo naquelas pessoas que afirmam não recordar dele no cotidiano. Ele agita-se, estremece, emociona-se, age por reflexo, sente dor como uma evidência incontestável de sua existência (GREINER, 2005). Greiner (2005) demonstra que o pensamento ocidental se ocupou, ao longo da história, em pensar sobre o corpo e sua relação com o mundo. Assim, desde as pinturas rupestres no Paleolítico, até a arte digital, há uma extensa iconografia a respeito do corpo oscilando “entre o erótico e o obsceno, entre a dissimulação e o explícito” (MEDEIROS, 2008, p. 32).

De acordo com Medeiros (2008) duas maneiras de representar o corpo se consolidaram na cultura ocidental: uma considerada obscena, a qual considera o corpo e suas condições físicas, expressando suas conjunturas “carnais” e materiais. Outra considerada erótica, relacionada a uma representação metafísica, transcendente e que excede a existência concreta,

¹⁹⁵ “The narrative structure of traditional cinema establishes the male character as active and powerful: he is the agent around whom the dramatic action unfolds and the look gets organised” (SMELIK, 2007, p. 491).

¹⁹⁶ “(...) cinema has perfected a visual machinery suitable for male desire such as that already structured and canonised in the tradition of western art and aesthetics” (SMELIK, 2007, p. 491).

¹⁹⁷ “The female character is passive and powerless: she is the object of desire for the male character(s)” (SMELIK, 2007, p. 491).

idealizando o corpo. O autor supracitado ressalta: “poderíamos reconhecer o obsceno como a visão física do corpo e o erótico como uma visão metafísica desse mesmo corpo. Entre a física e a metafísica, instala-se uma relação dialética e não apenas uma gangorra de valores morais” (MEDEIROS, 2008, p. 33).

Medeiros (2008) pontua que as palavras obsceno e erótico, em suas raízes, possuem distinções evidentes. Erótico se origina do termo grego *Eros* referente ao amor sensual e lascivo. Já o obsceno provém do latim *Obscenus* e seu significado está relacionado ao ato de ferir o pudor, alguma coisa que é impura, desonesta. Afonso Medeiros (2008) assinala: “Há aí um nada sutil diferença: o erótico envolvido com o amor e a sensualidade e o obsceno que, extrapolando as fronteiras do erótico, afronta os valores/pudores vigentes e conjuga a sexualidade com a impureza e a desonestidade” (MEDEIROS, 2008, p. 33). Nessa senda, o obsceno esteve ligado ao “mau gosto” estético enquanto o erótico estava associado ao “bom gosto”.

Na pornografia, o corpo é representado como objeto, tendo o olho como importante instrumento de consumo desta condição. O olho deseja possuir, dominar, consumir, conforme Medeiros (2008, p. 34): “o olho é o mais sexual dos órgãos humanos, instrumento por excelência do *voyer*”. No processo de consumo visual, da pornografia, as fronteiras entre espectador e obra são borradas. A palavra pornografia é proveniente do termo grego *porné*, ou seja, prostituta e está relacionado a depravação, como em destaque no trecho abaixo:

Tendo sido, provavelmente o primeiro bem de consumo da história da humanidade, a prostituição é a face pública do desejo, da libido e da sedução, consentida ou interdita conforme os pudores da época. Deixemos claro que nem sempre a prostituição foi caracterizada como depravação (MEDEIROS, 2008, p. 35).

Assim, a noção de prostituição relacionada a pornografia, refere-se aos corpos dispostos a serem objetos de apetites sexuais, suas performances seduzem, eles estão preparados para o exercício profissional e, muitas vezes, não-amoroso. Medeiros (2008) ainda salienta que além do desejo pelo corpo da outra pessoa, a pornografia em seu processo de constituição histórica está associada ao prazer estético¹⁹⁸. A segunda parte da palavra pornografia (-grafia) proveniente de *graphien* designa escrita e/ou pintura (MEDEIROS, 2008). Nesse sentido, com base em nossas referências, consideramos que a palavra pornografia, literalmente significa “prostituição em imagens” e marca sua relação com o ato de olhar, com a visualidade e com o efeito que esta

¹⁹⁸ Olga de Sá (2008, p. 3) define a realização do prazer estético como: “oscilação entre contemplação desinteressada e a participação experimentadora, é um modo de experiência de si mesmo na capacidade de ser outro, capacidade a nós aberta pelo comportamento estético.

causa no observador. Somente a partir do século XIX a palavra pornografia vai designar “representação do obsceno” (MEDEIROS, 2008).

4 IMAGENS DO OBSCENO: TRANSGRESSÃO ARTÍSTICA, POLÍTICA E RELIGIOSA

Conquanto o erotismo, o interesse pela prática sexual, o desejo e a sensualidade sejam temas recorrentes em muitas representações artísticas, literárias e filosóficas de outras culturas, a pornografia enquanto categoria artística é um conceito particularmente ocidental, com uma história e geografia específica. Lynn Hunt (1999, p. 10) assevera que: : “Em seu sentido moderno, o termo só foi definido e difundido no século XIX”.

Dessa forma, mesmo havendo grandes debates em torno da pornografia, atualmente, com os avanços das novas mídias, ela é acessível a uma diversidade de consumidores e estudiosos. Hunt (1999) observa que esse acesso fora restringido, por meios de dispositivos legais, pois a pornografia, no Ocidente, sobretudo na Europa, sofreu com a censura das instituições religiosas. Assim, até meados de 1992, o acesso a coleções pornográficas era restrito, passivo a análise de bibliotecários para manter esses materiais “longe das mãos erradas”.

Segundo Hunt (1999), até o século XIX, a pornografia não se constituía como uma categoria literária e visual independente. Contudo até o século XVIII, aproximadamente, “era mais frequentemente um veículo que usava o sexo para chocar e criticar as autoridades políticas e religiosas” (HUNT, 1999, p. 10) A independência da pornografia foi possível somente por causa da difusão da cultura impressa. O autor supracitado aponta que “o desenvolvimento da pornografia ocorreu a partir dos avanços e retrocessos da atividade desordenada dos escritores, pintores e gravadores, empenhados em pôr a prova os limites do ‘decente’ e a censura da autoridade eclesiástica e secular” (HUNT, 1999, p. 10).

Embora a representação do desejo, do obsceno e até mesmo dos órgãos sexuais possam ser encontradas em muitos momentos da história e em vários lugares, Lynn Hunt (1999) pontua que a pornografia, enquanto categoria artística, é um conceito eminentemente ocidental com uma cronologia específica. O termo, como conhecemos hoje, só foi determinado no século XIX. “Alguns estudiosos consideram o final do século XVIII e o início do XIX decisivos para o desenvolvimento da noção moderna de pornografia” (HUNT, 1999, p. 10), pois o desenvolvimento das novas tecnologias de impressão muitos materiais de conteúdo obsceno foram difundidos durante o século XVIII. A produção deste tipo de material esteve

relativamente associada à sua difusão em várias camadas da sociedade, graças às inovações emergentes (na impressão em massa das produções) e à comercialização. De acordo com Hunt (1999), logo após seu florescimento no século XIX, a pornografia teve uma interrupção abrupta no período da Primeira Guerra Mundial. Tal fenômeno, portanto, fora motivado pelo avanço da alfabetização e educação na Europa, bem como, pelo processo de democratização da cultura, assim, “a pornografia como categoria regulamentada surgiu em resposta à ameaça de democratização da cultura” (HUNT, 1999, p. 13).

Em geral, os autores e artistas produtores de pornografia eram considerados os libertinos, pensadores livres, hereges e com fama duvidosa, pessoas marginalizadas pela elite artística e literária. No entanto, a pornografia surgiu como um ato deliberado, fruto de conflitos entre artistas, escritores contra o sistema político e religioso vigente. Hunt (1999) revela que a produção pornográfica estava associada a contestação social, política e religiosa, desde sua gênese até meados do século XIX. A contradição da pornografia situa-se exatamente neste caráter de contestação social, política e religiosas, evidenciando as relações de gênero e ao mesmo tempo se articula com os dispositivos da sexualidade, acionando processos de normalização da sexualidade e do gênero, como já mencionado.

Assim, com a ascensão do capitalismo e da burguesia passa a corresponder às novas regras do novo mercado, buscando se afirmar nas bases econômicas e sociais que se instauraram. O surgimento da fotografia no século XIX e posteriormente o do cinema ampliou a produção e difusão da pornografia consideravelmente. Hunt (1999) evidencia que com a ampliação da difusão da pornografia e seu acesso a várias camadas da sociedade, surge uma necessidade de catalogação, classificação e censura. Acreditamos que este fenômeno acontece por causa dos vários mecanismos de repressão colocados em funcionamento durante o século XIX, cujo efeito foi consolidar o padrão heterossexual como norma.

5 O PÓS-PORNÔ: CORPOS ESTRANHOS EM PERFORMANCE

O pós-pornô surge de uma tensão entre pensadoras feministas as quais estavam divididas em dois grupos: um “antipornografia” e o “sex positive”. De acordo com Santana (2014), mulheres antipornografia defendiam que a produção pornográfica sustenta uma lógica machista e patriarcal que submete a mulher à dominação e exploração masculina. A pornografia, portanto, foi considerada pelas pensadoras citadas acima como uma representação do feminino que se apropria de violações e violências contra mulher enquanto mecanismo para objetificação e naturalização da submissão sexual feminina. As pensadoras supracitadas

defendiam a eliminação ou a censura da pornografia, restringindo a veiculação dos estereótipos de gênero contidos nela (SANTANA, 2014).

Santana (2014) observa que para as mulheres pró-sexo havia um grande potencial a ser explorado, ainda não descoberto, na pornografia. A autora ainda acrescenta: “o problema, neste caso, não seria o produto per si, mas o uso que é feito dele” (SANTANA, 2014, p. 32). Destaca-se, deste modo, pensadoras como Ellen Willis, Susie Bright, Patrick Califia, Gayle Rubin, Carol Queen, Avedon Carol, Tristan Taormino, Diana Cage, Nina Hartley, e Betty Dodson, na década de 1980, defendiam o sex positive que, entre suas reivindicações, ressalta-se a liberação sexual. As pensadoras supracitadas, compreendiam que a pornografia não gerava o machismo, mas era um produto do sistema social patriarcal e falocêntrico que precisava ser repensado. Além disso, estas pensadoras propunham que a pornografia poderia ser um mecanismo de emancipação feminina, de maneira que surgiram duas vertentes de pornô: uma comercial feita para mulheres e a outra não comercial, ou seja pós-pornô.

Imagem 1: Foto do espetáculo “O anúncio público do colo do útero”



Fonte: <https://bitly.com/IerksigL>, acesso: 2022.

O termo pós-pornô foi criado pelo artista Wink van Kempen, na década de 1980, para se referir a fotografias que mostravam órgãos genitais de modo explícito, no entanto, não tinham objetivo de gerar excitação, mas de parodiar e criticar (FREITAS, 2016). O pós-pornô se

fortaleceu nos anos de 1990 e tem como uma de suas precursoras Annie Sprinkle¹⁹⁹ (Imagem 1). Trata-se de uma produção que agrega corpos dissidentes e que ameaçam as normas da heterossexualidade. Desta forma, os papéis socialmente atribuídos a homens como sujeitos ativos e poderosos, bem como a mulheres como passivas e desprovidas de poder, são problematizados no pós-pornô. Além disso, a própria noção de identidade é subvertida, pois as produções pós-pornográficas propõem uma eliminação destas classificações, de modo que os/as performers não são nomeados/as como lésbicas, homossexuais ou bissexuais. Nancy Prada (2012, p. 153) acrescenta que: “tampouco creem que tenha sentido teorizar sobre se existem ou não diferenças entre homens e mulheres”. Diante de tais apontamentos, é possível afirmar que o pós-pornô é um movimento artístico crítico social, político e sexual e está profundamente ligado aos estudos feministas, desconstruindo as concepções da pornografia mainstream. Nas palavras de Prada (2012, p. 152): “as atuais propostas pós-pornô encaram, exatamente, esta tarefa de desconstrução da imagem pornográfica, criando uma estética feminista”.

Paul Preciado (2014) assinala que o corpo é uma construção perpassada pela biopolítica, um local onde os mecanismos de opressão operam, mas pode ser um lugar de resistência. Assim, o corpo se apresenta enquanto terreno político, mostra-se como uma ferramenta para problematizar as normas da sexualidade e do gênero, bem como, os padrões difundidos pela pornografia *mainstream*. As propostas deste movimento artístico, político e social é experimentar possibilidades sexuais transbordando as fronteiras dos corpos, colocando em relevo práticas sexuais marginalizadas na produção pornográfica convencional. O corpo é explorado em todos os sentidos, até mesmo partes não consideradas sexuais são ressignificadas e experimentadas na busca do prazer.

Prada (2012) assinala que tudo o que a indústria pornográfica ignora, o pós-pornô se propõe ser. A mulher, desse modo, não é representada possuidora de uma sensibilidade própria e natural, que busca um amor romântico cheio de carícias e ternura. Pelo contrário, existem vertentes pós-pornô *hardcore*, *gore*, sadomasoquista, entre outras. É um movimento plural e múltiplo.

Na cena pós-pornô são colocadas em evidência sexualidades dissidentes, bem como práticas sexuais marginalizadas pela produção convencional pornográfica (ECHAVARREN, 2009). Espaços interditados ou não habituais são inseridos em experiências sexuais que se

¹⁹⁹ Annie Sprinkle foi uma das precursoras do pós-pornô, na década de 1990. Atriz pornô estadunidense, nasceu em 1954, atuou como atriz pornô na década de 1970 e atualmente é doutora em sexologia e educadora sexual. É também artista multimídia e militante nos assuntos referentes ao gênero e sexualidade, fonte: <https://g.co/kg/s/o23nBK>.

diversificam na busca do prazer e do entretenimento. O pós-pornô, portanto, funciona como um movimento crítico, tanto da produção pornográfica, quanto da própria sociedade com seus mecanismos de produção discursiva e identitária.

Nancy Prada (2012) assinala que a produção do pós-pornô subverte e critica os meios de produção da pornografia convencional. Tratam-se de obras extremamente autorais e, por isso, não estão submetidas a um padrão específico e seu caráter de “autoprodução” contradiz a indústria pornográfica. Prada (2012) destaca que uma frase comum era “se gostou, faça você mesmo”, isso denota que a prática do pós-pornô contou com uma vasta produção artesanal inserida em um circuito alternativo. Configura-se, portanto, como uma oportunidade para refletir sobre os processos de subjetivação e construção identitária. O pós-pornô descreve um sujeito em rasura, diluindo-se no encontro com o mundo digital e com as novas tecnologias, revela um processo de subjetivação maquínico.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As produções artísticas da pós-pornográfica evidenciam a maneira como as tecnologias sexuais e de gênero produzem as identidades e propõe um processo de criação que visibiliza uma multiplicidade de corpos e sujeitos dissidentes, não enquadrados nos padrões estéticos do pornô *mainstream*. As pensadoras que apoiam este movimento assinalam a necessidade de se eliminar as hierarquizações entre os sujeitos e suas sexualidades.

A pornografia convencional, funciona em articulação com os mecanismos do dispositivo da sexualidade, que difunde um padrão heterocentrado de sexualidade e de gênero. Contrapondo as estruturas narrativas do *mainstream*, a pós-pornografia desarticula a concepção de passividade atribuída à mulher e de sujeito ativo atribuída ao homem, buscando subverter os discursos hegemônicos a respeito das identidades.

A produção pós-pornô se contrapõe à indústria pornográfica ao se apropriar dos mecanismos de produção hegemônicos e ao mesmo tempo subvertendo-os, criando um produto não comercial, cuja é o entretenimento, mas também, gerar a reflexão, a provocação, a problematização, o questionamento. Além disso, o corpo é explorado em todos os sentidos, até mesmo partes não consideradas sexuais são ressignificadas e experimentadas na busca do prazer.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. O que é o contemporâneo? E outros ensaios. Editora Argos, 2009.
- BUTLER, Judith. Undoing Gender. New York: Routledge New York And London, 2004.

DAU, Erick. A pornografia hoje: as estratégias do capitalismo através do sexo midiaticizado. Ideologia e opressão da mulher. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Cultura) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Comunicação, 2014.

DE SÁ, Olga. Psicanálise e prazer estético. In: NITRINI, Sandra Margarida; et al. (Orgs) Anais do XI Congresso Internacional da Associação Brasileira de Literatura Comparada: Tessituras, Interações e Convergências. São Paulo: ABRALIC, 2008. Disponível em: https://abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/048/OLGA_SA.pdf. Acesso em: setembro de 2022.

ECHAVARREN, Roberto; HAMED, Amir; LISSARDI, Ercole. Porno y postporno: ensayos. Hum, 2009.

FOUCAULT, Michel. História da Sexualidade I: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2005.

FREITAS, Suellem Lopes de. Pós-pornografia: a multiplicidade do corpo no audiovisual. Curso de Comunicação Social - Habilitação Jornalismo, Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/157294>. Acesso em: 27 set. 2022.

GREINER, Christine. O corpo, pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005.

HARAWAY, Donna. Antropologia do Ciborgue: as vertigens do pós-humano. Organização e Tradução de Tomaz Tadeu da Silva- 2 ed. BH: Autêntica, 2013.

HUNT, Lynn (Org.). A Invenção da Pornografia: Obscenidades e as Origens da Modernidade. 1ª ed. São Paulo: Hedra, 1999.

LAURETIS, Teresa de. Technologies of gender: Essays on theory, film, and fiction. Indiana University Press, 1987.

LEITE JR, Jorge. Das maravilhas e prodígios sexuais: a pornografia “bizarra” como entretenimento. São Paulo: Ed. Annablume, 2006.

MEDEIROS, Afonso. O Imaginário do Corpo entre o Erótico e o Obsceno: Fronteiras Líquidas da Pornografia. Goiânia: FUNAPE, 2008.

PRADA, Nancy. “Todas las caperucitas rojas se vuelven lobos en la práctica pospornográfica”. Cadernos Pagu, Campinas, SP, n. 38, p. 129-158, abr. 2012.

PRECIADO, Paul Beatriz. Manifesto Contrassexual. São Paulo: N-1 Edições, 2014.

PRECIADO, Paul Beatriz. Pornotopia: Arquitectura y sexualidad en Playboy durante La guerra fría. Barcelona, Anagrama, 2010.

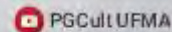
SANTANA, Léa Menezes de. “– Tem Pornô Para Mulher?”: uma abordagem crítica da pornografia feminista. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, 2014.



FAPESP
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo



27~29
SETEMBRO 2021
evento on-line



Smelik, A. Feminist Film Theory. In: P. Cook and M. Bemink (eds). The Cinema Book. Third edition. London: British Film Institute Publishing, 2007.

TAKARA, Samilo. Pedagogias pornográficas: sexualidades educadas por artefatos da mídia. Revista Brasileira de Educação, v. 26, 2021.

POESIA NA ESCOLA: REPENSANDO OS DIREITOS HUMANOS SOB UMA PERSPECTIVA HUMANA E TRANSDISCIPLINAR

Níliá Feitosa de Alencar
Mestre em Educação e Estudante de Letras
feitosa.nilia@ufma.br
UFMA

Manoelle Moraes dos Santos
Graduada em Biblioteconomia e Estudante de Letras
manoellesantos30@gmail.com
UFMA

RESUMO: A pesquisa partiu do trabalho com gênero literário poesia como uma estratégia de ação pedagógica capaz de possibilitar ao aluno o desenvolvimento de sua capacidade crítica e criativa e de sua sensibilização para as questões de Direitos Humanos, possibilitando-lhe uma formação política, social e ética mais humanizada. Objetivou-se contribuir com a formação literária e o desenvolvimento da expressão artístico-literária dos estudantes a partir da aproximação com a linguagem poética. Para isso, implementou-se o projeto de leitura e produção literária intitulado “Poesia na escola: repensando os direitos humanos sob uma perspectiva transdisciplinar” junto a estudantes do 1º Ano do Ensino Médio de uma escola estadual maranhense. Inicialmente, desenvolveu-se rodas de conversas para sensibilizar as turmas para o trabalho com o gênero “poesia” para diagnosticar o conhecimento prévio dos estudantes e proporcionar o contato e a interação com uma variedade de poemas. Após esta sensibilização, iniciou-se o estudo do gênero poesia, contemplando a estrutura dos poemas, o seu conteúdo temático, contexto de produção, métrica, linguagem empregada e efeitos de expressividade. Em seguida, desenvolveu-se um conjunto de discussões sobre os direitos humanos a partir da leitura e interpretação de textos poéticos, no qual os estudantes foram incentivados a se expressarem por meio de poesias. Observou-se que o trabalho com os textos poéticos estimulou a capacidade de expressão verbal, escrita, oral e de interpretação textual dos estudantes. Concluiu-se que o estudo dos Direitos Humanos tornou-se extremamente satisfatório e produtivo a partir da Literatura (poesia), tendo o condão de estimular os estudantes a se posicionarem diante de situações violadoras de direitos.

Palavras-chave: Poesia; Direitos Humanos; Perspectiva transdisciplinar; Escola.

1 INTRODUÇÃO

As discussões acerca dos Direitos Humanos têm sido bastante suscitadas atualmente. Os debates sobre questões referentes a essa área iniciaram-se nos anos seguintes à Segunda Guerra Mundial, período caracterizado por graves violações à natureza humana e pelo recrudescimento dos regimes totalitários. Foi a partir daí, que a comunidade internacional se organizou a fim de discutir e planejar estratégias voltadas ao combate de tais práticas e à proteção da dignidade do ser humano. (SILVA, 2021).

No Brasil, somente após 1980, com os processos de redemocratização do país, se fortaleceu a discussão sobre a Educação em Direitos Humanos, sendo oficializada como política

pública em julho de 2003. Objetivando estimular o debate sobre Direitos Humanos e a formação para cidadania no Brasil, nesse mesmo ano, foi instituído o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) como um instrumento orientador e fortalecedor das ações educativas direcionadas.

Atualizado no ano de 2006, o referido plano ressalta que a escola deve favorecer uma educação que prepare para a vida em sociedade e que as temáticas oriundas da Educação em Direitos Humanos - EDH devem ser trabalhadas de forma contextualizada e interdisciplinar em sala de aula.

Em 2012, foram publicadas as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos com o objetivo de recomendar metodologias pedagógicas para serem implantadas nos currículos, nos projetos pedagógicos e na própria gestão educacional.

No entanto, os avanços na afirmação dos direitos humanos em documentos jurídicos, normativos e educacionais não têm sido suficientes para a transformação social, o que tem levado muitos a afirmar que “os Direitos Humanos constituem um discurso retórico, que serve mais para legitimar situações de violação, do que para ser um instrumento de luta pela justiça, pela paz e pela democracia” (CANDAU, 2013. p. 60).

Tais constatações apontam para a necessidade da “configuração de uma cultura dos Direitos Humanos nas nossas sociedades, a penetrar nas diversas relações sociais, assim, como nas mentalidades dos diferentes grupos e nas subjetividades de cada um de nós” (CANDAU, 2013, p. 58). Nesse contexto, torna-se evidente que a escola, sobretudo a pública, por seu papel formativo, não pode deixar de abordar as temáticas voltadas à promoção dos Direitos Humanos, haja vista o contexto macrossocial em que os alunos estão inseridos e dada a sua função social, enquanto um ambiente propício a construção da autonomia, criticidade e cidadania.

Considerando a função social da escola enquanto um dos agentes de transformação social responsável pelo desenvolvimento pleno dos educandos e seu preparo para atuar como cidadãos críticos, capazes de intervir na luta por uma sociedade cada vez mais justa, humana e solidária e, sobretudo, diante do atual contexto sociopolítico brasileiro marcado pelo agravamento da histórica desigualdade social em nosso país pela pandemia da Covid-19, evidenciando as diferenças de acesso à proteção social, educação, emprego, renda e moradia, faz-se necessário que as escolas, cumprindo o seu papel social, desenvolvam um trabalho educativo buscando refletir sobre questões relacionadas aos Direitos Humanos que mais afligem a comunidade na qual está inserida.

Soma-se a esse contexto, um crescente retrocesso social vivenciado em nosso país nesses 03 (três) últimos anos, com a demolição de diversas garantias anteriormente conquistadas no que concerne a questões de gênero, orientação sexual, inclusão das pessoas

com deficiências, o que também contribuiu para agravar um conjunto de violências, a exemplo da violência contra mulheres, negros, crianças, adolescentes, idosos e comunidades LGBT's.

A escolha da temática dos Direitos Humanos vai ao encontro da orientação contida na própria BNCC (2018) de que:

Cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às Escolas[...] **incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana** em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora” (BRASIL, 2018, p. 19, grifo nosso).

Assim, diante do exposto e considerando que a discussão sobre a temática dos Direitos Humanos na atualidade é urgente e relevante para a promoção de uma educação comprometida com a cidadania e a construção de uma cultura de respeito e tolerância às diversidades, apresenta-se o presente projeto de leitura e produção literária intitulado **“Poesia na escola: repensando os direitos humanos sob uma perspectiva transdisciplinar”**, pensado para ser desenvolvido na escola estadual maranhense Centro de Ensino João Pereira Martins Neto junto a estudantes do 1º Ano do Ensino Médio.

Neste sentido, partindo da compreensão da poesia como uma estratégia de ação pedagógica que poderá possibilitar ao aluno o desenvolvimento de sua capacidade crítica e criativa e de sua sensibilização para questões referentes aos Direitos Humanos, o presente projeto tem por objetivo contribuir com a formação literária e com o desenvolvimento da expressão artístico-literária desses estudantes, haja vista ser a produção literária uma das habilidades menos desenvolvida nos estudos da língua materna.

E, para o alcance desse objetivo, pretende-se:

- a) oportunizar aos estudantes a aproximação com a linguagem poética, para que tenham prazer em ler e ouvir poemas e, sobretudo, para que se sintam motivados a expor suas emoções, ter liberdade de criar, brincar com as palavras, fluir sua imaginação;
- b) Contribuir para o desenvolvimento das habilidades linguísticas de falar, escutar, ler e escrever de acordo com os variados contextos;
- c) promover atividades de desenvolvimento da escrita poética, culminando na organização e realização de um sarau em sala de aula e na produção de um mural.

O projeto foi concebido em uma perspectiva transdisciplinar, lúdica e sensibilizadora, onde, a partir dos estudos da Literatura e das Artes, mais especificamente, a Poesia e a Música, vai se refletindo sobre questões referentes aos Direitos Humanos.

Acredita-se que a escola deve ser um lugar onde a aproximação com a poesia aconteça concretamente, permitindo ao aluno apossar-se da linguagem literária e, portanto, ampliar o seu

conhecimento de mundo, possibilitando-lhe uma formação política, social e ética mais humanizada e comprometida com os problemas sociais que afligem certos grupos historicamente excluídos.

O projeto foi implementado em 01 (uma) turma do 1º ano do ensino médio da escola Centro de Ensino João Pereira Martins Neto localizada em São Luís-MA, durante 03 (três) encontros semanais de 50 minutos, que acontecia durante as aulas de língua portuguesa. Um conjunto de atividades foram desenvolvidas que envolveram o fazer poético, ou seja, a sensibilização, leitura e produção literária, como estratégia para o estudo de questões de direitos humanos que permeiam o universo dos estudantes. As atividades aconteciam de forma a sensibilizar os alunos a respeito da importância da temática e como seria a abordagem utilizada durante os encontros semanais.

2 EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

Segundo Candau (2009), para a efetivação de uma educação em Direitos Humanos, os seguintes elementos deveriam ser afirmados nos diferentes âmbitos educativos: a visão integral dos direitos; uma educação para o “nunca mais”; o desenvolvimento de processos orientados à formação de sujeitos de direito e atores sociais; e a promoção do empoderamento individual e coletivo, especialmente dos grupos sociais marginalizados ou discriminados.

Silva (2013) destaca que uma formação voltada para a Educação em Direitos Humanos envolve a aprendizagem de conhecimentos na área de Direitos Humanos, o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos voltados para a sua defesa ou para o inconformismo e denúncia de situações em que foram constatadas a sua violação. Nesse sentido, ressalta a importância do desenvolvimento de uma cidadania ativa, compreendida como atitude de intervenção nas práticas sociais.

O pleno exercício da cidadania, por sua vez, demanda que os indivíduos venham apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se um usuário competente, “mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos” (LAJOLO, 2008. p.106), a fim de compreender o mundo a sua volta.

Como representação da realidade, a literatura se move e abarca vários campos tais como o da cultura, da linguagem, da arte, da economia, entre outros. É uma arte prática aberta, move-se tanto no exterior (tempo, local, características históricas, visual, etc.) como no interior (vozes interiores, percepções, alma, intelecto, vivência, etc.), movendo-se até onde o mundo interno do leitor permitir.

A literatura é a fonte primeira e mais profunda para a leitura na escola, podendo desencadear eficazmente um novo pacto entre estudantes e o texto, do mesmo modo entre o aluno e o professor: estimulando uma vivência singular com a obra literária, o que permite o enriquecimento pessoal do leitor, sem uma finalidade específica ou cobranças posteriores. Além de possibilitar o aumento do conhecimento de mundo, possibilita fruição e prazer.

Para Candido (2004), a fruição da arte e da literatura é um direito inalienável, pois confere às pessoas um caráter libertador. Segundo o referido estudioso, a literatura tem tudo a ver com a luta pelos direitos humanos e pode ser um instrumento consciente de desmascaramento - pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, anulação espiritual (CANDIDO, 2004, p. 186).

Dentro da literatura, existem diversos gêneros; alguns em prosa, outros em poesia. O gênero da poesia traz oportunidades de trabalhar inúmeras facetas, tais como: despertar a sensibilidade dos discentes; evidenciar encontros e desencontros entre o passado, presente e futuro e possibilita a exploração do vocabulário, o conhecimento de mundo e o conhecimento e reconhecimento da autora.

Ademais, acredita-se que o poema pode ser um instrumento eficaz na busca pelo aperfeiçoamento do letramento literário, uma vez que sua essência permite perpassar vários gêneros. Possibilita, também, trabalhar de forma sublime com a subjetividade, devido a riqueza de seus elementos caracterizadores como o sentido figurado, as metáforas, o ritmo, a rima, a sonoridade.

Como muitos estudiosos receiam que no nosso país o âmbito escolar pode ser o único espaço que realmente garanta à criança acesso ao gênero poético, defendem que é responsabilidade da escola desenvolver no aluno (leitor) sua habilidade para sentir a poesia, apreciar o texto literário, sensibilizar-se para a comunicação através do poético e usufruir da poesia como uma forma de comunicação com o mundo, tal como defende-se neste projeto de leitura e produção literária.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A implementação do projeto “Poesia na escola: repensando os direitos humanos sob uma perspectiva transdisciplinar” seguiu as seguintes etapas:

- a. Etapa Preparatória;
- b. Realização de Roda de Conversas;
- c. Reflexão sobre os Direitos humanos a partir do gênero poesia;

d. Culminância do projeto.

Na etapa preparatória, o projeto foi apresentado a Coordenação Pedagógica da escola e a docente da disciplina de Língua Portuguesa, buscando sugestões quanto ao melhor momento para a sua aplicação, de modo a não dificultar o desenvolvimento das atividades pedagógicas já em curso. Após os devidos ajustes, apresentamos o projeto aos estudantes do 1º Ano A, convidando-os a participarem das atividades.

Após essa etapa, desenvolveu-se um conjunto de Rodas de Conversa com o objetivo de sensibilizar a turma para o trabalho com o gênero “poesia”, diagnosticar o conhecimento prévio dos alunos e proporcionar aos estudantes o contato e a interação com uma variedade de poemas.

Na primeira roda de conversa desenvolvida, conversou-se com os estudantes sobre suas preferências de autores/poemas, deixando-os bem à vontade para expressar o que conheciam a respeito do gênero poesia. Em seguida, entregou-se o material didático preparado, contendo os poemas e textos que serão trabalhados no decorrer do projeto.

Após a entrega do material, declamou-se o poema “O bicho” de Manuel Bandeira e pediu-se para que os discentes observassem algumas de suas características como: sonoridade, rimas e ritmos dos versos.

Após a leitura do poema, realizou-se a discussão coletiva do texto a partir dos seguintes questionamentos:

Vocês costumam ler ou ouvir alguém ler poemas? O que acham?

Como é, geralmente, a linguagem empregada nos poemas?

Quem fala nos poemas?

O que vocês acham que impulsiona as pessoas a escreverem poemas?

Vocês já sentiram necessidade de colocar no papel seus sentimentos em algumas ocasiões por meio de poemas ou de outros tipos de textos?

Em seguida, conversou-se com os educandos sobre as percepções, sensações, imagens a que eles chegaram durante a leitura do poema trabalhado. Esta atividade dialógica nos possibilitou avaliar a interação e os conhecimentos prévios dos estudantes a respeito do gênero discursivo poesia.

Finalizada a etapa de sensibilização, o trabalho foi direcionado para compreensão de poemas enquanto gênero e enquanto textos que materializam gêneros. Nesse sentido, discutiu-se acerca da diferença entre poesia e poema; da estrutura dos poemas, do seu conteúdo temático, estrutura composicional, contexto de produção, métrica, linguagem empregada e efeitos de expressividade.

Por fim, trabalhou-se com 02 (duas) músicas que trazem uma crítica social em forma de poesia: “A rezadeira do cantor Projota” e a música “Dança do desempregado do cantor Gabriel Pensador”, de modo a auxiliar os estudantes a contemplar e identificar o ‘fazer poético’, despertando-os para o prazer da literatura.

Na etapa de reflexão sobre os Direitos humanos, realizou-se um estudo mais sistematizado sobre os direitos humanos mais presentes no universo juvenil a partir da utilização de textos poéticos.

Nesse sentido, solicitou-se que os estudantes realizassem a leitura de 05 (cinco) poemas que abordavam questões de direitos humanos e escolhessem 02 (dois), Em seguida, realizou-se a leitura dramatizada (declamação) dos poemas escolhidos.

Na sequência, propôs-se algumas indagações à turma: Os poemas se referiam a algum assunto específico? Que conteúdo ou tema foi descrito no texto?

Após isso, realizou-se a análise dos 02 (dois) poemas escolhidos, centrando-se no conteúdo temático (questões de direitos humanos), de modo a levar os alunos a refletir e se posicionar diante de algumas situações violadoras dos direitos humanos.

Como atividade final do projeto, intencionava-se que os estudantes se expressassem por meio de poesias. Nesse sentido, solicitou-se que eles escrevessem textos poéticos a respeito das questões trabalhadas. Os trabalhos produzidos foram apresentados no dia da Culminância do projeto (3º encontro com a turma), momento em que foi realizado um sarau literário em salade aula. Após a declamação dos poemas, os textos foram organizados em um mural montado no pátio da escola.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com a implementação do projeto “*Poesia na escola: repensando os direitos humanos sob uma perspectiva transdisciplinar*”, verificamos que os estudantes do ensino médio desenvolveram algumas competências e habilidades, destacando-se:

4.1 Melhoria na capacidade de expressão verbal, escrita e oral e de interpretação textual, aumentando o repertório cultural

A leitura e a escrita são práticas sociais de valiosa importância para o desenvolvimento da cognição humana, pois proporcionam o desenvolvimento do intelecto, da imaginação, da criatividade e da criticidade, promovendo o aumento do repertório cultural e da visão de mundo.

Nesse sentido, durante o desenvolvimento das atividades do projeto, percebeu-se relevante melhoria na comunicação entre os estudantes, que passaram a participar mais

ativamente das discussões levantadas em sala de aula, expressando suas ideias e sentimentos e interagindo com os demais, momento em que também demonstraram bastante empatia diante de algumas situações de violações de direitos humanos sofridas e relatadas por parte de alguns estudantes.

4.2 Aumento da visão crítica e analítica, uma vez que o fazer poético incentiva a reflexão e o questionamento

Sabemos que a leitura transforma e amplia o entendimento de mundo, propiciando o acesso à informação com liberdade (LAJOLO, 2008). E foi nesse sentido que os alunos despertaram para um olhar crítico a respeito da realidade social em que vivem e de aspectos de sua própria existência; tornando-se cidadãos mais conscientes.

Nesse sentido, o exercício poético ajuda no desenvolvimento de uma compreensão mais rica da realidade, além de fomentar uma maior familiaridade com a linguagem mais elaborada da literatura (PAZ, 1982), condição necessária para o desenvolvimento de uma cidadania ativa (LAJOLO, 2008).

4.3 Posicionamento diante de situações violadoras aos direitos humanos individuais e coletivos

É notória a falta de conhecimento da população em relação aos seus direitos! Esta foi a realidade constatada durante a implementação deste projeto, quando deparou-se com estudantes do Ensino Médio que desconheciam totalmente os seus direitos e garantias individuais e coletivos.

Candau (2009) reforça que o ser humano só pode argumentar aquilo que ele detém conhecimento, seja ele científico ou das através de suas vivências. Portanto, o estímulo do pensamento crítico-reflexivo proporcionado pelas análises e discussões dos textos poéticos foi importante para torná-los cidadãos mais conscientes dos seus direitos oferecendo suporte para a tomada de decisões, sobretudo, diante de situações de flagrante violação ou omissão por parte do Estado ou de terceiros.

A partir do momento em que os estudantes começaram a compreender a importância de ter essa consciência cidadã, eles poderiam contestar quando algo não esteja de acordo com seus ideais e direitos sociais.

5 CONCLUSÃO

O estudo dos 'Direitos Humanos' a partir da Literatura (poesia) mostrou-se extremamente satisfatório e produtivo, ao estimular os estudantes a refletir e se posicionar

diante de situações violadoras de seus direitos, buscando intervir na sua realidade para transformá-la.

Nesse sentido, a Literatura apresentou-se como um excelente recurso para a sensibilização e discussão das questões relacionadas aos Direitos Humanos, sobretudo, quando aborda situações presentes no cotidiano dos estudantes e de suas famílias e que mais afligem a comunidade na qual estão inseridos; apresentando-se como um caminho para auxiliar a construção de uma cultura dos Direitos Humanos na escola.

Ao longo da pesquisa também verificou-se que o trabalho com os textos poéticos estimulou a capacidade de expressão verbal, escrita e oral e de interpretação textual dos estudantes, o que restou evidenciado pela participação ativa nas discussões promovidas em sala de aula e pelos textos produzidos e expostos em um mural no pátio da escola ao final do projeto.

Ademais, ressalta-se que, apesar da falta do hábito de leitura, os estudantes perceberam que o texto poético não é tão distante de sua realidade e nem tão complexo como julgavam, mostrando-se interessados na continuidade dos estudos literários, de modo que se conseguiu fomentar nos estudantes o gosto pela leitura literária e pelo “fazer poético”.

Por fim, é importante ressaltar que, devido a complexidade de algumas questões relacionadas aos direitos humanos e a necessidade de um maior tempo para o desenvolvimento de habilidades necessárias para a formação de um leitor/escritor competente, sugere-se a implementação desse projeto por um período de 02 a 03 meses. Nesse sentido, a experiência em comento funcionou como um “piloto”, a fim de avaliar sua viabilidade e receptividade por parte dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em Acesso em: 14. nov. 2021.

_____. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/nilia/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/Texto%2001%20-%20Temas%20Contempor%C3%A2neos%20Transversais.pdf>. Acesso em: 14. nov. 2021.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**/ Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. –Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 30. nov. 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação em direitos humanos e diferenças culturais: questões e buscas**. 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/nilia/Downloads/328-329-1-PB.pdf>. Acesso em: 29. nov. 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz. **Educação em direitos humanos e formação de educadores**. Porto Alegre: 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/nilia/Downloads/12319-Texto%20do%20artigo-49826-1-10-20130215.pdf>. Acesso em: 15 maio. 2022.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul. 2004.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.

PAZ, Octávio. **O Arco e a Lira**. Trad. de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

SILVA, Aida Maria Monteiro. **Educação em direitos humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites**. Porto Alegre; 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12315>. Acesso em 28.nov. 2021.

POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE AS TRAVESSIAS DO PERÍODO ESCRAVOCRATA E OS PROCESSOS MIGRATÓRIOS CONTEMPORÂNEOS

Angela dos Santos Salto
Ensino Superior – Incompleto
20000157@uepg.br
Universidade Estadual de Ponta Grossa

RESUMO: O presente trabalho analisou, de maneira comparativa, os possíveis aspectos comuns entre as condições de viagens do período escravocrata, relatadas na obra de Castro Alves, “O Navio Negreiro”, e na obra de Eduardo Bueno, “Brasil, uma história”, com as condições de viagens no processo migratório, que consistem em dois aspectos: 1 - Em que condições as pessoas migram; e 2 – Por que elas migram. O objetivo geral deste trabalho é utilizar uma obra literária que retrata as condições de viagens do período escravocrata e obras que retratam o contexto histórico deste período, com as condições das viagens no processo migratório. Entre os objetivos específicos: analisar “O Navio Negreiro”, de Castro Alves, estabelecendo comparações com reportagens que retratam as embarcações clandestinas no processo migratório no século XXI; estabelecer uma comparação com o relato de uma belonave inglesa, retratada no livro de Eduardo Bueno, com as condições que os migrantes chegam após a viagem do processo migratório e utilizar destas duas obras literárias para possíveis relações entre os fatos que ocorreram nas viagens do período escravocrata com o processo migratório que acontece, desde o porquê essas pessoas optam pela migração até a travessia a que se submetem. O estudo se inicia com uma contextualização do período e dos ideais que encontramos na obra de Castro Alves, que foi considerado o “Cantor dos escravos”. Iremos utilizar do seu poema “O Navio Negreiro”, em que será realizada uma análise com o intuito de identificar qual as condições de viagens a que os escravizados eram submetidos no processo escravocrata. Posteriormente, com o auxílio de duas reportagens, uma realizada pela ONU Brasil, postada em seu canal no YouTube, que traz um relato de uma embarcação clandestina que foi resgatada no ano de 2014, e outra reportagem da Jovem Pan News, que relata a travessia terrestre realizada pelos venezuelanos até o estado de Roraima, iremos estabelecer possíveis comparações referentes às condições vivenciadas em diferentes períodos históricos. No último relatório da Organização Internacional para as Migrações (OIM), observamos uma crescente referência ao número de migrações: em 2020 foram identificados cerca de 218 milhões de migrantes na população mundial. Muitos destes migrantes infelizmente se submetem a travessias em que arriscam suas próprias vidas para fugir de conflitos políticos, sociais ou econômicos. O grande problema é que muitas dessas travessias são em condições precárias e realizadas de maneira ilegal, dado aos empecilhos que a migração sofre. Este trabalho apresenta, em seus resultados, que alguns problemas sociais enfrentados durante 300 anos do período escravocrata, em pelo século XXI ainda são vivenciados.

Palavras-chave: Literatura comparada, O Navio Negreiro, Período escravocrata, Processos Migratórios.

1 INTRODUÇÃO

Sob a perspectiva histórica acerca do período escravocrata, temos nele o processo do fluxo migratório forçado vivenciado pelos africanos escravizados. A presente pesquisa irá analisar documentos históricos, educacionais e literários, de como e em que condições essas

peças realizavam a travessia do Atlântico. Este processo, ainda que de maneira forçada, se assemelha em alguns fatores com o processo migratório realizado nos dias atuais, esse é um dos objetivos que a pesquisa tentará abordar.

Os fatos narrados e denunciados por Castro Alves no poema “O Navio Negroiro” no século XIX, ainda são vividos em pleno século XXI. Em uma reportagem realizada pela ONU Brasil, que recebeu o título “O Navio negroiro contemporâneo”, retrata justamente o processo migratório clandestino realizado por pessoas que deixam seu país e familiares em busca de uma vida melhor, tanto para eles quanto para suas famílias.

Esta pesquisa irá mostrar as semelhanças entre estes dois períodos, ainda que separados por centenas de anos, são unidos pela mesma violência: A violação dos direitos humanos.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PERÍODO ESCRAVOCRATA ENTRE O SÉCULO XVI E MEADOS DO SÉCULO XIX

O período escravocrata se intensificou muito durante o período das Grandes Navegações, pois devido ao processo colonial, em que a demanda por mão-de-obra aumentou, a solução encontrada pela colônia portuguesa no Brasil foi a captura dos povos africanos. Os escravizados eram capturados e submetidos a uma viagem marítima. Essa travessia pelo atlântico, nos navios negreiros “*também chamado de tumbreiro, dado o elevado número de mortes ocorridas durante a travessia*”(CEAO/UFBA, 2006), foi um mercado muito lucrativo e sangrento, “*calcula-se que cerca de 11 milhões de africanos foram trazidos à força para as Américas na condição de escravizados*”²⁰⁰, entretanto, “*este número não inclui aqueles que morreram durante os violentos processos de apresentação e de embarque na África, nem aqueles que não sobreviveram à travessia do Atlântico.*”(CEAO/UFBA, 2006).

Devido às condições de viagens em que os escravizados eram submetidos “*muitos não resistiam à longa caminhada, às doenças e aos maus-tratos.*”(Albuquerque e Filho, 2006). Grandes agravantes dessas travessias e que “*pode-se imputar as mortes a bordo*” foram os “*fatores como escassez de alimentos e água, maus-tratos, superlotação e até mesmo ao terror da experiência vivida, que debilitava física e mentalmente os africanos.*”(Albuquerque e Filho, 2006).

²⁰⁰ ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FILHO, Walter Fraga. **Uma História do Negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

A violência tanto física como psicológica vivida por eles, marcou um período da história, que até hoje sofremos com as consequências. Esta “*migração transatlântica forçada*”²⁰¹, nos trás novas reflexões acerca deste período.

3 A LITERATURA NO PERÍODO ESCRAVOCRATA: CASTRO ALVES, O NAVIO NEGREIRO

Antônio Frederico, mais conhecido como Castro Alves, nasceu no final da década de quarenta no século XIX, em Muritiba, Bahia. Desde muito jovem, já mostrava sua genialidade com os versos poéticos, mas sem dúvidas, sua vertente humanitária e social consagrou-o como grande defensor da causa abolicionista do Brasil. Obras como “*Os escravos*”, uma coletânea com poemas em torno da temática escravidão, ou “*A Cachoeira de Paulo Afonso*”, lhe rendeu a antonomásia de “Cantor dos escravos”.

Diferentemente de outros autores, Castro Alves não retratava a condição do escravo apenas no presente contexto, contudo também o retratava como herói, dava ao negro as características que o período da escravidão tirou. Castro Alves não somente falava do negro, mas reivindicava seus direitos: direito a liberdade, a vida e principalmente o direito da humanidade, recordando que no período da escravidão eles eram tratados e considerados como animais, principalmente no que desrespeita a travessia que eles obrigados a fazer em alto mar.

Uma de suas obras mais importantes e que retratam bem como ocorria esse tráfico de pessoas, é a obra “*O Navio Negreiro*”, que retrata a “... *cena infame e vil...(...) horror!*” (Alves, verso 6, Canto III).

3.1 Análise do Canto IV do poema O Navio Negreiro, de Castro Alves

Neste canto IV do poema, é o momento em que nos deparamos com a “*cena infame e vil...*” (Castro Alves, III), os detalhes do horror vivido em alto mar pelos escravizados. No primeiro verso do canto IV “*Era um sonho dantesco... o tombadilho*”, já nos remete a esta primeira referência no que diz respeito de como era o lugar em que a cena retrata e de imediato nos leva para o que os escravizados viviam, ou seja o próprio inferno de Dante, como nos afirma Lima Bellas “*A alusão a Dante não é de modo algum gratuita. A linguagem empregada nessa primeira estrofe estabelece a cena como um espetáculo infernal.*”²⁰².

²⁰¹ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FILHO, Walter Fraga. **Uma História do Negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

²⁰²BELLAS, João Pedro Lima. Um sonho dantesco: Uma leitura de “O Navio Negreiro”, de Castro Alves. Revista Crioula n°23 - A experiência étnico-racial nas literaturas de Língua

Outra característica destacada no poema é a violência que os escravizados sofriam: “*Em sangue a se banhar. Tinir de ferros... estalar de açoite...*” (Castro Alves, IV). O que também é relatado por Albuquerque e Filho (2006) no livro “*Uma história do Negro no Brasil*”, em que destacam que “*No interior das embarcações, por segurança, os cativos eram postos a ferros até que não se avistasse mais a costa africana*”, que Fernandes destaca “*A cor vermelha remete para o “sangue”, consequência de violentos castigos*”.

Essas embarcações continham números elevados de pessoas “*Quando o navio negreiro aportava, eram embarcados no porão em grupos de 300 a 500 indivíduos, em uma viagem que poderia durar de 30 a 50 dias*” (CEAO/UFBA, 2006), essa quantidade também é expressada no poema “*Legiões de homens negros como a noite,*” (Castro Alves, IV).

A fome e desnutrição são também problemas enfrentados por aqueles que realizavam essa travessia forçada. Na segunda estrofe, a retratação das mulheres e das crianças nos exemplifica estes fatores:

Preso nos elos de uma só cadeia,
A multidão faminta cambaleia,
E chora e dança ali!
Um de raiva delira, outro enlouquece,
Outro, que mártírios embrutece,
Cantando, geme e ri!
(Castro Alves, IV)

Já que “*geralmente os escravos eram alimentados uma vez por dia*” (Albuquerque e Filho, 2006), como é destacado no verso “*A multidão faminta cambaleia,*” (Castro Alves, IV). O relato a seguir está presente no livro de Albuquerque e Filho (2006):

O africano Mahommah G. Baquaqua viveu a experiência do tráfico e a relatou em um livro publicado em 1854: “*Quando estávamos prontos para embarcar, fomos acorrentados uns aos outros e amarrados com cordas pelo pescoço e assim arrastados para a beira do mar. O navio estava a alguma distância da praia. Nunca havia visto um navio antes e pensei que fosse algum objeto de adoração do homem branco. Imaginei que seríamos todos massacrados e que estávamos sendo conduzidos para lá com essa intenção. Temia por minha segurança e o desalento se apossou quase inteiramente de mim. Uma espécie de festa foi realizada em terra firme naquele dia. Aqueles que remaram os barcos foram fartamente regalados com uísque e, aos escravos, serviam arroz e outras coisas gostosas em abundância. Não estava ciente de que esta seria minha última festa na África. Não sabia do meu destino. Feliz de mim que não sabia. Sabia apenas que era um escravo, acorrentado pelo pescoço, e devia submeter-me prontamente e de boa vontade, acontecesse o que acontecesse. Isso era tudo quanto eu achava que tinha o direito de saber.*”

Mas sem dúvidas “*além da fome e da sede, havia o sofrimento por ter deixado para trás seus entes queridos, com pouca chance de voltar a revê-lo*” (Albuquerque e Filho, 2006), pois a

incerteza e a saudade de sua terra eram sem dúvidas sentimentos presentes em seus corações. No Canto V, na estrofe três, essa referência a casa, liberdade e saúde daqueles que foram escravizados, também é retratado:

São os filhos do deserto,
Onde a terra esposa a luz.
Onde vive em campo aberto
A tribo dos homens nus...
São os guerreiros ousados
Que com os tigres mosqueados
Combatem na solidão.
Ontem simples, fortes, bravos.
Hoje míseros escravos,
Sem luz, sem ar, sem razão. . .

4 BELONAVE INGLESA FAWN, EDUARDO BUENO

No livro produzido por Eduardo Bueno *“Brasil, uma história”*²⁰³, especialmente no capítulo 11 que irá retratar o *“O Brasil dos Escravos”*, trás o relato da *belonave inglesa Fawn* (que) *capturou, na costa brasileira, o navio Dois de Fevereiro* (Bueno, 2003, cap.11). Neste período o tráfico humano já era ilegal no Brasil, o relato de Fawn em seu diário de bordo, retrata bem as condições em que os africanos chegavam ao Brasil, após a longa viagem que realizavam. Esse relato se assemelha muito com os versos de Castro Alves, como podemos observar:

“Os vivos, os moribundos e os mortos amontoados numa única massa. Alguns desafortunados no mais lamentável estado de varíola, doentes com oftalmia, alguns completamente cegos; outros, esqueletos vivos, arrastando-se com dificuldade, incapazes de suportar o peso de seus corpos miseráveis (Bueno, 2003, cap.11).”

Podemos analisar neste relato de Fawn as condições em que os africanos eram submetidos, estendendo a uma comparação com os versos de Castro Alves, como no seguinte fragmento do relato: *“Como os tinham trazido até aquele ponto era surpreendente: todos estavam nus.”*, e o quarto verso da segunda estrofe do Canto IV: *“Outras moças, mas nuas e espantadas.”*

5 PROCESSOS MIGRATÓRIOS NO SÉCULO XXI

Neste momento iremos analisar dois pontos importantes dos processos migratórios: 1. O que é migração e 2. Determinantes para o processo migratório. André Braz Golgher, em sua pesquisa, nos dá uma definição sucinta e clara do que seja a migração:

“a migração pode ser definida como uma mudança permanente de local de residência. Um indivíduo que morava em um local passa a morar em outro distinto...Uma

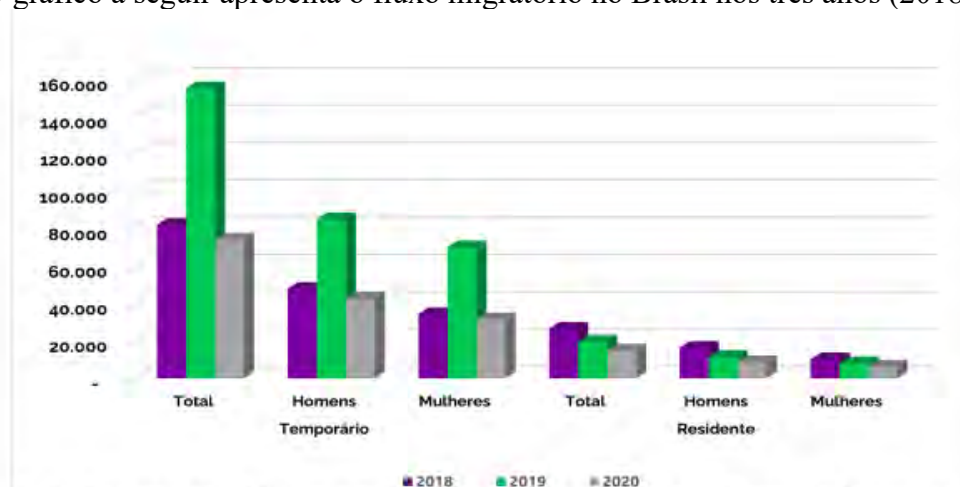
²⁰³BUENO, Eduardo. **Brasil: uma história: cinco séculos de um país em construção**. Rio de Janeiro: Leya, 2012.

comumente usada no Brasil é a seguinte: o migrante é o indivíduo que morava em um determinado município e atravessou a fronteira deste município indo morar em um outro distinto.”

O processo migratório, como vimos nos itens anteriores, é um fenômeno recorrente, sejam eles feitos de maneiras espontâneas, como os portugueses no processo de colonização, ou como os africanos de maneira escravizadora, “*Somos um país que sofreu forte influência da emigração européia... A emigração forçada de africanos que vieram trabalhar como escravos no Brasil trouxe toda uma cultura negra muito distinta da cultura européia*” (Golgher, 21). Mas o que leva nos dias atuais uma pessoa sair de seu país, deixar para trás seus familiares, sua casa, para ir a um lugar que não conhece? Para isso, Golgher nos diz quais são os determinantes para este processo: “*Dois grupos de fatores atuam em conjunto na formação dos fluxos de migrantes: a baixa qualidade de vida no local de origem e um melhor nível de vida no local de destino*”.

O Observatório das migrações internacionais (OBMigra), realizou em 2020 um levantamento de dados referente a imigração no Brasil, cujo “*objetivo deste documento é apresentar de forma sucinta a composição do fenômeno migratório brasileiro no ano de 2020, a partir das bases de dados trabalhadas pelo Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra)*”.

O gráfico a seguir apresenta o fluxo migratório no Brasil nos três anos (2018, 2019 e 2020):



Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da Polícia Federal, Sistema de Registro Nacional Migratório (SISMIGRA), 2020.

Podemos ver que apesar de uma redução de quase 50% no ano de 2020 comparado ao de 2019, é possível observar que mesmo com os impactos da pandemia o fluxo migratório ainda permanece intenso e constante. Com isso, compreendemos a necessidade de voltar atenções para este fenômeno, que pode violar direitos básicos humanos, como veremos a seguir.

²⁰⁴ OLIVEIRA, T; CAVALCANTI, L; MACEDO, M. Dados Consolidados da Imigração no Brasil 2020. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Departamento de Migrações, DF: OBMigra, 2021.

6 “O NAVIO NEGREIRO CONTEMPORÂNEO”

Um vídeo que foi publicado na plataforma digital YouTube, pela ONU Brasil, intitulado como “O Navio Negreiro Contemporâneo”, já nos dá indícios de qual assunto será retratado. O fato ocorreu em 2014, quando durante uma travessia, o barco que partia da Líbia, na África, com destino à Sicília, na Itália, foi resgatado. A seguir segue a fala de Flavio Di Giacomo, Porta Voz da Organização Internacional da Migração, no respectivo ano do acontecimento. Ele nos informa:

“Neste barco havia inicialmente 750 pessoas, mas quando ele chegou à Itália, havia apenas 569. Esses migrantes africanos disseram que eles foram obrigados a entrar no porão do barco, mesmo contra sua própria vontade. Após pagar, eles não podiam voltar, segundo o que me disseram. Isso significa que eles foram ameaçados pelos contrabandistas com armas e que foram espancados e cortados por eles. Eu vi, de fato, os cortes em seus corpos. Muitos deles foram apunhalados e chutados. Alguns foram arremessados ao mar durante essas “batalhas pela sobrevivência”. Outros morreram por asfixia e, quando os oficiais da marinha chegaram, alguns migrantes caíram no mar durante as operações de resgate.”

Esta situação ocorre por diversas vezes, muitas pessoas arriscam suas vidas em busca de melhores condições. Elas se submetem a este perigo para fugir de circunstâncias ainda piores em seus países. Neste vídeo é feita a denúncia de mais de 100 mortos durante a travessia, ou seja, além de serem vítimas de uma prática criminosa, o destino final delas algumas vezes pode não ser um novo lar e sim a morte.

Utilizando de trechos do poema o Navio Negreiro de Castro Alves, observamos nos versos do Canto IV - “*Ouvem-se gritos... o chicote estala.*” - que os migrantes da embarcação da Líbia também sofreram essa violência física, como o Di Giacomo nos relatou, “*Eu vi, de fato, os cortes em seus corpos.*”. E com isso podemos estabelecer uma comparação igualitária com as condições em que os migrantes retratados no vídeo da ONU²⁰⁵ com as condições do período escravocrata brasileiro, no que diz respeito às circunstâncias das travessias marítimas no processo migratório.

7 TRAVESSIAS DO PERÍODO ESCRAVOCRATA E OS PROCESSOS MIGRATÓRIOS CONTEMPORÂNEOS

Analisamos até aqui as travessias do período escravocrata e o fluxo migratório no contexto atual. O que se pretende agora é uma comparação entre estes dois itens, com fins de encontrar essas aproximações e semelhanças.

²⁰⁵ BRASIL, Onu. O Navio Negreiro Contemporâneo: imigrantes tentam atravessar Mediterrâneo. You Tube, 4 de agosto de 2014. Disponível em: <https://youtu.be/AgaC9QWuy4U> . Acesso em: 28/09/2022.

O primeiro relato é encontrado em um vídeo da Jovem Pan News no YouTube²⁰⁶. A reportagem retrata a travessia terrestre que muitos venezuelanos estão realizando em direção ao Brasil, em busca de condições melhores para eles e suas famílias. Quando chegam, estes migrantes são recepcionados pela Organização Acolhida, que é realizada pelo governo estadual. Neste local elas são submetidas a triagem, exame de COVID-19, entre outros. Um dos dados apresentados na reportagem é justamente a desnutrição das crianças que são submetidas a este processo migratório, a repórter nos diz: “*Tem crianças que chegam aqui com um ano pensando 6 ou 7 kg*”. As “*Magras crianças*” de Castro Alves, estão presentes ainda nos dias atuais, inseridos em contextos e circunstâncias diferentes, mas com os mesmos sentimentos. Podemos também estender essa comparação ainda com o relato de diário de bordo de Fawn, que Eduardo Bueno retratou em seu livro, ele diz: “*Mães com crianças pequenas penduradas em seus peitos, incapazes de dar a elas uma gota de alimento.*” (Bueno, 2003, cap.11).

Outro relato presente em uma reportagem postada pela ONU Brasil²⁰⁷, traz a história de Manase, um farmacêutico que foi preso por forças governamentais de Burundi na África. No vídeo em questão é mostrado as marcas dos ferimentos que ele sofreu durante o período que ficou preso. Manase diz: “*Eles amarraram meus braços atrás de minhas costas e cortaram pedaços da carne*”. Manase vivia em Burundi, um país que caiu em uma crise política em 2015, este fato também se faz relevante, pois mais do que se pensar em que condições as pessoas migram, também é necessário considerarmos o porquê eles migram. Pois todos estes questionamentos fazem parte do processo migratório, contudo fazem parte senão das viagens, mas dos motivos que levam ela a ocorrer.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais do que saber que o período escravocrata existiu, é importante saber como aconteceu. A contextualização deste período, com relatos, obras literárias e descrições, nos faz compreender minimamente o que estas pessoas passaram ao ter que sair de seus países obrigados. Devemos ver o que aconteceu no interior destes tumbeiros em alto mar e buscar uma visão completa de seu interior para não somente ficarmos com uma visão como do Albatroz, de ver apenas o que está por cima. Devemos ser como Castro Alves, que não somente viu esta “cena infame”, mas que denunciou, lutou e sentiu a dor de um povo escravizado. Compreender que estes processos

²⁰⁶ NEWS, Jovem Pan. A crise dos venezuelanos refugiados/Documento JP. You Tube, 15 de janeiro de 2022. Disponível em: <https://youtu.be/Q7wIKzNUhp8> . Acesso em: 28/09/2022.

²⁰⁷ BRASIL, Onu. Refugiados e migrantes: fora de casa. You Tube, 19 de setembro de 2016. Disponível em: <https://youtu.be/X1wFLifH14Y> . Acesso em: 28/09/2022.

migratórios acontecem de forma desenfreada, porque existem motivos por detrás dessas “escolhas”. Sejam estes motivos, econômicos, sociais, políticos, culturais, entre outros.

A escolha de deixar seu país, na maioria das vezes, não acontece de maneira simples, ou seja, essa “escolha” é feita justamente por falta de mais opções. Em alguns casos, realmente é questão de vida ou morte. Ficar em seu país e viver com a insegurança alimentar, falência econômica, falta de oportunidades (mesmo para aqueles que possuem níveis elevados de escolaridade), deficiência no sistema educacional, ou partir para um lugar desconhecido, buscando estes direitos humanos básicos para quaisquer pessoas, é o dilema enfrentado todos os dias por aqueles que optam pela migração.

Mas sem o apoio, sem estrutura e sem acompanhamento neste processo migratório, pessoas se submetem a qualquer tipo de situação, para fugir da sua realidade. E com isso, sofrem inúmeras violências, tanto físicas quanto psicológicas.

Antes as pessoas eram forçadas aos processos migratórios, por serem escravizadas, no século XVI. Nos dias atuais, ainda vivenciamos os problemas de mais de 500 anos, mesmo com avanços tecnológicos e em outras diversas áreas. Estas pessoas do século XXI também são obrigadas a esta migração, ou seja, este processo é por falta de opção. Este trabalho buscou compreender como eram estes processos migratórios do período escravocrata e como eles ainda acontecem, mesmo que em circunstâncias um pouco diferentes. Mas essa compreensão não engloba como o processo colonial nestes lugares que sofrem com questões que desencadeiam o fluxo migratório e quais possíveis relações, estes processos estão interligados, como causa e consequência.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FILHO, Walter Fraga. **Uma História do Negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

BELLAS, João Pedro Lima. Um sonho dantesco: Uma leitura de “O Navio Negreiro”, de Castro Alves. Revista Crioula nº23 - A experiência étnico-racial nas literaturas de Língua Portuguesa, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/crioula/article/view/157983/154939> . Acesso em: 28/09/2022.

BRASIL, Onu. O Navio Negreiro Contemporâneo: imigrantes tentam atravessar Mediterrâneo. You Tube, 4 de agosto de 2014. Disponível em: <https://youtu.be/AgaC9QWuy4U> . Acesso em: 28/09/2022.

BRASIL, Onu. Refugiados e migrantes: fora de casa. You Tube, 19 de setembro de 2016. Disponível em: <https://youtu.be/X1wFLifH14Y> . Acesso em: 28/09/2022.

BUENO, Eduardo. **Brasil: uma história: cinco séculos de um país em construção**. Rio de Janeiro: Leya, 2012.

CASTRO, Alves. **O Navio Negreiro e outros poemas**. São Paulo: Saraiva, 2007.

GOLGHER, André Braz. **Fundamentos da migração**. Belo Horizonte: UFMG/Cedeplar, 2004.

NEWS, Jovem Pan. A crise dos venezuelanos refugiados/Documento JP. You Tube, 15 de janeiro de 2022. Disponível em: <https://youtu.be/Q7wlKzNUhp8> . Acesso em: 28/09/2022.

OLIVEIRA, T; CAVALCANTI, L; MACEDO, M. Dados Consolidados da Imigração no Brasil 2020. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Departamento de Migrações, DF: OBMigra, 2021.

RELAÇÃO ENTRE PRINCÍPIO DE PRAZER E COMPULSÃO A REPETIÇÃO NA OBRA ALEM DO PRINCÍPIO DE PRAZER DE SIGMUND FREUD

Isnara Maria Frazão Pestana
Graduando em Filosofia
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

RESUMO: O objetivo da presente pesquisa consiste em apresentar a natureza da relação entre o princípio de prazer e a compulsão à repetição no texto *Além do princípio de prazer* de Sigmund Freud. Tratamos primeiramente de caracterizar o princípio de prazer na obra supra citada através da coleta de dados do texto. Em suma, tratamos neste primeiro passo da pesquisa, acerca da definição do prazer como princípio que rege todo o aparelho psíquico, sendo que o prazer consiste na diminuição de tensão, assim, sensação de prazer é uma consequência do esvaziamento de tensão, que ocorre através da ligação dessa energia psíquica a um objeto ou representação, observando também a distinção entre o prazer enquanto sensação, e o prazer em seu aspecto pulsional, ligado ao inconsciente. Em nosso segundo passo, expomos os componentes da compulsão a repetição seguindo a linha argumentativa presente na obra, expondo assim, as situações em que Freud apresenta inicialmente estando para em discordância com o princípio de prazer, sendo elas a neurose de guerra, o jogo do Fort da. Contudo, aqui esta a questão norteadora de nossa pesquisa, sobre como podemos conciliar o princípio de prazer que busca satisfação prazerosa através da diminuição de tensão e a compulsão a repetição de situações desprazerosas em que o próprio indivíduo busca de forma ativa se colocar nelas. Entretanto, aquilo que é reexperimentado na compulsão à repetição causa desprazer no ego, pois traz à tona as atividades dos impulsos pulsionais reprimidos. Esse desprazer não contradiz o princípio de prazer, porque pode ser desprazer para um sistema, porém funciona como prazer para outro. Dessa forma, o estudo do princípio de prazer, em seguida, da compulsão a repetição nos tornou capazes de apresentarmos a relação entre o princípio de prazer e a compulsão a repetição, como um impulso a repetição que se caracteriza como uma pulsão de retorno à um estado anterior, ao estado inorgânico, ou seja, a pulsão de morte, que esta relacionada ao princípio de prazer já que ele tem a tendência a reduzir a tensão, através da ligação que gera uma descarga causando um esvaziamento, ausência de estímulo, sendo que o ideal para a experimentação do prazer pleno só poderia ser alcançado através do esvaziamento total de tensão que só pode existir no estado inorgânico, anterior a vida.

Palavras-chave: Sigmund Freud; Além do princípio de prazer; Princípio de prazer; compulsão a repetição.

1 INTRODUÇÃO

Buscaremos inicialmente, identificar as características do princípio de prazer ao longo do texto *Além Do Princípio De Prazer* (1920). Essa obra se localiza na transição entre a primeira e a segunda tópica. Ela ainda utiliza a primeira teoria do aparelho psíquico, mas está em transição para a segunda, que tem como marco, a obra *O ego e o Id* de 1923.

Então localizando o princípio de prazer numa perspectiva da tópicas, ele esta localizado no inconsciente, e o consciente já seria o princípio de realidade, que faz com que o ser humano busque a satisfação das necessidade, porém de forma socialmente aceitável.

Além do princípio de prazer é um texto publicado em 1920 por Sigmund Freud, no qual propõe a hipótese de que existe um princípio regulador de nossa atividade psíquica, ou seja, o princípio de prazer. Segundo essa hipótese, o desprazer e o prazer estão relacionados à quantidade de excitação não vinculada que está presente no aparelho psíquico. No caso específico do desprazer, ele corresponde a um aumento na quantidade de excitação. Já o prazer significa uma diminuição na quantidade de excitação. Freud elucida que isso não conduz, necessariamente, na direção de uma relação de correspondência proporcional entre as intensidades qualitativas percebidas pelos sentimentos de prazer e desprazer e as modificações na quantidade de excitação.

Dessa maneira, ao final da parte III, de *Além do princípio de prazer*, Freud postula a existência de uma compulsão à repetição independente em relação ao princípio do prazer. A compulsão à repetição deve ser atribuída ao reprimido inconsciente enquanto manifestação do poder deste. Ela também está relacionada aos sonhos que ocorrem nas neuroses traumáticas e ao impulso que conduz as crianças a brincarem. Para que a compulsão à repetição possa se expressar, requer que o trabalho analítico tenha avançado consideravelmente e afrouxado a repressão dos pacientes. A resistência do ego consciente e inconsciente funciona de acordo com a influência do princípio do prazer, vindo a evitar o desprazer que é produzido pela liberação do reprimido.

Segundo Freud, os esforços do tratamento psicanalítico estão voltados para conseguir determinada tolerância a esse desprazer por meio do princípio de realidade. Aquilo que é reexperimentado na compulsão à repetição causa desprazer no ego, pois traz à tona as atividades dos impulsos pulsionais reprimidos. Esse desprazer não contradiz o princípio de prazer, porque pode ser desprazer para um sistema, porém funciona como prazer para outro. Nessa parte, o argumento de Freud esclarece que a compulsão à repetição também rememora do passado experiências que não incluem possibilidade alguma de prazer e que nunca trouxeram satisfação: são atividades de pulsões que são repetidas sob a pressão de uma compulsão que conduziu em algum momento ao desprazer.

2 PRINCÍPIO DE PRAZER

No início do texto, Freud apresenta e caracteriza o princípio de prazer, ele afirma que o princípio de prazer regula toda nossa atividade psíquica, isto significa que ele funciona de tal forma que movimenta a economia, as catexias, tudo em uma única meta de realização todas as nossas necessidades, desejos, impulsos, ou seja, em reduzir a tensão. Portanto, “Na teoria

psicanalítica, não hesitamos em supor que o curso dos processos psíquicos é regulado automaticamente pelo princípio do prazer”.(FREUD. 2010. Pág. 122).

Na perspectiva das tópicas este princípio está relacionado ao Id, por buscar uma redução de tensão imediata. Já que este é um princípio regulador de nossa atividade psíquica, ele é também o próprio modo de funcionamento primário do aparelho psíquico. Portanto, o princípio de prazer rege, regula toda nossa atividade psíquica tendo como meta o prazer.

De um ponto de vista da economia da libido, isto ocorre através da redução do desprazer e aumento do prazer, ou seja, através da redução da tensão. Acerca dessa questão Freud afirma o seguinte: “Acreditamos que ele é sempre incitado por uma tensão desprazerosa e toma uma direção tal que o seu resultado final coincide com um abaixamento dessa tensão, ou seja, com uma evitação do desprazer ou geração do prazer.” (FREUD. 2010. Pag. 122). Nesse sentido, o Princípio de prazer, é uma tendência no aparelho psíquico para redução da tensão, assim a busca do prazer consiste, especificamente, na diminuição de tensão, a sensação de prazer é consequência de um esvaziamento de tensão. Dessa forma, o mundo externo é sempre tido como algo perturbador, que nos tensiona, por conta do seu excesso de estímulo.

Entretanto, é importante lembrar que, dizer que existe uma tendência no aparelho psíquico voltado para satisfação das nossas necessidades, para a diminuição da tensão, não significa dizer necessariamente que elas serão realizadas, tender para esse objetivo, não significa o alcance do objetivo. Nesse sentido, Freud afirma que “Há na psique uma forte tendência ao princípio do prazer, à qual se opõem determinadas forças ou constelações, de modo que o resultado final nem sempre corresponde à tendência ao prazer.” (FREUD. 2010. Pag. 124)

Doravante, nós experimentamos o prazer como uma sensação de descarga, tal como assinala Freud: “Decidimos relacionar prazer e desprazer com a quantidade de excitação existente na vida psíquica, de tal modo que o desprazer corresponde a um aumento, e o prazer, a uma diminuição dessa quantidade.” (FREUD. 2010. Pag. 122). Portanto, a redução da tensão resulta em prazer, assim, o prazer consiste em uma redução das tensões, já o aumento da tensão resulta em desprazer, em oposição ao primeiro ponto “se o trabalho do aparelho psíquico se dirige para manter baixa a quantidade de excitação, tudo o que tem a propriedade de aumentá-la será percebido como disfuncional, ou seja, como desprazeroso.” (FREUD. 2010. Pág. 123-124).

Do ponto de vista das catexias do aparelho psíquico, toda essa dinâmica de aumento e diminuição de tensão, esta relacionada ligação da libido à uma representação ou a um objeto. Essa ligação, imobiliza a energia, trazendo uma estabilidade para ao aparelho psíquico causando um relaxamento das tensões, ou seja, gerando prazer “O ‘ligamento’ da energia que flui para o

aparelho psíquico consiste na passagem do estado de livre fluência para o estado de imobilidade.” (FREUD. 2010. pag. 143)

Contudo, no caso do desprazer, ele corresponde a um aumento na quantidade de excitação. Já o prazer significa a diminuição na quantidade de excitação. Freud elucida que isso não conduz, necessariamente, na direção de uma relação de correspondência proporcional entre as intensidades qualitativas percebidas pelos sentimentos de prazer e desprazer e as modificações na quantidade de excitação. Já que o prazer é apresentador sob duas perspectivas, a das sensações, enquanto sensação de prazer pelos órgãos dos sentidos, tal como destacamos:

A maior parte do desprazer que sentimos é desprazer de percepção, seja percepção da presença de instintos insatisfeitos ou percepção externa, que é penosa em si ou que provoca expectativas desprazerosas no aparelho psíquico, sendo por ele reconhecida como “perigo”. (FREUD. 2010. Pág. 125)

Bem como sob uma perspectiva pulsional que tem como base o id. Nesse caso, observamos que até mesmo as sensações de prazer podem, na verdade, trazer uma tensão, ou seja, algo pode ser prazeroso do ponto de vista das sensações mas desprazeroso do ponto de vista pulsional. No final do capítulo I, em Além do princípio de prazer, Freud apresenta duas fontes de desprazer que expressam bem esse aspecto pulsional do prazer, sendo elas, o princípio de realidade e os conflitos e cisões no aparelho psíquico. Através dessas duas fontes de desprazer, o princípio do prazer sofre certas rupturas, já que, pelo princípio de realidade nós temos que nos contentar com algumas experiências desprazerosas, e assim as tendências mais profundas e básicas do nosso psiquismo são contrariadas, pois não há uma satisfação imediata, esse acúmulo de tensão em troca de uma satisfação futura, em um ganho posterior. Nesse sentido Freud afirma:

Por influência dos instintos de autoconservação do Eu é substituído pelo princípio da realidade, que, sem abandonar a intenção de obter afinal o prazer, exige e consegue o adiamento da satisfação, a renúncia a várias possibilidades desta e a temporária aceitação do desprazer, num longo rodeio para chegar ao prazer. (FREUD. 2010. Pág. 124-125)

Doravante, substituição do princípio do prazer pelo princípio da realidade é responsável somente por uma pequena parte das experiências de desprazer. Além dessa fonte de desprazer que elucida o aspecto pulsional do prazer, a segunda fonte de desprazer que contradiz o princípio de prazer são os conflitos e cisões no aparelho psíquico:

Quase toda a energia que preenche o aparelho vem dos impulsos instintuais inatos, mas estes não são todos admitidos nas mesmas fases de desenvolvimento. No meio do caminho sempre volta a suceder que determinados instintos ou partes de instintos resultem incompatíveis, nas suas metas ou exigências, com os restantes, capazes de unir-se na abrangente unidade do Eu. Então eles são segregados dessa unidade por meio do processo

da repressão, mantidos em graus inferiores do desenvolvimento psíquico e têm cortadas, de início, as possibilidades de satisfação. (FREUD. 2010. Pág. 125)

Os conflitos e cisões no aparelho psíquico durante as fases de desenvolvimento sexual do indivíduo também geram uma certa ruptura no princípio de prazer, já há uma renúncia de instintos primários, que são recalçados pelo ego.

Contudo, pelo princípio de prazer, existe uma tendência no aparelho psíquico voltada para a redução da tensão, voltada para a experiência plena do prazer. Entretanto, a experimentação do prazer, isto é, a redução da tensão, só é possível em aproximação, não há possibilidade de ser executado de forma efetiva, a sua realização plena é impossibilitada, por dois motivos: Este princípio está em desacordo com o mundo todo; a sua efetivação plena ocorreria na própria extinção do aparelho psíquico.

Existem muito mais possibilidades de experimentar o desprazer do que o prazer, e mesmo quando experimentamos o prazer, só o experimentamos como ausência de sofrimento, esse princípio está em desacordo com o mundo, pois não há possibilidades de realização plena no mundo, pela forma que mundo externo se impõe para nós, isso envolve todo o aspecto cultural. Assim como, também não é possível a realização plena dessa meta do ponto de vista do aparelho psíquico, pela sua própria manutenção, essa redução total da tensão não é possível por conta do princípio da constância, que consiste em uma em uma dinâmica energética no aparelho psíquico, ele é o limite de quantidade de energia psíquica que somos capazes de suportar. O princípio de constância resulta em uma certa saúde para o aparelho psíquico.

Portanto, pelo princípio de constância existe uma quantidade de energia psíquica que somos capazes de suportar. Sendo necessário que haja uma dinâmica, de forma que a quantidade de excitação não fique nem muito alta para além do que o aparelho psíquico pode suportar, nem tão baixa. Nesse sentido, afirma Freud:

O aparelho psíquico se empenha em conservar a quantidade de excitação nele existente o mais baixa possível, ou ao menos constante. Portanto, se o trabalho do aparelho psíquico se dirige para manter baixa a quantidade de excitação, tudo o que tem a propriedade de aumentá-la será percebido como disfuncional, ou seja, como desprazeroso. (FREUD. 2010. pag.123-124).

Contudo, O prazer é um princípio é o objetivo de todo o funcionamento do aparelho psíquico e, deve haver uma dinâmica energética de forma que seu excesso e falta de tensão seja evitado para que o aparelho continue em funcionamento. O prazer é definido como a sensação de uma descarga, ou seja, um esvaziamento. O horizonte ideal do aparelho seria que o sistema se esvaziasse completamente, o que seria um prazer máximo, mas essa experiência de excesso seria ao mesmo tempo a extinção do próprio sistema, por outro lado, quando ultrapassamos a

quantidade de energia psíquica que somos capazes de suportar ocorre o trauma, ou seja, o trauma consiste em um excesso de tensões.

2.1 QUADRO ANALÍTICO ACERCA DAS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICA DO PRINCÍPIO DE PRAZER EM SIGMUND FREUD NA OBRA ALÉM DO PRINCÍPIO DE PRAZER

PRINCIPIO DE PRAZER – SIGMUND FREUD	
CARACTERÍSTICAS	CITAÇÃO
O princípio de Prazer é um princípio regulador de nossa atividade psíquica. Ele é próprio de um modo de funcionamento primário do aparelho psíquico.	“Na teoria psicanalítica, não hesitamos em supor que o curso dos processos psíquicos é regulado automaticamente pelo princípio do prazer”. (Pág. 122)
Existe uma tendência no aparelho psíquico voltada para a redução do desprazer e aumento do prazer.	“Acreditamos que ele é sempre incitado por uma tensão desprazerosa e toma uma direção tal que o seu resultado final coincide com um abaixamento dessa tensão, ou seja, com uma evitação do desprazer ou geração do prazer.” (Pág. 122)
Prazer= Sensação de descarga	“Decidimos relacionar prazer e desprazer com a quantidade de excitação existente na vida psíquica, de tal modo que o desprazer corresponde a um aumento, e o prazer, a uma diminuição dessa quantidade.” (Pág. 122)
Isso ocorre com a redução das tensões= Prazer, consciência, saúde. Aumento das tensões= desprazer	“se o trabalho do aparelho psíquico se dirige para manter baixa. a quantidade de excitação, tudo o que tem a propriedade de aumentá-la será percebido como disfuncional, ou seja, como desprazeroso.” (Pág. 123-124)
Catexia (ideia/objeto) = imobilidade; estabilidade; relaxamento de tensões, isto é, prazer.	o “ligamento” da energia que flui para o aparelho psíquico consiste na passagem do estado de livre fluência para o estado de imobilidade. (Pág. 143)
Princípio de constância= limite de quantidade de energia psíquica que somos capazes de suportar	“o aparelho psíquico se empenha em conservar a quantidade de excitação nele existente o mais baixa possível, ou ao menos constante” (Pág. 123).

3 COMPONENTES DA COMPULSÃO A REPETIÇÃO

No Capítulo II, Freud apresenta situações em que há a repetição de situações desprazerosas. Existe a repetição que esta ligada ao prazer, estando assim, em acordo com o principio de prazer, já que é natural buscar experiências de satisfação. Já a repetição que esta ligada ao recalque, consiste em buscar de forma ativa, a se colocar em situações desprazerosas, inicialmente esta parece estar em desacordo com o principio de prazer. É importante lembrarmos o contexto em que a obra além do princípio de prazer está inserida, esta é uma obra de 1920, situada logo depois da primeira guerra mundial. Nesse período Freud já estava atendendo pacientes que foram para a guerra e voltaram com neuroses, diferente das neuroses que Freud costumava a tratar, eram chamadas neuroses de guerra. Essas pessoas que tinham neurose de guerra ou traumática, a sua vida onírica sempre levava o individuo na situação de seu acidente, da qual ele desperta com um novo susto, “os sonhos que ocorrem numa neurose traumática têm a característica de que o doente sempre retorna à situação do acidente, da qual desperta com renovado terror” (FREUD. 2010. pág. 127).

Outra situação que Freud apresenta, que parece não estar em consonância com o principio de prazer é o jogo do Fort-da. O Fort-da, é a brincadeira que Freud observa do seu sobrinho de um ano e meio, esta brincadeira consiste em jogar para longe seus brinquedos e em seguida fazê-los reaparecer. Nesse sentido surge a questão, qual prazer uma criança teria em se desfazer de um brinquedo que gosta? Freud descreve a brincadeira da seguinte forma:

Ele tinha um carretel de madeira, em que estava enrolado um cordão. Nunca lhe ocorria, por exemplo, puxá-lo atrás de si pelo chão, brincar de carro com ele; em vez disso, com habilidade lançava o carretel, seguro pelo cordão, para dentro do berço, através de seu cortinado, de modo que ele desaparecia, nisso falando o significativo o—o—o—o, e depois o puxava novamente para fora do berço, saudando o aparecimento dele com um alegre “da” [“está aqui”]. Então era essa a brincadeira completa, desaparecimento e reaparição, de que geralmente via-se apenas o primeiro ato, que era repetido incansavelmente como um jogo em si, embora sem dúvida o prazer maior estivesse no segundo ato.” (FREUD. 2010. Pág. 129)

Contudo, querer repetir situações prazerosas, isso esta de acordo o princípio de prazer, mas se colocar sempre em situações desprazerosas, isso já não é consonante com o princípio de prazer. Nessas duas situações há a repetição desprazerosas. Então a compulsão a repetição consiste em uma tendência que temos a sempre repetir situações desprazerosas. A compulsão a repetição leva Freud a pensar nesses elementos que parecem estar para além do princípio de prazer:

Como pode então harmonizar-se com o princípio do prazer o fato de ela repetir tal vivência dolorosa como brincadeira? Talvez se responda que a ausência tinha de ser encenada, como pré-condição para o agradável reaparecimento, que seria o verdadeiro propósito do jogo. Isso seria contrariado pela observação de que o primeiro ato, a ausência, era encenado como brincadeira em si mesmo, e muito mais frequentemente que a apresentação completa, com seu final prazeroso. (FREUD. 2010. Pág.128-130).

Esta é a grande questão norteadora, é o problema central que Freud está apresenta e que percorre toda a obra, bem como a presente pesquisa. Entretanto, Freud afirma que essas situações não são suficientes para abandonar o princípio de prazer, pois não independe dele. Com isso não parece necessário admitir uma limitação do princípio do prazer. Freud argumenta que as neuroses traumáticas, ocorrem por conta de um excesso de tensão que fere o princípio de constância e desorganiza o aparelho psíquico. Ele afirma que os sonhos são a realização dos desejos, mas na neurose de guerra os sonhos sempre levam a pessoa para situações desprazerosas. Os sonhos de angústia e de castigo, substituem a realização proibida do desejo pelo castigo que lhe é apropriado, mas os sonhos dos neuróticos traumáticos não se incluem na perspectiva da realização de desejo, nem aos sonhos que nos trazem à memória os traumas psíquicos da infância.

Em sua linha argumentativa, Freud aponta explicações para essa repetição de forma que não comprometa a compreensão acerca da natureza dos sonhos, de expressar desejos reprimidos:

Freud apresenta duas possibilidades para os sonhos que acontecem nas neuroses traumáticas. A primeira possibilidade postula que a função de sonhar, nessa condição, está perturbada e distante de seus propósitos. A segunda possibilidade encaminha a especulação metapsicológica para considerar esses sonhos com base nas tendências masoquistas do ego. (FREITAS, Pág. 190, 2016).

Na brincadeira, a criança está sempre repetindo uma situação desprazerosa, que é a de se afastar da sua mãe. Freud afirma que essa brincadeira estava relacionada a renúncia dos instintos da criança, por ele aceitar sem reclamar a ausência da mãe, ele foi criado pela mãe somente, não houve compartilhamento de cuidados, logo, não é o caso que a ausência da mãe fosse agradável ou indiferente para ele. A criança que antes assumia uma posição de passividade, embora fosse desprazeroso, ele passa a exercer um papel ativo através da brincadeira, ocorre assim um apoderamento da situação.

Portanto, fazer o brinquedo desaparecer e reaparecer estava envolvido com a tomada de autonomia da situação. Assim, nesse caso a criança repetia essa experiência desagradável brincando porque essa repetição estava ligada a uma obtenção de prazer de outro tipo.

Assim nos convencemos de que também sob o domínio do princípio do prazer há meios e caminhos para tornar objeto de recordação e elaboração psíquica o que é em si desprazeroso. Uma estética que considere a economia [psíquica] pode lidar com esses casos e situações que terminam na obtenção final do prazer; para os nossos propósitos eles não servem, pois pressupõem a existência e o domínio do princípio do prazer, não atestam a operação de tendências além do princípio do prazer, isto é, que seriam mais primitivas que ele e independentes dele. (FREUD. 2010. Pág131)

Contudo, a compulsão a repetição leva o indivíduo a experiências de desprazer ao ego, visto que faz surgir impulsos instintuais recalçados, mas é um desprazer que não contraria o princípio do prazer, é desprazer para um sistema e, ao mesmo tempo, satisfação para o outro. Entretanto o que cabe observamos agora, é que a compulsão à repetição também traz de volta experiências do passado que não possibilitam prazer, que também naquela época não podem ter sido satisfações prazerosas. Esse é o caso da neurose de transferência, e da compulsão do destino, que no capítulo III são apresentadas como compulsão a repetição. Freud aponta que na neurose de transferência o indivíduo é levado a repetir aquilo que esta recalçada como vivência atual, em vez de, recordá-lo como parte do passado. Ao longo do desenvolvimento sexual, o indivíduo teve vários empreendimentos de satisfação prazerosas que fracassaram em seu fim. Nesses casos são essas experiências desprazerosas, esses conflitos e cisões no aparelho psíquico que são a matéria recalçada para a repetição. Nesse sentido, Freud afirma sobre a neurose de transferência:

Todas essas situações não desejadas e emoções dolorosas são repetidas pelo neurótico na transferência e revividas com grande habilidade. Eles procuram interromper o tratamento incompleto, sabem criar de novo a impressão de desdém, forçar o médico a dizer-lhes palavras duras e conduzir-se friamente com eles, encontram objetos adequados para o seu ciúme, substituem o filho ardentemente desejado dos primeiros tempos pela intenção ou a promessa de um enorme presente, que geralmente é tão pouco real como aquele. (FREUD.2010. Pág. 134)

Doravante, a compulsão do destino consiste na impressão que o indivíduo tem de ser perseguido, ou desfavorecido pelo destino. O destino é como o substituto da figura paterna engrandecida, quando o indivíduo tem uma má sorte entende que não é mais amado por esse poder supremo. Freud utiliza alguns exemplos para demonstrar a compulsão do destino, em que o indivíduo busca de forma ativa se colocar na mesma situação desprazerosa:

De modo que conhecemos pessoas para as quais toda relação humana tem igual desfecho: benfeitores que, após algum tempo, são rancorosamente abandonados por cada um de seus protegidos, por mais diferentes que estes sejam entre si, e que, portanto, parecem fadados a fruir toda a amargura da ingratidão; homens para os quais o desfecho de toda amizade é serem traídos pelo amigo; outros que repetidamente, no curso da vida, elevam outra pessoa à condição de grande autoridade para si mesmos ou para a opinião pública, e após um certo tempo derrubam eles próprios essa autoridade, para substituí-la por uma nova; amantes cuja relação amorosa com uma mulher percorre sempre as mesmas fases e conduz ao mesmo fim etc. (FREUD. 2010. Pág. 135).

Pela compulsão do destino se está sempre repetindo o desprazer dos conflitos do desenvolvimento sexual, isto é, a repetição do abandono e da demanda de amor insatisfeito. Contudo, através da neurose de transferência e da compulsão do destino, ao final do capítulo III Freud conclui de forma hipotética, que a compulsão a repetição é mais primitiva até mesmo do que o princípio de prazer.

3.1 QUADRO ANALÍTICO ACERCA DOS COMPONENTES DA COMPULSÃO A REPETIÇÃO NA OBRA ALÉM DO PRINCÍPIO DE PRAZER DE FREUD

Neuroses de guerra (ou traumáticas)	“os sonhos que ocorrem numa neurose traumática têm a característica de que o doente sempre retorna à situação do acidente, da qual desperta com renovado terror” (Pág. 127)
Jogo do Fort-Da	“Ele tinha um carretel de madeira, em que estava enrolado um cordão. Nunca lhe ocorria, por exemplo, puxá-lo atrás de si pelo chão, brincar de carro com ele; em vez disso, com habilidade lançava o carretel, seguro pelo cordão, para dentro do berço, através de seu cortinado, de modo que ele desaparecia, nisso falando o significativo o—o—o—o, e depois o puxava novamente para fora do berço, saudando o aparecimento dele com um alegre “da” [“está aqui”]. Então era essa a brincadeira completa, desaparecimento e reaparição, de que geralmente via-se apenas o primeiro ato, que era repetido incansavelmente como um jogo em si, embora sem dúvida o prazer maior estivesse no segundo ato.” (Pág.129)
Neurose de transferência	“Todas essas situações não desejadas e emoções dolorosas são repetidas pelo neurótico na transferência e revividas com grande habilidade. Eles procuram interromper o tratamento incompleto, sabem criar de novo a impressão de desdém, forçar o médico a dizer-lhes palavras duras e conduzir-se friamente com eles, encontram objetos adequados para o seu ciúme, substituem o filho ardentemente desejado dos primeiros tempos pela intenção ou a promessa de um enorme presente, que geralmente é tão pouco real como aquele.” (Pág. 134)
Compulsão do destino	“Nelas dá-se a impressão de um destino que as persegue, de um traço demoníaco em seu viver, e a psicanálise sempre viu tal destino como, em boa parte, preparado por elas mesmas e determinado por influências da primeira infância.” (Pág. 135)

4 RELAÇÃO ENTRE PRINCÍPIO DE PRAZER E COMPULSAO A REPETIÇÃO

Para apresentarmos a relação entre o princípio de prazer e a compulsão a repetição, Freud busca a causa da compulsão a recepção no caso das neuroses traumáticas, para isso ele retorna ao capítulo II, onde a neurose de guerra é apresentada inicialmente no texto como uma distinção importante para a compreensão das causas do trauma:

“Terror”, “medo” e “angústia” são empregados erradamente como sinônimos; mas podem se diferenciar de modo claro na sua relação com o perigo. “Angústia” designa um estado como de expectativa do perigo e preparação para ele, ainda que seja desconhecido; “medo” requer um determinado objeto, ante o qual nos amedrontamos; mas “terror” se denomina o estado em que ficamos ao correr um perigo sem estarmos para ele preparados, enfatiza o fator da surpresa. Não creio que a angústia possa produzir uma neurose traumática; na angústia há algo que protege do terror e também da neurose de terror. (FREUD. 2010. Pág. 127)

Portanto, a neurose traumática, o trauma só ocorre pela ausência de angústia anterior ao susto. A condição do terror é que não exista algo antes que nos tenha preparado para ele. Por conta dessa ausência de preparação para o susto, há um menor investimento no que vai se seguir, por ser uma surpresa, assim, os sistemas não estão preparados para fazerem catexia, e consequentemente se torna mais fácil a ruptura da proteção. Contudo, a angústia representa a última linha da barreira contra estímulos.

Quanto aos sonhos dos neuróticos que sofreram acidentes, os fazem voltar regularmente à situação do acidente, então seus sonhos não estão a serviço da realização de desejos, assim Freud supõe que, nesse caso, os sonhos contribuem para outra tarefa, que deve é anterior o domínio do princípio do prazer. Nesse sentido, os sonhos traumáticos buscam lidar com o estímulo, através da angústia, dado que sua privação consiste justamente na causa da neurose traumática. Assim torna-se claro uma função do aparelho psíquico, que, não contraria o princípio do prazer, é independente dele e parece mais primitiva que a intenção de obter prazer e evitar desprazer. Esses sonhos obedecem à compulsão de repetição, que consiste no desejo de evocar o que foi esquecido e reprimido.

Assim, também a função do sonho, de eliminar motivos para a interrupção do sono por meio da realização de desejos, não seria a sua função original; ele a teria assumido apenas depois que toda a vida psíquica aceitou o domínio do princípio do prazer. Se existe um “além do princípio do prazer”, é coerente admitir que também houve uma época anterior à tendência dos sonhos a realizar desejos. Com isso não é contrariada a sua função posterior. (FREUD. 2010. Pág. 145).

Doravante, quanto ao jogo do Fort da, Freud afirma que a criança repete a vivência desprazerosa porque através dessa brincadeira, ela se torna capaz de lidar com a forte impressão de maneira mais completa do que se apenas a sofresse passivamente, “Cada nova repetição parece melhorar o controle que ela busca ter sobre a impressão, e também nas vivências

prazerosas a criança não é saciada pelas repetições, insistindo implacavelmente para que a impressão seja igual.” (FREUD. 2010. Pág. 147). Freud afirma que isso não se contrapõem ao princípio do prazer, já que neste caso, a repetição, o reencontro do idêntico, é por si só a fonte de prazer. No caso da neurose de transferência, a compulsão de repetir consiste na repetição dos episódios da infância, que se contrapõem ao princípio do prazer.

Contudo, o ponto em que se encontram o princípio de prazer e a compulsão a repetição, é através de uma característica geral das pulsões, que é a tendência à restauração de um estado anterior, que o ser vivo teve que abandonar por influência de perturbadoras forças externas. Assim, tendo abandonado esse estado inicial, o ser vivo se esforça para voltar, apesar de todos os rodeios de seu desenvolvimento, a esse estado anterior. Nesse sentido, Freud afirma que “todo ser vivo morre por razões internas, retorna ao estado inorgânico, então só podemos dizer que o objetivo de toda vida é a morte, e, retrospectivamente, que o inanimado existia antes que o vivente.” (FREUD. 2010. Pág. 150).

Uma das características do princípio de prazer que apresentamos acima, é o seu aspecto catéxico, uma das funções mais primitivas de mecanismo de lidar com a energia psíquica é através da ligação, ou seja, imobilizar a energia livre. O prazer é resultado dessa ligação que prende a energia psíquica à uma ideia ou objeto, imobilizando-a, causando assim uma estabilidade, relaxando as tensões, isto é, gerando prazer. Freud exemplifica através do ato sexual, que está justamente relacionado à extinção momentânea de uma elevada excitação. Portanto a ligação é um ato preparatório, que introduz e assegura o domínio do princípio do prazer. Através dessa descarga energética o indivíduo vivência o prazer, um estado de quietude, sem que, o mundo externo com seus estímulos, nos causem desprazer. Dessa forma, a compulsão a repetição consiste justamente nesse esforço a voltar à um anterior, ao estado inorgânico, tal como tende o princípio de prazer através da redução de tensão.

Sendo assim, Freud estabelece uma distinção entre tendência e função. “O princípio do prazer, então, é uma tendência que se acha a serviço de uma função, à qual cabe tornar o aparelho psíquico isento de excitação, ou conservar o montante de excitação dentro dele constante ou o menor possível.” (FREUD. 2010. Pág. 171). Já a função esta relacionada ao esforço de voltar o estado de quietude do mundo inorgânico. Portanto a repetição se configura como uma pulsão de retorno o inorgânico, isto é, à morte.

5 CONCLUSÕES

Com isto, pelo princípio de prazer, o indivíduo se esforça para manter a quantidade da excitação o mais baixa possível, não é possível realizar essa meta de forma total, por dois motivos, um de ordem da cultura, outro pelas próprias limitações do aparelho psíquico, já que isso ocorreria na extinção do aparelho psíquico. Este é o princípio de constância, isto é, o limite de quantidade de energia psíquica que somos capazes de suportar. Dessa forma, a busca do prazer consiste na diminuição de tensão, assim, a sensação de prazer é consequência de um esvaziamento de tensão.

O princípio de realidade já é um além do princípio de prazer porque nele temos que nos contentar com algumas experiências dolorosas, e assim as tendências mais profundas e básicas do nosso psiquismo são contrariadas, porém de tal forma que haja uma recompensa, uma satisfação futura, não havendo uma satisfação imediata, sendo que tensão será acumulada, para diminuir apenas posteriormente. Bem como, os conflitos e cisões no desenvolvimento do ego são de certa forma, contrários o princípio de prazer.

A compulsão a repetição consiste em uma tendência que temos a sempre repetir. Ocorre da seguinte maneira, algo recalcado está buscando prazer no inconsciente, mas ao aparecer no ego, ele aparece como desprazer por estar em conflito com outras representações. Isso que é recalcado, pode aparecer como repetição na vida. Freud cita a neurose traumática, bem como a brincadeira do *Fort da* para apresentar situações em que há uma repetição de situações desprazerosas, entretanto, isso não significa negar a dominância do princípio de prazer, já que há um ganho em outro aspecto. Dessa forma, aquilo que é reexperimentado na compulsão à repetição causa desprazer no ego, pois traz à tona as atividades dos impulsos pulsionais reprimidos. Esse desprazer não contradiz o princípio de prazer, porque pode ser desprazer para um sistema, porém funciona como prazer para outro.

Entretanto, a compulsão à repetição também rememora do passado experiências que não incluem possibilidade alguma de prazer e que nunca trouxeram satisfação, são atividades de pulsão que são repetidas sob a pressão de uma compulsão que conduziu em algum momento ao desprazer, como é no caso da neurose de transferência que consiste na repetição daquilo que está recalcado como vivência atual, em vez de, recordá-lo como parte do passado. A compulsão do destino também repete conflitos do desenvolvimento do ego, sendo que, as pessoas buscam de forma ativa se colocarem em situações desprazerosas, se colocando em situações de abandono, e de demanda de amor, repetindo a relação paterna, por exemplo. Há também o exemplo do benfeitor apaixonado que está sempre tentando fazer as coisas pelos os outros esses outros são ingratos, não

correspondem, escolhe situações e laços em que isso vai se repetir, por fim ainda culpam o destino pelo o que acontece consigo, sendo que o próprio individuo se pôs nessa situação.

A compulsão à repetição deve ser atribuída ao reprimido inconsciente enquanto manifestação do poder deste. Ela também está relacionada aos sonhos que ocorrem nas neuroses traumáticas e ao impulso que conduz as crianças a brincarem. Para que a compulsão à repetição possa se expressar, requer que o trabalho analítico tenha avançado consideravelmente e afrouxado a repressão dos pacientes. A resistência do ego consciente e inconsciente funciona de acordo com a influência do princípio do prazer, vindo a evitar o desprazer que é produzido pela liberação do reprimido. Com isto, há uma tendência de reduzir as tensões no aparelho psíquico que vai de encontro com a função de uma pulsão de retorno à um estado anterior, ao estado inorgânico, ou seja, a morte.

REFERÊNCIAS

DAVID-MÉNARD, M. 2015. **Como ler Além do princípio do prazer?** Tradução de Bernardo Maranhão. Reverso. Belo Horizonte, ano 37, número 69, p. 99-112, junho;

FREITAS, Flavio Luiz de Castro. 2016. **Do grito do incondicionado aos ruídos do tempo: Gilles Deleuze e a questão do princípio do prazer.** DoisPontos. Curitiba, São Carlos, volume 13, número 3, p. 187-209, dezembro;

FREUD, S. 2010. **Além do princípio do prazer.** Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das letras;

GAMWELL, LYNN. 2006. SOLMS, MARK. **From neurology To psychoanalysis.** The State University of New York at Binghamtom.

LACAN, J. 1998. **Escritos.** Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar;

MONZANI, L. R. 2014. **FREUD – O movimento de um pensamento.** Campinas: Unicamp;

RELAÇÕES DE GÊNERO E VULNERABILIDADES: OS EFEITOS DA PANDEMIA NA VIDA DE MULHERES DO BAIXO PARNAÍBA MARANHENSE

Lucas Oliveira dos Santos
Graduando em Ciências Humanas/ Sociologia, Bolsista FAPEMA
lo.santos@discente.ufma.br

Laiane Nunes Pereira
Graduanda em Ciências Humanas/ Sociologia, Bolsista PIBIC UFMA
laianenunespereira@gmail.com

Amanda Gomes Pereira
Professora Adjunta de Sociologia no Curso de Ciências Humanas
Centro de Ciências de São Bernardo
agpereirang@gmail.com
Universidade Federal de Maranhão (UFMA)

RESUMO: O presente trabalho busca apresentar os efeitos da pandemia da Covid-19 na vida das mulheres, sobretudo mães, chefes de famílias e universitárias que residem no Baixo Parnaíba Maranhense e na Região de Imediações do Delta das Américas. O vírus da Covid-19 transformou a realidade social, econômica e emocional dos brasileiros e brasileiras, porém teve uma consequência maior sobre a vida das mulheres, sendo essas as mais afetadas tanto pelo vírus como no aspecto financeiro e emocional; vivendo sobre duas perspectivas: ficar em casa e ver seus filhos passar fome ou quebrar o isolamento social, ficando assim vulneráveis ao vírus SARS-CoV-2²⁰⁸. A pesquisa, iniciou a coleta de dados em 2020, voltando a coleta de dados em 2021. Assim, passado um ano do primeiro grupo focal, as informações obtidas tiveram detalhes novos, inseridos em outro tempo e espaço. A coleta de dados ocorreu de forma remota, utilizando como metodologia grupos focais, tendo como relevante a importância das falas dessas mulheres ao descrever as mudanças em seus cotidianos, como o surgimento de emoções, dificuldades e incertezas sobre o futuro, constatando “a fragilidade que está vivendo a sociedade brasileira e a insegurança social frente ao presente e ao futuro” (KOURYA, 2020). Desse modo, percebeu-se que a desigualdade e vulnerabilidade social com relação a pandemia tem classe, raça e gênero, como pode-se evidenciar nas falas das participantes, visto que o vírus afetou a renda econômica, a dinâmica dos afazeres domésticos e as perspectivas sobre o futuro.

Palavras-chave: Pandemia; emoções; grupos focais; vulnerabilidade.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é decorrente do projeto PIBIC²⁰⁹, intitulado “GÊNERO, VULNERABILIDADES E DESIGUALDADES: a construção de corpos subalternos na Região do Delta das Américas”, sobre as consequências da pandemia na vida de mulheres, residentes do município de São Bernardo/MA e cidades vizinhas, principalmente discentes da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) – Centro de Ciências de São Bernardo -, que são estudantes e em alguns casos ocupam a posição de chefes da família.

²⁰⁸ Nome atribuído ao vírus da Covid-19

²⁰⁹ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica.

É notório a relevância que a internet desenvolve diante deste cenário, cujo dialogo pessoal foi “substituído” pelo virtual, levando a transformações nas relações entre os sujeitos, “[...]tal cenário parece instrumentalizar a internet como ferramenta de pesquisa, além de possibilitar um olhar fresco e atual sobre suas potencialidades e limitações em investigações nas Ciências Sociais” (LINS, PARREIRAS, FREITAS, 2020, p. 1). Diante deste novo “normal”, as relações do cotidiano foram alteradas, e a internet passou a ter grande relevância, sobretudo no que tange ao contato com as participantes da pesquisa, sendo esse diálogo oportunizado através da rede social e pelo WhatsApp.

Também não pressupomos que a internet e seus dispositivos representem uma novidade absoluta, nem subestimamos a importância dos debates e conceitos clássicos da Antropologia e das Ciências Sociais para a investigação, análise e interpretação dos fenômenos sociais emergentes nesse campo (LINS; PARREIRAS; FREITAS, 2020, p. 3).

Todavia, como é destacado pelas autoras, não podemos compreender a internet e seus aparelhos como algo novo, tendo em vista que os mesmos já existiam antes da pandemia. Nesse sentido, em decorrência do contexto pandêmico notou-se as limitações dos métodos científicos nas pesquisas, sobretudo a vista das necessidades de contato direto com seu objeto de estudo. Nesse caso, as ciências sociais precisam repensar seus métodos de pesquisa.

Com relação a pesquisa, se observa a vulnerabilidade dos corpos femininos diante do cenário atual, como evidencia as falas de nossas colaboradoras – que será retomadas adiante – podendo se constatar o surgimento dos sentimentos e emoções que refletem incertezas e inseguranças decorrentes do isolamento social.

Portanto, Koury (2020: 17) assinala que:

Não é só o receio da morte, de fato ela está presente e as pessoas se sentem no meio de um cerco cada vez mais apertado à sua volta. Mas também diz respeito à quebra da normalidade normativa do cotidiano a que se acostumara a viver. O confinamento forçado pela quarentena desestrutura rotinas, faz com que várias pessoas coabitem 24 horas por dia fechados em um mesmo espaço.

Como é destacado pelo autor a “quebra da normalidade” afeta diretamente a rotina das pessoas, principalmente das mulheres, mães e chefes de família, afetando o psicológico, visto que elas se veem confinadas dentro de suas residências. O isolamento não repercute apenas no agravamento de novos sentimentos que estão a surgir, mas também colabora para o agravamento da sobrecarga na jornada de trabalho dessas mulheres. Como destaca Colasante e Pereira (2021: 205-206): “a partir da pandemia as condições de trabalho das mulheres passaram por transformações, gerando maior sobrecarga”. Por conseguinte, a pandemia levou a uma quebra na normalidade, refletindo assim na vida dessas mulheres. A Covid-19 traz consigo malefícios

psicológicos, bem como, uma sobrecarga nos trabalhos domésticos, já que com o confinamento as mulheres tiveram que aliar a jornada de trabalho fora de casa com as atividades domésticas.

2 JUSTIFICATIVA

A presente pesquisa busca evidenciar a realidade de mulheres silenciadas, sobretudo no tocante a pandemia, visto que por causa de marcadores gênero, raça, classe e o espaço as mesmas são desconsideradas em suas demandas e processos de vulnerabilização, levando ao aumento da precariedade na busca por manutenção de uma vida digna. Para compreender essas especificidades, nos vinculamos a uma epistemologia feminista decolonial que, como aponta Cardoso na apresentação do livro “*Teoria Feminista da Margem ao Centro*”:

Teoria Feminista: Da Margem ao Centro traduz o *estranhamento* que sentíamos na crítica às teorias produzidas por feministas incapazes de falar com grupos diversos porque não entendem completamente ou seriamente a inter-relação entre os vetores de exclusão, diz bell hooks. Os grupos feministas eram fechados às propostas, saberes e experiências das mulheres brancas privilegiadas que legitimavam o processo (2019, p.10)

Denota-se que o desconhecimento ou mesmo a incapacidade de incompreensão das feministas brancas em reconhecer as múltiplas formas de desigualdade e opressão que recaem sobre os corpos negros, historicamente, corroborou para a invisibilização das demandas da população negra. Neste sentido, o não reconhecimento acerca da realidade dessas mulheres residentes no município de São Bernardo e municípios vizinhos decorrente dessa interseccional ou mesmo em virtude do espaço que essas se encontram ocupando.

A autora prossegue sua análise destacando que:

Teoria Feminista: Da Margem ao Centro foi escrito para atender à necessidade de uma teoria voltada a um movimento baseado nas massas, uma teoria que analisasse a cultura de um ponto de vista feministas enraizado numa compreensão do gênero, da raça e da classe (2019, p. 10).

O próprio livro é uma crítica sobre para onde estava apontado a percepção das feministas brancas, que não se debruçaram na análise das desigualdades nas quais as mulheres negras se encontravam, visto que as mulheres brancas, em suas lutas, não abarcavam as demandas das mulheres negras. Tal análise torna-se essencial para se compreender a importância da pesquisa. As falas que norteiam esse trabalho, sobretudo com a “segunda onda” da Covid-19, nos anos que a pesquisa ocorreu, foram atravessadas por questões ligadas aos marcadores de raça, classe e gênero. Com isso, queremos dizer que mulheres negras e pardas, com acesso a baixos salários ou sem renda alguma – tendo agravantes nos casos em que eram chefes de família – sofreram os impactos da pandemia do vírus em uma maior proporção.

No caso da segunda onda da doença, segundo o pesquisador Wellington Conceição (2021):

Em janeiro de 2021, o Brasil foi acometido do que os cientistas chamaram de uma “segunda onda” da pandemia, alcançando médias diárias de mortes – a partir de março de 2021 – superiores as apresentadas nos períodos mais críticos de 2020, caracterizando o Brasil como epicentro do coronavírus no mundo²¹⁰(p.2).

Constata-se a relevância da continuidade do projeto, visto o impacto que da “nova onda” da pandemia na vida dessas mulheres, levando ao surgimento e agravamento das emoções e incertezas relacionadas ao futuro, como podemos observar nas falas de nossas colaboradas.

Como destacado anteriormente, as perguntas elaboradas pelas professoras Dra. Amanda Gomes Pereira e Dra. Tatiana Colasante foram de grande relevância para a coleta de dados, permitindo o acesso a vários elementos do cotidiano destas mulheres. O primeiro ano da pandemia foi uma fase de aprendizagem, pois toda a sua realidade estava se transformando devido a Covid-19, com o isolamento e regras de combate ao vírus. Nesta fase, tudo era visto como algo novo, o receio, a insegurança passou a estar presente em seus cotidianos, tanto na sua vida dentro de casa, como na universidade, sobretudo pela suspensão das aulas presenciais e o início do retorno as atividades de modo remoto. Portanto, quando perguntadas sobre a diferença das aulas presenciais para as aulas remotas, elas responderam que:

Muito diferente, eu acredito que a gente, assim, a gente perde muito, assim com contato. Assim com essas aulas remotas, eu gostava mais de conversar pessoalmente, de mostrar pra ele [**orientador da sua monografia**], porque é, quando eu estava em sala de aula. [...] Eu acredito que eu era a que perturbava mais o professor, né? Pedindo, falando eu vou fazer assim, eu vou mudando, a gente se encontrava na universidade, mesmo que não fosse minha aula com o professor, mas num encontro que eu tinha com ele, eu já conversava já perguntava, a gente já resolvia ali (Bárbara, 48 anos, branca).

Nota-se na fala de Bárbara, que aulas remotas não foram capazes de suprir as aulas presenciais, tendo em vista que o formato presencial é encarado por nossas participantes como tendo uma grande importância na formação, em decorrência por exemplo da interação entre professor e aluno. Para Bárbara, o presencial permite maior aprendizado, bem como possibilita maior diálogo nas aulas, enquanto no formato online não tem a mesma eficiência em virtude dos problemas de conexão com a internet, etc.

É a minha rotina acadêmica, período que nós passamos, né? Eu, é a mesma situação. Eu não tinha disciplinas, a gente tava tipo em dia com a UFMA. Então, a escrita, a leitura era dedicação, mas a gente como mãe, como mulher, como outras coisas, a fazer como trabalho e preocupação, né? Principalmente com a família. Essas coisas,

²¹⁰Confira: <https://oglobo.globo.com/sociedade/coronavirus/com-2349-mortos-em-um-dia-brasil-vira-epicentro-da-pandemia-24919198>. Acesso em 13/03/2021.

dificultou um pouco meu lado, mas eu consegui, é tipo correr atrás e tentar melhorar no que eu podia (Flávia, 41 anos, negra).

Quanto a Flávia, que como Bárbara estava no processo de conclusão do curso, tal mudança no cenário do presencial para o virtual não teve o mesmo impacto como teve para Bárbara, porém sua fala está mais voltada para a preocupação de mãe, voltada sobretudo para sua família, tendo em vista que estava no primeiro ano de pandemia, e a incerteza com o bem-estar dos membros de sua família a afligia, pois ainda não havia vacinas eficazes no combate ao vírus. É relevante ressaltar que ambas estavam no último semestre de seu curso, faltando apenas as disciplinas correspondentes ao último período e a finalização de seus trabalhos de conclusão de curso.

3 METODOLOGIA

Compreende-se que as implicações decorrentes da pandemia na vida dessas mulheres, tanto na vida acadêmica e como nas tarefas cotidianas; a repercussão nas relações dentro e fora de casa, o aumento do trabalho doméstico e o desenvolvimento de emoções decorrente do isolamento social, em virtude desse período.

A metodologia dos grupos focais “constituiu-se em um momento que propiciou aos participantes uma interação mais flexível sobre o tema proposto, visto que a subjetividade do objeto investigado exigiu uma análise mais profunda em relação aos dados” (MENDES, p. 51), permitiu uma aproximação e facilidade no momento da entrevista. Os grupos focais permitiram a análise dos dados coletados, - sobretudo pela gravação e transcrição das falas das participantes - neste caso foi de suma importância, pois observa-se a vivências do luto, sofrimento social e anseios, que começam a fazer parte da vida destas mulheres, como apresentado a seguir.

“Nessa questão da pandemia, nós que estamos aí estudando, vendo as coisas acontecer, vendo os noticiários, né? Tentando não aglomerar, sobre todas essas questões... É, eu tive pessoas próximas que faleceram, né? Em questão do COVID e o que eu tirei pra mim, minha mãe até faltou essa semana “o que eu tinha”? Eu falei que tava bem, é por que eu to meia calada ultimamente, to mais quieta, assim, quando eu respondo alguém, eu falo só o básico” (Flávia, 41 anos).

A pandemia causa um sentimento de receio sobre o futuro, como é destacado por Flávia “estamos aí estudando, vendo as coisas acontecer”, ou seja, tentado dá continuidade à sua vida, mais sempre com receio da morte, que passou a fazer parte da sua realidade seja através dos noticiários ou por notícia de óbito de pessoas próximas a ela, devido ao fato destes terem contraído o vírus. Observa-se na fala de Flávia, que a Covid-19 impactou diretamente no seu comportamento, ficando restrita apenas a falar somente o básico, mesmo em um diálogo com sua mãe.

O autor Mauro Guilherme Pinheiro Koury, em seu artigo intitulado “O Covid-19 e as emoções: pensando na e sobre a pandemia”, em seus estudos sobre as emoções que passaram a fazer parte da vida das pessoas no decorrer da pandemia, o autor percebe que a uma série de sentimentos presente na vida destas pessoas com o decorrer da pandemia e do isolamento social, a insegurança começa a fazer parte da vida dos brasileiros, tanto no tocante ao cotidiano doméstico como fora dele.

Segundo Koury (2020)

A reflexão tem como ponto de partida as emoções suscitadas por este cenário delicado da vida nacional, que coloca os brasileiros em isolamento social, e busca perceber, de um lado, a construção insegura de novos arranjos e rotinas cotidianas de segurança pessoal e familiar. Organização precária de rotinas em que o medo, a ansiedade, a tristeza, e a desesperança permeiam o esforço de adequação à situação de quarentena e ao cenário que se desenrola internamente, a nível doméstico e externamente, em relação às crises sanitárias e político institucional no país (p. 14)

Compreende-se para o autor, que tal sentimento de insegurança com o passar deste cenário pandêmico, começam a se instalar nas rotinas dos brasileiros tais como medo, tristeza, ansiedade e receio quanto ao futuro. Esta realidade não se encontra distante das participantes, pois percebe-se que tais emoções estão presentes em suas realidades, como pode ser observado na fala de Flávia.

“[...] meu irmão falou esses dias pra mim “nossa, eu te perguntei se tava tudo bem? Você respondeu tá! E ponto, não fala muita coisa no WhatsApp”, é porque não quero deixar as pessoas que mim amam, gostam de mim, que não estão próxima de mim, mora em outro lugar...Então eu fico preocupada, eu ando muito preocupada, mas eu to meia calada, meia assim quieta, tinha mania de postar tanta coisa antes, postar o que eu comia, postar o que eu tava fazendo, postar um monte de coisa (faz referência a postar nas redes sociais), é legal, é bom porque as pessoas ver que você tá bem, mas também é o outro lado. Às vezes, a gente posta pra não mostrar que tá preocupada, tá em luto, porque eu acho que é uma forma de luto que eu to tento” (Flávia, 41 anos).

O medo e a insegurança, são os sentimentos que predomina em sua fala, medo de perder uma pessoa que li é importante, fez com que mudasse seu comportamento diante de familiares, como nas redes sociais. Tais sentimentos, como podemos analisar, fazer que a participante repense sua maneira de ser, pois diante de um cenário pandêmico, onde a morte é um tema recorrente, a participante escolhe o isolamento como refúgio e mecanismo de proteção, tal escolha é pensada de maneira a não preocupar sua família. Tal postura de comportamento segundo Koury (2020) “não é só o receio da morte, de fato ela está presente e as pessoas se sentem no meio de um cerco cada vez mais apertado à sua volta. Mas também diz respeito à quebra da normalidade normativa do cotidiano a que se acostumara a viver” (p. 17). Essa quebra

da normalidade transforma totalmente o cotidiano dos indivíduos, trazendo consigo o surgimento de emoções, que não se tinha antes da pandemia e do isolamento social.

Segundo Pereira, Pereira, Santos (2022)

Mesmo as medidas de isolamento social privilegiam determinados grupos, e foram pensadas para eles, não estando de acordo com a realidade da maioria das pessoas que não possuem acesso a serviços básicos como água potável, encanada e rede de saneamento básico. Mulheres, enquanto chefes de família, se veem obrigadas a exposição ao vírus, uma realidade muito diferente dos “chefes/patrões” delas que podem trabalhar e acompanhar tudo no conforto de suas residências, através do acesso a uma internet de qualidade, sem precisar se expor ou ter qualquer contato com outras pessoas (p. 484).

Segundo é destacado pelos autores, mesmo as medidas de segurança - como é o caso do isolamento social - privilegia determinado grupo e expõe outro a enfrentar de frente o vírus, essa torna-se a realidade das mulheres chefes de família, que não veem outra opção a não ser arriscar sua própria vida, em prol do sustento de seus filhos.

Tabela 1 – Dados sobre as participantes dos grupos focais, obtidos no ano de 2021²¹¹

NOME ²¹²	IDADE	RAÇA	GÊNERO	ESTADO CIVIL	CIDADE	OCUPAÇÃO
Mariana	25	Branca	Feminino	Solteira, sem filhos	São Bernardo	Emprego Informal
Simone	27		Feminino	Solteira, sem filhos	São Bernardo	Emprego Informal
Iris	29	Parda	Feminino	Casada, sem filhos	Magalhães de Almeida – Povoado Melândias	Empregada
Bruna	23	Parda	Feminino	Casada, sem filhos	São Bernardo, - Povoado Baixa Grande	Agricultora e professora de catolicismo, bolsista
Flávia	42	Parda	Feminino	Casada, três filhos	São Bernardo	Auxiliar de sala de aula
Bárbara	48	Branca	Feminino	Casada, dois filhos	São Bernardo	Auxiliar de sala de aula

²¹¹ Os dados correspondem ao período da pesquisa 2020-2021

²¹² Os nomes aqui presentes não representam os reais nomes das participantes

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto constitui-se de grande relevância para a compreensão para dos impactos causados pelo vírus da Covid-19 na realidade de mulheres brasileiras residentes do interior do estado do Maranhão, sobretudo, no que tange aos problemas de cunho emocional. A internet permitiu a coleta de dados para a pesquisa, como destacado a internet foi utilizada como ferramenta metodológica, o que permitiu o desenvolvimento da pesquisa e consequentemente a coleta de dados.

Conforme evidencia os dados obtidos por meio de nossas entrevistas a pandemia possibilitou o surgimento de emoções de aflição como o medo da morte de entes queridos, bem como, de suas próprias mortes. Assim, como tornou um simples ato como a ida ao hospital num problema complexo que refletia o receio da morte ou mesmo de contaminação com o vírus. Tais sentimentos se originaram a partir do isolamento social, no qual essas mulheres foram submetidas, o que impactou a quebra da normalidade na vida das participantes, no qual se mostra as consequências no cotidiano e na realidade delas, tanto no âmbito público, como no privado.

O dilema de ficar em casa, pensando na saúde ou sair para trabalhar e se expor emproou de comprar o básico para a sua subsistência e dos seus entes começa a fazer parte da vida destas mulheres, incertezas, medo, entres outro começa agir essas mulheres, gerando problemas psicológicos.

Se evidencia de como as mudanças nas relações impactou diretamente a vida das mulheres, sendo essas as mais afetadas pela pandemia da Covid-19. Denota-se que grande parte dessas aflições vivenciadas por estas mulheres ocorrem em virtude da quebra ou mesmo ruptura da “normalidade do cotidiano” dessas mulheres, transformando desta forma suas relações sociais tanto no âmbito familiar, quanto na vida acadêmica, bem como, na vida profissional.

REFERÊNCIAS:

COLASANTE, Tatiana. PEREIRA, Amanda Gomes. **Gestão da vida e da morte no contexto da COVID 19 no Brasil**. Revista M. – issn 2525-3050 Rio de Janeiro, v. 6, n. 11, p. 198-213, jan./jun.2021.

CONCEIÇÃO, Wellington da Silva. **Quarenteners e Cloroquiners: pandemia e moralidades em disputa**. Fronteiras Plurais, Imperatriz (MA), vol.03, n.01, p. 74 a 85, jan/jul 2021

Hooks, bell. **Teoria Feminista Da Margem ao Centro**; tradução Rainer Patriota. – São Paulo: Perspectiva, 2009. – (Palavras negras).

KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro. **O Covid-19 e as emoções: pensando na e sobre a pandemia.** RBSE Revista Brasileira de Sociologia da Emoção, v. 19, n. 55, abril de 2020. Suplemento Especial – Pensando a Pandemia à luz da Antropologia e da Sociologia das Emoções, pp. 13-26, maio de 2020 - ISSN 1676-8965.

MENDES, Lenarde Nascimento dos Santos. **Grupo focal como técnica de coleta de dados na pesquisa qualitativa.** EDUCAÇÃO Pesquisa em Pós-Graduação – Série Educação – No 9

LINS, Beatriz Accioy. PARREIRAS, Carolina. FREITAS, Eliane Tânia. **Estratégias para pensar o digital.** Cadernos de Campo (São Paulo, online) | vol, 29, n.2 | p.1-10 | USP 2020.

PEREIRA, Amanda Gomes. PEREIRA, Laiane Nunes. SANTOS, Lucas Oliveira dos. **PANDEMIA E SOFRIMENTO SOCIAL: Os impactos do isolamento na vida de mulheres universitárias, e trabalhadoras informais, na região leste maranhense.** Anais da VIII jornada interdisciplinar de filosofia [recurso eletrônico]: filosofia, cultura, interdisciplinaridade / Organização: Flávio Luiz de Castro Freitas...[et al]. — São Luís: EDUFMA, 2022.

SOBRE A FUNÇÃO DA REPRESENTAÇÃO TEATRAL: FORMAÇÃO OU DIVERSÃO?

Etienne Santos Costa
Graduanda de Licenciatura em Filosofia
etienne.santos@discente.ufma.br

Luciano da Silva Façanha
Mestre, doutor e pós-doutor pela PUC-SP
luciano.facanha@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: Na *Carta a d'Alembert sobre os espetáculos*, Rousseau critica o teatro clássico francês como forma de arte inadequada no louvor ao progresso proferido pela maioria dos representantes do Iluminismo. D'Alembert, sugere no verbete *Genebra da Enciclopédia*, que o acesso aos espetáculos produziria o refinamento dos gostos e modos, atribuindo-lhe uma função pedagógica. No entanto, para Rousseau, o teatro não tem nenhum compromisso com a moralidade dos homens, o teatro é, antes de tudo, uma diversão. É uma quimera, pois, ao agradar, o espetáculo não ensina e ao ensinar, não agrada. Sendo assim, objetiva-se neste artigo, fazer uma análise da perspectiva negativa do teatro como instrumento pedagógico a partir do caráter etnológico. A metodologia utilizada para o desenvolvimento deste trabalho é a de análise teórica e pesquisa bibliográfica, tendo como obra principal a *Carta a d'Alembert sobre os espetáculos*, publicada em 1758. Para sustentar as discussões, utilizaremos alguns comentadores como fundamento teórico, como Garcia (1999), Franklin de Matos (2005), e Salinas Fortes (1997). Conclui-se que a crítica de Rousseau ao teatro, enquanto representação, se insere no contexto da função social das artes associada às particularidades de cada civilização, pois o mesmo não pode fazer nada para corrigir os costumes, mas pode fazer bastante para corrompê-los.

Palavras-chave: Rousseau; Teatro; Costumes; Diversão.

1 INTRODUÇÃO

O século XVIII foi marcado por grandes transformações históricas, políticas, sociais e culturais na Europa. Com a afirmação do Iluminismo, Jean Jacques Rousseau reconhece o papel prioritário que a razão natural tem na busca de esclarecer o sentido da existência humana.

O principal movimento histórico ficou conhecido por Século das luzes devido a ascensão do pensamento Iluminista, pois os filósofos dessa época acreditavam na elevação do homem por meio do esclarecimento e da razão. Rousseau discorre em suas obras críticas sobre o progresso da humanidade e os efeitos produzidos por meio dele, evidenciando a força política do seu pensamento: o homem no estado de natureza é bom, porém a sua natureza é degradada à medida que se torna um ser social.

Em sua primeira obra, o filósofo critica de maneira geral às produções artísticas, mas é na *Carta a d'Alembert sobre os espetáculos* que o genebrino chama atenção para a representação

teatral, os efeitos produzidos pelos espetáculos, e a corrupção moral da sociedade; o conflito entre o ser e o parecer.

Em seu Discurso que alcançou o prêmio da Academia de Dijon, em 1750, sobre a seguinte questão, proposta pela mesma: "O restabelecimento das ciências e das artes terá contribuído para aprimorar ou corromper os costumes?". Rousseau responde de maneira negativa, quando se esperava uma resposta positiva. Ainda no Prefácio ao seu Discurso, afirma que dificilmente será perdoado pelo partido, ferirá tudo que até o momento era motivo de admiração, mas não pretende agradar nem aos letrados pretensiosos, nem às pessoas em moda, afirma estar certo de que não se deve escrever para os leitores de seu tempo, mas para aquele que quiser viver para além deste. Segundo o filósofo, não houve nenhum aprimoramento dos costumes com o restabelecimento das ciências e das artes. Ao contrário, cada vez mais presenciamos a degradação humana, e as ciências e as artes somente fortaleceram esta degradação.

É inegável o elogio ao progresso que o filósofo faz nas primeiras palavras do seu Discurso, elogiando o mérito dos homens em revolucionar as ciências, as letras e as artes, que foi alcançado graças às luzes da sua razão, mas sua preocupação é com o comportamento moral dos homens, que ofuscados pelo encantamento das luzes, esqueceram suas virtudes.

De igual modo, na Carta a D'Alembert sobre os espetáculos, Rousseau critica o teatro clássico francês como forma de arte inadequada no louvor ao progresso proferido pela maioria dos representantes do Iluminismo. D'Alembert, sugere no verbete Genebra da Enciclopédia que a instalação de uma companhia de teatro em Genebra produziria o refinamento dos gostos e modos, segundo ele, acredita que "Genebra teria espetáculos e bons costumes e gozaria das vantagens de ambos; as representações teatrais educariam o gosto dos cidadãos, e lhes dariam uma finura de tato, uma delicadeza de sentimentos muito difícil de adquirir sem esse auxílio". No entanto, Rousseau se mostra cético quanto a função educativa do comportamento da sociedade genebrina por meio do teatro, pois, segundo ele, o teatro não tem nenhum compromisso com a moralidade dos homens, o teatro é, antes de tudo, uma quimera, ao agradar o espetáculo não ensina, e ao ensinar o espetáculo não agrada. Seu principal papel é o de entreter. Sendo assim, objetiva-se neste artigo, fazer uma análise da perspectiva negativa do teatro como instrumento pedagógico.

2 REPRESENTAÇÃO TEATRAL: FORMAÇÃO OU DIVERSÃO?

D'Alembert ao escrever o verbete Genebra para a Enciclopédia sugere que aceitasse a instalação de uma companhia de teatro pública, algo interdito devido a uma lei do século

XVIII, baseado na ideia de que, o teatro poderia ser uma escola de virtude, a representação teatral ajudaria a educar os cidadãos. Nesse sentido, o seu objetivo era adequar os espetáculos para a tragédia e a comédia. Assim, a tragédia daria exemplos de grandeza da virtude e do revés conduzido pelos vícios humanos, e a comédia, seria estruturada de modo que evidenciasse o ridículo dos nossos vícios.

Não se toleram comédias em Genebra; não que se desaprovem os espetáculos em si mesmos; mas teme-se, dizem, o gosto pelos enfeites, pela dissipação e pela libertinagem que as companhias de comediantes espalham pela juventude. No entanto, não seria possível remediar esse inconveniente com leis severas e bem executadas sobre a conduta dos comediantes? Com isso, Genebra teria espetáculos e bons costumes, e gozaria das vantagens de ambos; as representações teatrais educariam o gosto dos cidadãos e lhes dariam uma finura de tato, uma delicadeza de sentimento muito difíceis de adquirir sem esse auxílio; a literatura lucraria com isso sem que a libertinagem fizesse progressos, e Genebra reuniria a sabedoria da Lacedemônia à polidez de Atenas (ROUSSEAU, 1993, p. 27).

As intenções de D'Alembert eram benéficas e proveitosas. Para o enciclopedista, o teatro elevaria a alma de seu estado de selvageria e impolidez. Sob esse ponto de vista, atribuiu-lhe uma função pedagógica; os espetáculos passariam a ter não só uma conduta puramente estética como também moral, o teatro, portanto, passa a ter a dupla função de divertir e instruir. Acerca disso, aponta Salinas Fortes:

Para eles, não há dúvida: os espetáculos – assim como as artes e as ciências em geral – são um instrumento civilizatório e os resultados da sua promoção e disseminação só poderão ser benéficos. Rousseau não foge do terreno, a questão é a mesma. Ao contrário dos philosophes, porém, o que ele quer demonstrar é a ineficácia do teatro como instrumento ‘pedagógico’, e, por conseguinte, sua ‘inutilidade’, de um lado; de outro, por sua própria inutilidade, o seu caráter pernicioso, sua eficácia puramente negativa (SALINAS FORTES, 1997, p. 156).

Era comum entre os iluministas a ideia de que o acesso ao teatro produziria o refinamento dos modos e gostos. Para filósofos como Voltaire e Diderot, o teatro não é apenas uma diversão, mas um poderoso instrumento de instrução, eles discordam apenas dos meios que devem ser postos para potencializar esse instrumento. Franklin de Matos (2005), aponta que Voltaire foi considerado o maior dramaturgo francês do século XVIII, segundo ele, “a arte era imitação da natureza, contando que logo se acrescente, da bela natureza”. O interesse da instalação de uma companhia de teatro em Genebra aparenta um desejo muito mais a Voltaire do que de D'Alembert, conforme aponta Franklin de Matos:

Em 1757, no mesmo ano em que Diderot iniciou sua campanha pela renovação do teatro, d'Alembert escreveu para o sétimo volume da Enciclopédia um verbete intitulado "Genebra". Neste artigo, em nome dos "bons costumes" e do "progresso das artes", exortava os genebrinos a reverem a decisão que proibia a instalação do teatro de comédia na cidade. Jean-Jacques Rousseau, cidadão de Genebra, achou que atrás

de d'Alembert se escondia Voltaire, que já em algum tempo procurava burlar as leis genebrinas relativas ao teatro. Quem diz Voltaire, diz teatro aristocrático francês... Inquieto com a perspectiva de que com os valores da monarquia francesa introduzidos em Genebra, Rousseau reagiu e no ano seguinte, publicou a Carta a d'Alembert. (MATOS, 2001, p. 174).

Rousseau, mesmo estando nas fileiras do Iluminismo, levanta-se contra as afirmações de que Genebra se beneficiaria com a presença de um teatro, segundo o genebrino, os espetáculos causariam uma ruptura entre o homem e seu verdadeiro ser político e moral, o que caminha na direção oposta aos ideais artísticos do progresso defendido pela maioria dos representantes iluministas. Segundo essa perspectiva, afirma:

Quantas questões por discutir encontro na questão que V. Sa. parece resolver! Se os espetáculos são bons ou maus em si mesmos? Se podem aliar-se aos bons costumes? Se a austeridade republicana pode comportá-los? Se devem ser tolerados numa cidade pequena? Se a profissão de comediante pode ser honesta? Se as comediantes podem ser tão recatadas quanto as outras mulheres? Se boas leis bastam para reprimir os abusos? Se essas leis podem ser observadas? etc. Tudo é problema também acerca dos verdadeiros efeitos do teatro, pois já que as discussões que ele provoca apenas separam o clero e os leigos, cada qual só o encara através de seus preconceitos. Eis aí, senhor, investigações que não seriam indignas da pena de V. Sa. (ROUSSEAU, 1993, p. 39).

Para ele, o principal papel do teatro é o de o entreter, é uma diversão. Não possui compromisso com a virtude dos homens, mas com as paixões humanas, não tem o poder de instruir sobre a moralidade; o mesmo não pode fazer nada para corrigir os costumes, mas pode fazer bastante para corrompê-los.

Quanto à espécie dos espetáculos, ela é necessariamente determinada pelo prazer que eles proporcionam, e não pela utilidade. Se neles se pode encontrar alguma utilidade, tanto melhor; mas o objetivo principal é de agradar e, se o povo se divertir, o objetivo já foi suficientemente alcançado. [...] O teatro, em geral, é um quadro das paixões humanas, cujo original está em nossos corações: mas se o pintor não se preocupasse em adular essas paixões, os espectadores logo iriam embora e não mais quereriam ver-se sob uma luz que os levaria a se desprezarem a si mesmos. Pois, se ele dá cores detestáveis a algumas delas, isto ocorre somente com aquelas que não são gerais e que são naturalmente odiadas. Assim, não se atribua ao teatro o poder de modificar os sentimentos nem os costumes, que ele só pode obedecer e embelezar. (ROUSSEAU, 1993, p. 41).

É importante notar que o argumento defendido por Rousseau acerca do disfarce de civilidade por meio do teatro é um prolongamento da sua preocupação no seu primeiro Discurso, pois, o homem, ao deixar seu estado de natureza, com toda sua probidade, honradez, força, e energia para se dedicar às ciências e as artes não teria se corrompido no que possuía de mais puro? Quanto a isso, Rousseau comenta no prefácio da comédia "Narciso ou o amante de si mesmo".

Mas, quando um povo já se corrompeu até um certo ponto, quer as ciências tenham, quer não, contribuído para tanto, será possível bani-las ou se preservar delas para torná-lo melhor ou impedi-lo de tornar-se ainda pior? Esta é outra questão, em relação à qual me declarei positivamente pela negativa. Pois, em primeiro lugar, uma vez que

um povo corrupto nunca mais volta a virtude, não se trata de tomar bons aqueles que não são, mas de conservar assim aqueles que têm a felicidade de sê-lo. Em segundo lugar, as mesmas causas que corromperam os povos servem algumas vezes para prevenir uma corrupção maior. (ROUSSEAU, 1999, p. 300).

Assim, Rousseau demonstra a gênese do seu pensamento político e sua preocupação com a corrupção dos gostos e costumes da sociedade Genebrina.

3 ENTRE O UNIVERSAL E PARTICULAR

A Carta é apresentada sob dois aspectos importantes que se dá a crítica de Rousseau, a princípio, o teor das peças teatrais, ou seja, a representação, e o segundo está relacionado aos efeitos produzidos por intermédio das cenas. Sob essa perspectiva, o sentido da crítica ao teatro é dado numa questão antropológica, isto é, da construção cultural própria a cada sociedade, conjugado a um ponto de referência universal.

A antropologia de Rousseau está inserida no contexto de que é necessário preservar as diferenças e as particularidades de cada povo. Em outras palavras, não existe um modelo padrão que se adeque a uma sociedade, o homem é moldado pela sociedade que vive e sua construção cultural de progresso dependem de um conjunto de fatores. O teatro francês não representa o modo de ser do povo genebrino, ao contrário do que o teatro grego conseguia proporcionar, seus mitos, religiões, civilização, divindades e etc; há diversidades entre o homem francês e o homem grego, seus costumes são diferentes, e, portanto, as cenas teatrais não podem ser as mesmas.

Os espetáculos são feitos para o povo, e só por seus efeitos sobre eles podemos determinar suas qualidades absolutas. Pode haver espetáculos de uma infinidade de espécies, de um povo a outro, há uma prodigiosa diversidade de costumes, de temperamentos e de caracteres. O homem é uno, admito; mas o homem é modificado pelas religiões, pelos governos, pelas leis, pelos costumes, pelos preconceitos e pelos climas torna-se tão diferente de si mesmo que agora já não devemos procurar o que é bom para os homens em geral, e sim, o que é bom para eles em tal tempo e em tal lugar. (ROUSSEAU, 1993, p. 40).

Assim, o genebrino alerta que as manifestações de uma cultura são retratadas suas características próprias, sociais, políticas e morais, e que universalizar interfere nos seus costumes. Conforme lembra Garcia:

(...) Nesse nível, os pressupostos a partir dos quais a crítica se desdobra podem ser assim enunciados: é possível, de fato, pensar a condição genérica do homem, e por isso uma condição particular de um povo não pode se pretender medida, tampouco se colocar no lugar da medida para todos; as formas culturais são expressões de experiências de sociabilidade ímpares, as quais resultam das combinações especiais entre os vários fatores que as tornam possíveis. Donde iniciativas que visem transplantar a cena de Paris para Genebra implicarem – se bem sucedidas – a dissolução da peculiaridade de Genebra. (GARCIA, 1999, p. 36).

Nesse sentido, o homem cria, em sociedade, a si mesmo e as condições de sua existência. O teatro, que é um instrumento da cultura, demonstra o avanço de aperfeiçoamento de habilidades e técnicas por meio da arte, deve ser construído sob suas particularidades, para retratar as emoções e sentimentos de cada civilização, o que demonstra a aproximação do homem com a natureza, pois, ao se afastar dela, torna-se vulnerável a ser corrompido e perder suas virtudes. Fica claro em Rousseau que o processo cultural foi inversamente, em vez de promover uma verdadeira civilidade, causou a retificação do homem e seu afastamento da natureza.

Se a cultura das ciências é prejudicial às qualidades guerreiras, ainda o é mais às qualidades morais. Já desde os primeiros anos, uma educação insensata orna nosso espírito e corrompe nosso julgamento. Vejo em todos os lugares estabelecimentos imensos onde a alto preço se educa a juventude para aprender todas as coisas, exceto seus deveres. Vossos filhos ignoram a própria língua, mas falarão outras que em lugar algum se usam; saberão compor versos que dificilmente compreenderão; sem saber distinguir o erro da verdade, possuirão a arte de torná-los ambos irreconhecíveis aos outros, graças a argumentos especiosos; mas não saberão o que são as palavras magnanimidade, equidade, temperança, humanidade e coragem; nunca lhes atingirá o ouvido a doce palavra pátria e, se ouvem falar de Deus, será menos para reverenciá-lo do que para temê-lo. Preferiria, dizia um sábio, que meu aluno tivesse passado o tempo jogando pelas, pois pelo menos o corpo estaria mais bem-disposto. Sei que é preciso ocupar as crianças e que a ociosidade constitui para elas o maior dos perigos a evitar. Que deverão, pois, aprender? Eis uma questão interessante. Que aprendam o que devem fazer sendo homens e não o que devem esquecer (Discurso sobre as ciências e as artes, 1999, p. 209).

Outro aspecto discutido na Carta por Rousseau é se o teatro tem a capacidade de propor a virtude amável e o vício odioso. Para ele, o teatro não produz nenhum sentimento que o homem já não conheça.

O teatro, dizem-me, dirigido como pode e deve ser, torna a virtude amável e o vício odioso. Como assim? Antes de haver comédias as pessoas não amavam o bem, não odiavam os maus, e será que esses sentimentos são mais fracos nos lugares que não têm espetáculos? O teatro torna a virtude amável... realiza então um grande prodígio ao fazer o que a natureza e a razão fazem antes dele! Os maus são odiados no palco... E será que são amados na sociedade, quando reconhecidos como tais? Será certo que a mera narrativa desses crimes nos daria menos horror a eles do que todas as cores com que são pintados? Se toda a sua arte consiste em nos mostrar malfeitores para que eles nos tornam odiosos, não vejo o que essa arte tem de tão admirável, e recebemos a este respeito demasiadas outras lições além dela (ROUSSEAU, 1993, p. 44).

Dessa maneira, a intenção do público ao ir ao teatro seria de experimentar o sentimento de piedade que as cenas retratam, porém, esse mesmo sentimento seria esquecido quando as luzes das cortinas se fecharem. Rousseau aponta:

Ele ama a virtude, sem dúvida, mas ama-a nos outros, porque espera lucrar com ela; não quer a si mesmo, pois mesmo, pois lhe sairia cara. Que vai a ele no espetáculo, então? Precisamente o que gostaria de encontrar por toda parte; aulas de virtude para o público, de que se executa, e pessoas imolando tudo a seus deveres, enquanto que dele nada se exige. Ouço dizer que a tragédia leva à compaixão através do terror; seja,

mas que piedade é essa? Uma emoção passageira e vã, que não dura mais do que a ilusão que a produziu; um resto de sentimento natural logo sufocado pelas paixões; uma piedade estéril que se nutre de algumas lágrimas e nunca produziu o menor ato de humanidade. Assim chorava o sanguinário Sila ao ouvir a narrativa dos males que ele próprio não cometera. Assim se escondia o tirano de Fedra diante do espetáculo, de medo de que o vissem gemer com Andrômaca e Príamo, enquanto ouvia sem emoção os gritos de tantos desgraçados que eram degolados todos os dias por ordem sua (ROUSSEAU, 1993, p. 46).

Rousseau levantará um diagnóstico das cenas teatrais a partir das diferenças de cada povo, segundo o genebrino, é necessário olhar em torno de si para entender suas propriedades.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste artigo, buscou-se refletir acerca da crítica levantada por Rousseau sobre os efeitos nocivos que o teatro pode causar. Desde sua primeira obra, intitulada, Discurso sobre as ciências e as artes, é notório a crítica do filósofo às produções artísticas de uma maneira geral. O Iluminismo trouxe um progresso significativo para a modernidade, porém, Rousseau chama a atenção para o cuidado produzido pelos efeitos das ciências, as letras e as artes. Acerca disso, comenta Jean Starobinski:

O Discurso sobre as ciências e as artes começa pomposamente por fazer um elogio da cultura. Nobres frases se desdobram, descrevendo em resumo a história inteira do progresso das luzes. Mas uma súbita reviravolta nos põe em presença da discordância do ser e do parecer: "As ciências, as letras e as artes... estendem guirlandas de flores sobre as cadeias de ferro com que eles (os homens) são esmagados". Belo efeito de retórica: um toque de varinha mágica inverte os valores, e a imagem brilhante que Rousseau propusera sob os nossos olhos não é mais que um cenário mentiroso — belo demais para ser verdadeiro (STAROBINSKI, 1991, p. 15).

Ao levantar a crítica sobre os efeitos que o teatro poderia causar, Rousseau evidencia sua preocupação com a república de Genebra e o afastamento do homem com a natureza. Seu principal objetivo foi demonstrar que o teatro, ao contrário do que os enciclopedistas defendiam, não é um instrumento pedagógico, não tem o compromisso de educar o povo, é uma diversão; pelo contrário, ele pode causar efeitos inversos, levando o homem a corromper seus costumes e esquecer suas virtudes.

Além disso, o Genebrino aponta sobre a importância de preservar as diferenças na organização de cada civilização. O teatro, enquanto representação, deve retratar a emoção e os sentimentos de sua sociedade, aplicar os costumes de outra civilização, segundo Rousseau, pode levar à degeneração dos gostos e modos. A respeito disso, observa Cláudio Boeira:

Quando Rousseau argumenta que os benefícios e os prejuízos do teatro e dos espetáculos não devem ser avaliados em relação ao 'homem em geral', mas em relação 'aos povos para as quais são efeitos' visa, em primeiro momento, a realçar a perspectiva

da observação da pluralidade e das diferenças, não a negação da possibilidade de estudar o 'homem em si mesmo'. Ou seja, ele está interessado em deslocar o debate do teatro para o plano em que pode observar os espetáculos em relação aos espectadores e aos diferentes povos para as quais são feitos (GARCIA, 1999, p. 58).

A crítica ao teatro feita pelo filósofo Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) na obra Carta a d'Alembert sobre os espetáculos revela um ponto de vista não só moral, como também político, antropológico e social. Nesse sentido, Rousseau analisa os espetáculos através da condição histórica do homem, se opondo a universalização do ideal de civilização idealizado pela Ilustração.

Dessa forma, não é o teatro que Rousseau critica, mas os efeitos produzidos por meio dele, de maneira análoga ao seu primeiro Discurso, afirmam, "Não é em absoluto a ciência que maltrato, disse a mim mesmo, é a virtude que defendo perante homens virtuosos. É mais cara a probidade às pessoas de bem do que a erudição aos doutos".

Segundo ele, o processo cultural foi inversamente, em vez de promover uma verdadeira civilidade, causou a degeneração do homem e seu afastamento da natureza. Portanto, não é os espetáculos em si que Rousseau critica, mas a função da realidade social em que está inserido, pois "os espetáculos são feitos para o povo, e só por seus efeitos sobre ele podemos determinar as suas qualidades absolutas" (ROUSSEAU, 1993 p.40).

REFERÊNCIAS

CARLSON, Marvin. A França setecentista. In: **Teorias do teatro: estudo histórico-crítico dos gregos à atualidade**. Tradução: Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Editora UNESP1997.

D'ALEMBERT, Jean Le Rond. Genebra. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Carta a d'Alembert sobre os espetáculos**. Tradução: Roberto Leal Ferreira. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1993.

DIDEROT, Denis. **Discurso sobre a poesia dramática**. Tradução, apresentação e notas: Franklin de Matos. (Coleção Elogio da Filosofia). São Paulo: Editora Brasiliense. 1986.

GARCIA, Cláudio Boeira. **As cidades e suas cenas: a crítica de Rousseau ao teatro**. Editora UNIJUÍ, Rio Grande do Sul, 1999.

MATOS, Franklin de. **A cadeia secreta**. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

_____. **O Filósofo e o Comediante: ensaios sobre literatura e filosofia na Ilustração**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

PRADO JR, Bento. **A retórica de Rousseau e outros ensaios**. Org. e apresentação: Franklin de Matos. Tradução: Cristina Prado. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

ROUSSEAU, J.-J. **Carta a d'Alembert**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993. Apêndice: Verbete “Genebra”.

_____. **Emílio ou da educação**. Tradução: Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

_____. J.-J. **Discurso sobre as ciências e as artes**. Os Pensadores, São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. **Prefácio de Narciso ou o amante de si mesmo**. Os Pensadores, São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. J.-J. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Os Pensadores, São Paulo: Abril Cultural, 1978.

SALINAS FORTES, Luiz Roberto. **Dos jogos de teatro no pensamento pedagógico e político de Rousseau**. São Paulo: Discurso, nº 10, 1979.

_____. Luiz Roberto. **Rousseau, o teatro, a festa e Narciso**. São Paulo: Editora Polis, 1988. p. 13-43. (Discurso 17 – Revista do Departamento de Filosofia da FFLCH da USP).

STAROBINSKI, Jean. **Jean-Jacques Rousseau; a transparência e o obstáculo**, Trad. de Maria Lúcia Machado, São Paulo, Companhia das Letras, 1991.

STAROBINSKI, Jean. **As máscaras da civilização**. Tradução: Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das letras, 2001.

_____. **Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo; seguido de sete ensaios sobre Rousseau**. Tradução: Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

VOLTAIRE. **Dicionário Filosófico**. Tradução: Bruno da Ponte e João Lopes Alves. (Coleção *Os Pensadores*). São Paulo: Abril Cultural, 1973.

UMA BREVE INCURSÃO NIETZSCHIANA AO MUNDO DA LINGUAGEM

Paulo França Leite

Graduando do Curso de Ciências Humanas – Filosofia

paulo.fl@discente.ufma.br

Universidade Federal do Maranhão (UFMA) Campus de Pinheiro

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo uma breve abordagem das considerações de Nietzsche acerca da linguagem em seu ensaio intitulado *Sobre a mentira e a verdade no sentido extramoral*, escrito em 1873 e publicado em 1896, e no primeiro capítulo – *Das coisas primeiras e últimas* – de *Humano, demasiado humano*, de 1878, que embora tenha sido publicado cinco anos depois do filósofo escrever o ensaio, pode ser pensado como rebento da produção de Nietzsche do final da década de 60 e início da de 70. Portanto, há uma ligação entre o ensaio escrito em 1873 e o livro publicado em 1878, o que pode ser intuído através da denúncia do caráter marcadamente humano do conhecimento, dos valores e da moral presente em ambas as obras. Se as considerações de Nietzsche sobre a linguagem (*sprache*) em um primeiro momento se apresentam como carentes de organização, periféricas e dispersas nos seus textos, em um segundo percebe-se que elas desempenham um importante papel em sua filosofia e não devem ser negligenciadas por quem se propõe a estudar o pensamento do filósofo alemão. Adianta-se que a linguagem em Nietzsche possui uma dimensão crítica e outra afirmativa/criativa e, embora sejam elas complementares, trataremos unicamente da primeira dimensão dentro do recorte temporal e das duas obras já mencionadas. Dito isso, tentaremos responder os seguintes questionamentos: (a) o que é, segundo Nietzsche, a palavra e de que constituição ela surge? (b) A linguagem é expressão adequada de toda e qualquer realidade? (c) Como a linguagem se relaciona com as noções de verdade e mentira? (d) Quais as consequências da linguagem, dado que é através dela que pensamos e estruturamos todos os nossos conhecimentos, para apreensão da realidade?

Palavras-chave: Nietzsche; Linguagem; Metáfora; Palavra.

1 INTRODUÇÃO

Antes de filósofo, Friedrich Nietzsche, foi filólogo clássico de formação – um estudioso que se ocupa das línguas e dos textos clássicos –, sendo considerado uma grande promessa da Universidade de Leipzig. Não por acaso, foi recomendado pelo helenista Ritschl – seu mentor dos tempos de Bonn e Leipzig – para assumir a cátedra de filologia clássica em Basileia e nomeado professor da instituição suíça em 1869, aos 24 anos.

O seu primeiro livro publicado, *O nascimento da tragédia* (1872), é um caso confuso e curioso que oscila entre o acadêmico/filológico, a propaganda wagneriana e sua filosofia que apenas se insinuava até então, entretanto, mesmo em sua fase mais madura, quando Nietzsche se desvinculou daquilo que não o pertencia enquanto filósofo, o elemento filológico parece ter subsistido no filosófico.

Na verdade, Nietzsche compreende a filologia como a arte de ler bem as coisas – o que não se resume apenas a textos, mas a pessoas, épocas, casos etc. – e importante recurso para

pôr as coisas em evidência para a filosofia (GEN,2016). Dada a sua formação como filólogo, pode-se esperar que Nietzsche tenha algo a dizer sobre a linguagem.

Se as considerações de Nietzsche sobre a linguagem (*sprache*) em um primeiro momento se apresentam como carentes de organização, periféricas e dispersas nos seus textos, em um segundo percebe-se que elas desempenham um importante papel em sua filosofia e não devem ser negligenciadas por quem se propõe a estudar o pensamento do filósofo alemão (GEN,2016, p.286).

Entretanto, longe de se propor reunir o *corpus* da teoria da linguagem nietzschiana, o presente escrito se presta a uma tarefa mais modesta: abordar as considerações de Nietzsche sobre a linguagem em seu ensaio intitulado *Sobre a mentira e a verdade no sentido extramoral*, escrito em 1873 e publicado em 1896, e no primeiro capítulo – *Das coisas primeiras e últimas* – de *Humano, demasiado humano*, de 1878.

Ainda que *Humano, demasiado humano* tenha sido publicado cinco anos depois do filósofo escrever o ensaio, tal obra pode ser pensada como rebento da produção filosófica nietzschiana do final da década de 60 e início da de 70 (GEN,2016). Portanto, há uma ligação entre o ensaio escrito em 1873 e o livro publicado em 1878, o que pode ser intuído através da denúncia do caráter marcadamente humano do conhecimento, dos valores e da moral presente em ambas as obras.

A maneira das *Considerações extemporâneas*, que representam uma tentativa de recuo ou afastamento para observar e criticar o seu tempo, *Sobre a mentira e a verdade no sentido extramoral* é a tentativa de Nietzsche de examinar as noções de verdade e mentira dissociado de uma ótica submetida a moral, numa perspectiva da linguagem e da história.

Já em *Humano, demasiado humano*

Nietzsche torna pública, neste momento, sua descoberta, realizada em 1872-1873 em escritos não publicados, de que a realidade do tempo ou do vir-a-ser é incontestável, o que provoca o desmoronamento do edifício dos filósofos, sustentado pela metafísica e sua ciência do ser. (GEN, 2016, p.48)

Desta maneira, admitindo-se o vir-a-ser como realidade imanente do mundo, todas as coisas se tornam e não há o que seja que permaneça igual ou com sua essência definida, sendo um defeito congênito dos filósofos tomar o homem e realidade como uma verdade eterna (NIETZSCHE, 2005).

Retornando a abordagem da linguagem propriamente dita, adianta-se que em Nietzsche há uma dimensão crítica e outra afirmativa/criativa e, embora sejam elas complementares, trataremos unicamente da primeira dimensão no recorte temporal e nas duas obras já mencionadas.

Dito isso, buscaremos responder os seguintes questionamentos em nosso breve percurso: (a) O que é, segundo Nietzsche, a palavra e de que constituição ela surge? (b) A linguagem é expressão adequada de toda e qualquer realidade? (c) Como a linguagem se relaciona com as noções de verdade e mentira? (d) Quais as consequências da linguagem – dado que é através dela que pensamos e estruturamos todos os nossos conhecimentos – para a apreensão da realidade?

2 A PALAVRA: METÁFORA DE UMA METÁFORA

Nietzsche define, em seu ensaio de juventude, a palavra nos seguintes termos: “A transposição sonora de uma excitação nervosa.” (NIETZSCHE, 2019, p.12). A palavra, portanto, é um tornar-se, sob sua aparência já estabelecida se escondem saltos acrobáticos entre esferas – formas de existência – totalmente distintas e metamorfoses que surpreenderiam um Ovídio.

Inicialmente, entre o roçar de duas esferas distintas, a do sujeito e a do objeto, surge uma faísca, uma excitação nervosa na consciência do primeiro motivada pelo segundo. Logo, o intelecto do sujeito se apressa para conferir a excitação a forma de uma imagem que representa os dados apreendidos do objeto e em seguida, com o fim de comunicar essa imagem, a transpõem em som.

Nesse sentido, o que se tornará palavra segue um percurso que pode ser representado pela seguinte fórmula: excitação nervosa – imagem – som. Entretanto, os termos dessa fórmula não chegam a se tornar de fato uns nos outros, uma vez que estamos falando de esferas distintas, mas antes se traduzem, se transpõem em algo de outra ordem. Desta feita, para Nietzsche, a palavra é uma metáfora (*metapher*), ou melhor, *metáfora de uma metáfora*.

Um estímulo nervoso, primeiramente transposto em uma imagem! Primeira metáfora. A imagem, por sua vez, modelada em um som! Segunda metáfora. E a cada vez completa mudança de esfera, passagem para uma esfera inteiramente outra e nova. [...] Acreditamos saber algo das coisas mesmas, se falamos de árvores, cores, neve e flores, e no entanto não possuímos nada mais do que metáforas das coisas, que de nenhum modo correspondem às entidades de origem. (NIETZSCHE, 1999, p.55 e 56)

Nietzsche parece admitir tal figura de linguagem de maneira semelhante a que Aristóteles a compreende em âmbito poético e retórico, onde a metáfora é o transporte do sentido ou nome de algo para uma outra coisa (ARISTÓTELES, 1993). Ademais, não podemos perder de vista o próprio sentido etimológico da palavra grega *metaphorá*, que remete a noção de transporte ou transposição, ou seja, pegar uma coisa ou um caso para pôr em lugar de outra coisa ou caso e, desta forma, comunicar-se.

Entretanto, deve-se destacar que enquanto Aristóteles admite tal transposição em âmbito poético e retórico, Nietzsche vai mais longe e a admite – conforme a fórmula apresentada anteriormente – no terreno da fisiologia humana, sendo a linguagem a consequência última desta constituição.

3 A LINGUAGEM COMO EXPRESSÃO ADEQUADA DA REALIDADE

Antes de propriamente tratar se a linguagem é expressão adequada de toda e qualquer realidade, um breve olhar a denúncia nietzschiana do caráter antropológico, arbitrário e ilusório do conhecimento humano pode-se mostrar proveitoso. Nietzsche considera, através de uma fábula, que o conhecimento humano diante da vastidão do Universo é lamentável e fugaz, seu surgimento e fenecer diante da eternidade não passou de um minuto, de um ponto tão insignificante na “história universal” que é como se não houvesse existindo (NIETZSCHE, 1999).

O conhecimento humano, portanto, não encontra sentido para além do humano, todavia, os homens e dentre eles os mais orgulhosos, os filósofos, supõem que sua inteligência ordena e faz girar o mundo (NIETZSCHE, 1999) ou, em uma perspectiva mais modesta, que ele participa da Inteligência que organiza o Cosmo. É evidente, pois, que padecemos do que poderíamos chamar de “raciocínio astrológico”, acreditamos que as estrelas no céu giram em favor do destino do homem (NIETZSCHE, 2005, p.17).

Ademais, o intelecto, de acordo com Nietzsche, originalmente não é senão uma faculdade dos seres fracos, que os fornece alguma defesa contra os mais fortes através da dissimulação e do engano – o animal que se disfarça de folha ou finge-se de morto para evitar o combate. Entretanto,

No homem essa arte do disfarce chega a seu ápice; aqui o engano, o lisonjear, mentir e ludibriar, o falar-por-trás-das-costas, o representar, o viver em glória de empréstimo, o mascarar-se, a convenção dissimulante, o jogo teatral diante dos outros e diante de si mesmo, em suma, o constante bater de asas em torno dessa *única* chama que é a vaidade, é a tal ponto a regra e a lei que quase nada é mais inconcebível do que como pôde aparecer entre os homens um honesto e puro impulso à verdade. (NIETZSCHE, 1999, p.54)

Se não o bastasse, além de voltado para a enganação, o conhecimento parece conduzir também ao autoengano. Como evidência dessa inclinação, é possível citar a má-compreensão dos sonhos (NIETZSCHE, 2005) e a disposição no homem para deixar-se enganar pelo onírico (NIETZSCHE, 1999). Na verdade, a própria constituição humana parece voltada a esse fito da enganação, pois à consciência é velada a maioria dos processos que se agitam no corpo e, portanto, ignora-se o sangue a correr nas veias e a cacofonia dos intestinos (NIETZSCHE, 1999).

Então, diante deste não tão breve preambulo, já é possível intuir que a linguagem, dado que parte de uma constituição voltada ao engano e ao autoengano, não é expressão adequada das coisas. O *status* de *metáfora da metáfora* da palavra indica uma degeneração, uma pálida representação de um estímulo nervoso. Entretanto, o próprio estímulo nervoso não é o decalque fiel do objeto e sim o manejo e apreensão grosseira dele.

Em *Sobre a mentira e a verdade no sentido extramoral*, Nietzsche parece admitir — seja por influência de Schopenhauer ou do próprio Kant — a distinção entre fenômeno e *noumenon*, a coisa-em-si, ou seja, entre o que nos aparece — condicionado pelas formas *a priori* da sensibilidade e pelas categorias do entendimento — e o que existe em si mesmo. Desta feita,

A ‘coisa em si’, enquanto objeto para aquele que cria uma linguagem, permanece totalmente incompreensível e absolutamente indigna de seus esforços. Esta designa somente as relações entre os homens e as coisas e para exprimi-las ela pede o auxílio das metáforas mais audaciosas. (NIETZSCHE, 2019, p. 12 e 13)

Em *Humano, demasiado humano* embora vá contra a própria noção de coisa-em-si (NIETZSCHE, 2005), Nietzsche aponta ainda a dificuldade de alcançarmos objetivamente as coisas com nosso intelecto e com nossa linguagem, uma vez que imersas no *vir-a-ser*, temos apenas uma interpretação ou impressão singular de tais coisas e não apreensão completa delas — quando acreditamos que as apanhamos, elas já nos escaparam.

As definições da linguagem não passam de arbitrariedades e parcialidades em que se decide destacar uma característica ou outra de determinado objeto, não se segue uma via lógica (NIETZSCHE, 1999). Ademais, a linguagem e por extensão a maneira de pensar do homem ao conceber conceitos padece do hábito de tomar por igual o que difere, mas não existem coisas iguais, na verdade, pode-se questionar até a própria existência da “coisa” (NIETZSCHE, 2005). Portanto, assevera Nietzsche:

Pensem ainda uma vez, particularmente, na formação dos conceitos: toda palavra se torna imediatamente conceito, não na medida em que ela tem necessariamente de dar de algum modo a ideia da experiência original única e absolutamente singular a que deve o seu surgimento, mas quando lhe é necessário aplicar-se simultaneamente a um sem-número de casos mais ou menos semelhantes, ou seja, a casos que jamais são idênticos estritamente falando, portanto, a casos totalmente diferentes. Todo conceito surge da postulação da identidade do não-idêntico. Assim como é evidente que uma folha não é nunca completamente idêntica à outra, é também bastante evidente que o conceito de folha foi formado a partir do abandono arbitrário destas características particulares e do esquecimento daquilo que diferencia um objeto de outro. (NIETZSCHE, 2019, p.13)

Nietzsche parece se referir indiretamente ao *Timeu* de Platão, onde afirma que o conceito – o construto que toma por igual aquilo que não é – faz surgir a crença de que haveria formas das

quais as demais coisas são criadas, porém, manufaturadas de maneira tão grosseiras que duas não saem iguais, embora possam ainda lembrar ao modelo original (NIETZSCHE, 2019).

Destarte, a linguagem se baseia em uma infidelidade para com a “verdade” na medida que nega o movimento e iguala o inigualável, entretanto, ela não é mais que a maneira tateante e grosseira do homem de se relacionar com a realidade. O problema está quando o homem esquece do caráter criativo e plástico da linguagem e acredita que com as palavras chega à essência e coração das coisas, quando esquece que as metáforas são metáforas.

4 COMO A LINGUAGEM SE RELACIONA COM AS NOÇÕES DE VERDADE E MENTIRA

Diante de tal constituição voltada ao engano e ao autoengano, como haveria de surgir no homem um instinto de verdade, isto é, a vontade inconsequente de verdade? De acordo com Nietzsche — que parece não se decidir entre o estado de natureza de Hobbes e Rousseau —, seja pelo tédio, pela necessidade ou para aplacar o medo, o homem deseja viver em rebanho e com essa intenção firma um pacto de paz que cessará com o aspecto mais visceral do estado de todos contra todos (NIETZSCHE, 1999).

É na vida em rebanho que surge pela primeira vez a demanda por definições universalmente válidas, pela uniformidade e pela constância – em resumo, por verdades – para que os homens se entendam e confiem uns nos outros. Assim surge, por meio de uma legislação da linguagem, uma distinção entre a verdade e a mentira. O mentiroso é aquele que vai contra as definições, as verdades predefinidas pelo rebanho e por isso a sociedade lhe negará crédito, o excluindo do seio que antes o acolhia.

Nesse sentido, os homens evitam mais o prejuízo provocado pela mentira do que propriamente a mentira em si, não detestando de todo a ilusão, apenas as suas consequências negativas (NIETZSCHE, 1999). Basta lembrar da fábula *O pastor brincalhão*: o pastorzinho vivia a alardear falsamente ataques de lobos para divertir-se à custa dos seus vizinhos e em breve ninguém lhe deu mais crédito. Quando lobos realmente atacaram, ninguém acudiu o pobre pastor que clamava por ajuda, uma vez que a verdade é duvidosa na boca do mentiroso (ESOPO, 1997).

Portanto, nesse estágio da história humana, os homens só desejam a verdade na medida que é vantajosa e estimula a vida e mesmos certos erros passam como verdades quando satisfazem certos critérios que favorecem o viver. Estão eles longe de desejarem o conhecimento puro e sem consequências, mostrando-se aversos a tais tipos de verdades (NIETZSCHE, 1999).

O real e sincero instinto ou vontade que buscará a verdade independente das consequências surge apenas posteriormente, através esquecimento do caráter criativo da linguagem e que se usa metáforas habituais e sancionadas pelo grupo. O homem passa a se servir das definições do rebanho até que as internalize como verdades, levando-o a alcançar o sentimento de ser verdadeiro (NIETZSHCE, 1999). Assim, o homem se sente tomado por um impulso moral acerca da dignidade, do dever e positividade de ser verdadeiro, ao passo que uma repulsa ao mentiroso e por extensão a mentira.

O sentimento moral despertado no homem ao ser “verdadeiro”, ao designar uma coisa conforme os seus antepassados antes e seus comensais agora a designam, é, portanto, apenas o sentimento estar de acordo com o rebanho. Mas, afinal, o que é a verdade para Nietzsche?

O que é a verdade, portanto? Um batalhão móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos, enfim, uma soma de relações humanas, que foram enfatizadas poética e retoricamente, transpostas, enfeitadas, e que, após longo uso, parecem a um povo sólidas, canônicas e obrigatórias: as verdades são ilusões, das quais se esqueceu que o são, metáforas que se tornaram gastas e sem força sensível, moedas que perderam sua efígie e agora só entram em consideração como metal, não mais como moedas. (NIETZSHCE, 1999, p.57)

A verdade, em outras palavras, é um termo para algo parado, estável e onde podemos nos firmar. Construtos frágeis que somos levados a supor como fortes em virtude do hábito e da indolência criativa que provém da vida em rebanho. Em certo sentido, falamos todos inconscientemente como Homero e os demais poetas – recorrendo a símiles, metáforas e analogias.

Enquanto estiveram os homens próximos de mais da natureza, seu caráter contingente e indeterminado nunca lhes escapou, todavia, na medida que a constância e semelhança passava a ser exigida do homem pelo rebanho, do rebanho pelo homem e da natureza pelo homem/rebanho tudo se tornou cada vez mais constante e semelhante, tudo se torna cada vez mais “verdadeiro”.

Com os pés firmados nas designações um tanto vacilantes da linguagem passam os homens, os construtores, a galgar terrenos cada vez mais altos. No interesse de escapar do diferente e do movimento,

Coloca agora seu agir como ser "racional" sob a regência das abstrações; não suporta mais ser arrastado pelas impressões súbitas, pelas intuições, universaliza antes todas essas impressões em conceitos mais descoloridos, mais frios, para atrelar a eles o carro de seu viver e agir. (NIETZSCHE, 1999, p.57)

Eis precisamente a grandeza do ser humano, um gênio da arquitetura que supera as abelhas, pois constrói todo um edifício usando como material os próprios conceitos e metáforas

que fabrica (NIETZSCHE, 1999) e, ainda que uma construção feita de material pobre e em terreno movediço, ele consegue

Sob o domínio desses esquemas, [...] edificar uma pirâmide lógica ordenada segundo divisões e graus, instaurar um novo mundo de leis, privilégios, subordinações e delimitações, que se opõe desde logo ao outro mundo, o mundo intuitivo das primeiras impressões como sendo aquele melhor estabelecido, mais geral, melhor conhecido, mais humano e, por esta razão, como uma instância reguladora e imperativa [...] o grande edifício dos conceitos apresenta a estreita regularidade de um columbário romano, edifício de onde emana aquele rigor e frieza da lógica que são próprios das matemáticas. (NIETZSCHE, 2019, p.15)

Um gênio construtor como nenhum outro, entretanto o ser humano quase nada tem de verdade em seu sentido mais idealizado, pois não fazemos mais do que nos entreter com um jogo de dados conceituais e computar com estes mesmos dados, nossas “verdades”:

Se alguém esconde algo atrás de uma moita e depois a procura exatamente nesse lugar acabando por encontrá-la aí, não há nenhum motivo para a glorificação dessa procura e dessa descoberta. [...] Quando dou a definição de mamífero e quando, depois de ter examinado um camelo, declaro: eis aqui um mamífero, isto é certamente uma verdade que vem à luz, mas o seu valor é limitado; quero dizer com isso que ela é em tudo uma definição antropomórfica e que não contém qualquer coisa que seja ‘verdade em si’, real e universal, independentemente do homem. (NIETZSCHE, 2019, p.15 e 16)

O que conseguimos no fim de tudo isso é apenas a metamorfose do mundo no humano, mas isso tudo só é válido no homem, coisa diferente deve passar-se com o pássaro, o verme e demais seres, todavia as perspectivas deles estão veladas para nós e, seja como for, não se pode com isso se perder de vista o absurdo de supor uma perspectiva justa e correta. Entretanto, enquanto o mundo permanece aproximadamente constante para nós, coisas como o número e leis parecem críveis:

Em todas as constatações científicas, calculamos inevitavelmente com algumas grandezas falsas: mas, sendo tais grandezas no mínimo constantes, por exemplo, nossa sensação de tempo e de espaço, os resultados da ciência adquirem perfeito rigor e segurança nas suas relações mútuas; podemos continuar a construir em cima deles. (NIETZSCHE, 2005, p.28)

Esquecemo-nos de nós mesmos enquanto criaturas atuantes e criativas, entretanto, não culpabilizemos o homem por essa indolência, afinal, o que quer o homem? A julgar pelas consequências do abandono do caráter criativo/ativo: tranquilidade. O esquecimento possibilitou ao homem viver com alguma paz, alguma segurança e alguma lógica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O MUNDO DA LINGUAGEM

Pode-se supor, pois, que através da linguagem o ser humano “estabeleceu um mundo próprio ao lado do outro, um lugar que ele considerou firme o bastante para, a partir dele, tirar dos eixos o mundo restante e se tornar seu senhor.” (NIETZSCHE, 2005, p.20). Este mundo próprio, a qual quem sabe podemos chamar de “mundo da linguagem”, o que significa ele? Este mundo mais regular do qual falamos ao nos referir as coisas como *aeternae veritates*, como além do tempo e da particularidade? Este mundo mais “verdadeiro” e mais conhecido que se opõem ao outro mais terrível, contingente e incompressível?

Estamos aqui conjecturando, mas se em *Humano, demasiado humano* Nietzsche reconhece que a crença no mundo metafísico e indemonstrável, bem como a crença de que há um corpo e uma alma, tem sua origem nos sonhos (NIETZSCHE, 2005), talvez a linguagem seja o instrumento pelo qual se constrói o que é apenas vislumbrado nos sonhos, o mundo metafísico que tem como finalidade acalantar todo o tipo de carência humana, possibilitando a fuga para um mundo onde o movimento e o diferente não existe, pois a linguagem na medida que torna as coisas “verdadeiras” também as enrijece, as engessa, as torna previsíveis e conhecidas.

A linguagem matemática e geométrica — da qual nossa razão herda seu modo de proceder na busca pela proporção entre as coisas — divinizada pelos Pitagóricos, não seria a plena abstração, a plena superação do movimento e do diferente que faculta dizer: “existe eternidade” ou “todas as coisas são iguais”? Em resumo: o mundo da linguagem não seria outro termo para mundo metafísico?

Tais questionamentos podem de certo engendrar futuras incursões nietzschianas mais demoradas ao mundo que admitimos aqui como “mundo da linguagem” — bem como o uso de um referencial bibliográfico mais vasto como provisão, haja vista que só utilizamos dois textos de Nietzsche — e não podemos deixar de mencionar a dimensão criativa/afirmativa da linguagem que foi descuidada e merece mais atenção.

Por hora, damo-nos por satisfeitos em abordar tal tema reconhecendo o pouco que reunimos no caminho: a palavra não passa de metáfora da metáfora, portanto a linguagem só fala das coisas em uma medida válida apenas ao ser humano e as noções de verdade e mentira decorrem de uma legislação da linguagem firmadas no pacto de paz entre os homens em um passado remoto promovendo, aos poucos, a construção de um outro mundo mais constante, previsível e, em resumo, demasiado humano.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. Poética. Trad. Eudoro de Souza. São Paulo: Ars Poetica, 1993.

ESOPO. Fábulas de Esopo. Trad. Antônio Viana. Porto Alegre: L&PM Editores, 1997.

GEN, Grupo de Estudos Nietzsche. Dicionário Nietzsche. Coleção Sedas & Veredas. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

NIETZSCHE, Friedrich. Sobre a verdade e a mentira no sentido extramoral. Coleção Nietzsche, 1ª ed. Lebooks, 2019.

NIETZSCHE, Friedrich. Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres. Trad. Paulo César de Souza. 1ª ed. São Paulo: Companhia das letras, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich. Obras incompletas. Coleção Os Pensadores. Trad. Rubens Filho. São Paulo: Editora Nova Cultura, 1999.

VIDAS LGBT IMPORTAM: CENÁRIO DAS VIOLÊNCIAS LGBTFÓBICAS NO BRASIL NO CONTEXTO DA ADO 26/DF

Silvana Maria Ribeiro Pereira

Graduada em Direito

Especialista em Direito Público

Aluna do Programa Atualização em Ciências Jurídicas válido p/ o Doutorado em Direito Constitucional

silvanamrpereira@ifma.edu.br

Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, Argentina

RESUMO: É sabido que o cenário brasileiro se apresenta como desafiador na promoção de direitos das vidas LGBT seja pela ausência de legislações específicas, de intervenções do Estado por meio de políticas públicas, seja pela escassez de dados fidedignos ou mesmo pela incerteza de coletá-los oficialmente, seja pelo aprofundamento da vulnerabilidade de tal população à violência. Esse *status* de anormalidade caracterizado por comportamentos explícitos ou implícitos de ódio e/ou aversão à população LGBT no Brasil resulta de uma construção histórico-social muito peculiar com marco inicial desde os tempos da colonização portuguesa. Nesse contexto, o presente aporte tem por objetivo demonstrar as estatísticas e as notícias-crimes que retrataram o cenário cruel das violências LGBTfóbicas que vieram subsidiar de forma significativa a Corte Suprema brasileira no julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão (ADO 26/DF) a qual resultou na criminalização específica de todas as formas de homofobia e transfobia praticadas em território brasileiro, até que sobrevenha Lei do Congresso Nacional. Pois bem, diante de tanta violência carecia, então, o Estado brasileiro “sair do armário” para garantir mecanismos de proteção jurídicos-constitucionais para fins de promoção dos direitos da população LGBT o que destoava da conjuntura internacional. Para tanto, utilizou-se a metodologia dedutiva por meio de pesquisa bibliográfica, doutrinária e jurídico-legislativa, notadamente, análise das manifestações (Relatório e Voto) do Ministro-Relator Celso de Mello no bojo da citada ADO 26/DF subsidiadas pelos dados e pelas informações do relatório do Grupo Gay da Bahia (GGB) – um dos legitimados como *amicus curiae* que acabou por suprir de forma histórica o ‘apagão estatístico’ relativo ao tema. Esse recorte da realidade brasileira referente às violências LGBTfóbicas foi deveras importantíssimo para os encaminhamentos de interpretação e aplicabilidade da solução constitucional objeto da ADO 26/DF.

Palavras-chave: Violências LGBTfóbicas; Homofobia; Transfobia; ADO 26/DF.

1 INTRODUÇÃO

O Estado Republicano e Democrático brasileiro tem o dever de amparar e recepcionar os direitos fundamentais em pé de igualdade para com todos sem quaisquer discriminações de cor, raça, etnia, orientação religiosa, cultural, sexual ou de gênero, etc. Assim direciona a Constituição Cidadã de 1988 a despeito de que as violências LGBTfóbicas nesse país remetem ao Brasil colonial.

Hodiernamente, as pessoas da comunidade LGBT²¹³ também integram os mais de 200 milhões de brasileiros. São eleitores e cidadãos pagadores de deveres tributários. Tributos estes, aliás pilar de sustentação do Estado.

Como se observa as pessoas LGBT se conotam para estar em plena visibilidade para o Estado brasileiro para votar e contribuir com o fisco, dentre outros deveres de cidadania. Nesse contexto lhes é permitido “*sair do armário*”.

Pois bem, carecia também “*sair do armário*” os mecanismos de proteção jurídicos-constitucionais para fins de promoção dos direitos das vidas LGBT’s no Brasil, o que não se coadunava mais com a realidade internacional.

Desse modo, a Corte Suprema brasileira nos autos da Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão 26/DF se posicionou criminalizando as condutas homofóbicas e transfóbicas, reais ou supostas, equiparando-as ao crime de racismo, concretude essa subsidiada pelas significativas estatísticas e notícias-crimes referentes às violências LGBTfóbicas as quais não devem ser jamais ignoradas, notadamente, para encaminhamentos de interpretação e aplicabilidade jurídicas quer seja em nível constitucional ou infraconstitucional.

²¹³Adotamos a sigla LGBT em consonância com a terminologia adotada pelo Ministro-Relator Celso de Mello que assim contextualizou: É preciso esclarecer, desde logo, que a sigla LGBT, no contexto dos debates nacionais e internacionais sobre a questão da diversidade sexual e de gênero, tem sido utilizada para designar a comunidade global das pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transgêneros, intersexuais, além de outras definidas por sua orientação sexual ou identidade de gênero. A expressão LGBT, além de possuir a virtude de haver sido formulada pela própria comunidade que designa, atingiu ampla aceitação pública e consenso internacional, consagrando-se sua utilização, no Brasil, em 08/06/2008, na I Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (convocada por meio do decreto presidencial de 28 de novembro de 2007), cabendo assinalar, no entanto, que a primazia conferida ao uso desse termo decorre, exclusivamente, do prestígio e do renome que o acrônimo LGBT adquiriu no âmbito da defesa dos direitos humanos e do combate à discriminação, sem que o seu emprego signifique indiferença ou esquecimento em relação às demais siglas também utilizadas, especialmente com o propósito de fazer incluir, em sua definição, as pessoas que se identificam como “queer” (LGBTQ), as pessoas intersexuais (LGBTQI), as pessoas assexuais (LGBTQIA) e todas as demais pessoas representadas por sua orientação sexual ou identidade de gênero (LGBTQI+). In: ADO 26/DF, 2019, op. cit., p. 42.

No mesmo sentido da terminologia do Ministro-Relator Celso de Mello: Adotamos a forma mais difundida da sigla, seguindo o uso da Associação Brasileira de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (ABGLT). No entanto, é importante registrar o uso crescente das formas LGBT+, LGBTI+, LGBTTI, entre outras. Essas variações procuram dar visibilidade a outras minorias sexuais e de gênero, como os intersexuais, ou indicar com o sinal de + a permanente abertura do movimento para outras identidades ou vivências. In: RAMOS, 2021, op. cit., p. 1681.

2 DA AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE POR OMISSÃO 26 DISTRITO FEDERAL (ADO 26/DF): SÍNTESE DO RELATÓRIO

Trata-se de Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão 26 Distrito Federal (doravante ADO 26/DF) ajuizada pelo Partido Popular Socialista (PPS) com a pretensão de obter, em especial, a

criminalização específica de todas as formas de homofobia e transfobia, especialmente (mas não exclusivamente) das ofensas (individuais e coletivas), dos homicídios, das agressões e discriminações motivadas pela orientação sexual e/ou identidade de gênero, real ou suposta, da vítima”, em face da existência, segundo sustenta, “da ordem constitucional de legislar relativa ao racismo (art. 5º, XLII) ou, subsidiariamente, às discriminações atentatórias a direitos e liberdades fundamentais (art. 5º, XLI) ou, ainda subsidiariamente, ao princípio da proporcionalidade na acepção de proibição de proteção deficiente (art. 5º, LIV, da CF/88)”. (ADO 26/DF, 2019, p.17).

O Senado Federal se manifestou pela improcedência do pedido. (ADO 26/DF, 2019, p.17).

A Câmara dos Deputados expressou que não há omissão constitucional e nem inércia legislativa informando que existem muitos projetos de leis em tramitação sobre o tema²¹⁴, assim como aproveita para “(...) reafirmar a posição institucional desta Casa que, em 23 de novembro de 2006, aprovou o Projeto de Lei nº 5.003, de 2001, que ‘determina sanções às práticas discriminatórias em razão da orientação sexual das pessoas’, enviado em seguida à análise do Senado Federal” (ADO 26/DF, 2019, p.17-22).

A União por meio da Advocacia Geral da União concluiu pela improcedência dos pedidos formulados. (ADO 26/DF, 2019, p.23).

O Ministério Público Federal representado pelo Procurador-Geral da República se manifestou pela procedência do pedido na forma pontuada. (ADO 26/DF, 2019, p.24-28).

Esse é o relatório sintético da ADO 26/DF tendo por base a manifestação do Ministro-Relator Celso de Mello. (ADO 26/DF, 2019, p.15-28).

3 VIOLÊNCIAS LGBTFÓBICAS NO CONTEXTO DA ADO 26/DF

De forma geral, expressamos que não há entendimento ou compreensão unívoca teórico-conceitual em relação às violências LGBTfóbicas (homofobia e transfobia), porquanto essa situação ou esse *status* de anormalidade caracterizados por comportamentos explícitos ou implícitos de ódio e/ou aversão às vidas LGBT’s no Brasil resulta de uma construção histórico-

²¹⁴ Nos autos da ADO 26/DF foi informado pela Câmara dos Deputados da existência de muitos projetos de leis no Congresso Nacional (que até hoje ainda se arrastam com o objetivo de criminalizar as condutas homofóbicas e transfóbicas), o que não prejudicou o Supremo Tribunal Federal-SFT em concretizar o entendimento de existência de omissão legislativa. *In*: ADO 26/DF, 2019, op. cit., p. 18-22.

social muito peculiar com marco inicial desde os tempos da colonização portuguesa.²¹⁵ (RIBEIRO; MATOS, 2020, p. 5).

A sigla LGBT é a vivacidade concreta do invertido, do torto, da bicha, do sapatão, do travesti, da prostituta que assumiram suas posições sociais “fora do armário” e por isso se tornam alvos de violência, objeção, de dissidências e ao mesmo tempo propulsionam a inverter e retorcer o sentido dos discursos e das normas postas as quais se encontram constituídas sob perspectivas heterossexuais. (RAMOS, 2021, p. 1700-1701).

Com efeito, as expressões “armário” e “estar do armário” utilizadas amplamente pela comunidade de gays e lésbicas dão o tom de concretude ao silêncio imposto pela norma heterossexual historicamente construída. E “sair do armário”, ou seja, o rompimento deste silêncio significa concretamente a repressão em forma de violência imputada à comunidade LGBT. Essa é a conjuntura da LGBTfobia. (GARCIA, 2005, p.51).

Ademais, importante ainda rememorar Butler - que nos presenteou com um novo marco epistemológico-, que a partir da óptica *queer* prenuncia que não há que se falar que sexo se correlaciona ao aparelho biológico (natural) e que gênero ao aspecto sociocultural, mas ambos são construídos socialmente. (FIGUEIREDO, 2018, p. 41).

A título exemplificativo desse *status* do dito anormal, do proibido, retrata-se de forma ficcional essa perspectiva em um dos clássicos da literatura brasileira: *Grande Sertão: veredas*, de 1965, de Guimarães Rosa. Nele o personagem Diadorim (que assume a aparência masculina adotando o nome de Reinaldo) é alvo de amor secreto de Riobaldo, revelado só ao final do romance, porquanto “[...] é preciso ponderar que, vivendo numa sociedade machista, Guimarães Rosa preferiu escapular da indecidibilidade que seu texto alimentou de 450 páginas para rompê-la ao final”. (FIGUEREDO, 2018, p. 47).

Pois bem, o cenário brasileiro em tempo anterior à ADO 26/DF era de completa OMISSÃO no que diz respeito a existência de um mecanismo legal com vistas à proteção das vidas LGBT’s.

Essa situação de inércia destoava do ambiente internacional, a exemplo do Conselho de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU) a figurar como o primeiro organismo intergovernamental a adotar uma resolução sobre direitos humanos, orientação sexual e identidade de gênero (Resolução nº 17/2019), assim como outros países do resto

²¹⁵A atividade persecutória que a Coroa real portuguesa promoveu contra os homossexuais, em Portugal e em seus domínios ultramarinos, intensificou-se, ainda mais, com o processo de expansão colonial lusitana, a ponto de el-Rei D. Sebastião, preocupado com as relações homossexuais entre portugueses e os povos por estes conquistados, haver editado a Lei sobre o Pecado de Sodomia, como assinala o ilustre Antropólogo e Professor LUIZ MOTT (“Relações Raciais entre Homossexuais no Brasil Colonial”). *In*: ADO 26/DF 2019, p.68.

mundo (mais de 40 países já possuem legislações específicas ou mecanismos legais protetivos da comunidade LGBT), incluindo os nossos vizinhos sul americanos Colômbia, Uruguai, Chile, Argentina, Peru e Bolívia. (ADO 26/DF, 2019, p. 283-284).

A propósito, para comprovar esse caráter de mora do Estado brasileiro tem-se que a homossexualidade como patologia mental somente deixou de ser assim considerada em 1985 pelo Conselho Federal de Medicina, vindo depois o Conselho Federal de Psicologia excluir apenas em 1999 o caráter de patologia das sexualidades dissidentes. (RIBEIRO; MATOS, 2020, p. 9).

Essa situação OMISSIVA nos revela que o sexo permeia as discursividades e as normatividades jurídicas, a exemplo do próprio direito penal a regular o sexo e a sexualidade, inclusive de forma velada. (RAMOS, 2021, p. 1700).

Sem dúvida, o recorte dos dados estatísticos e as notícias-crimes veiculadas nos meios de comunicação referentes às violências LGBTfóbicas no Brasil foram instrumentos importantíssimos para os encaminhamentos de interpretação e aplicabilidade da solução constitucional objeto da ADO 26/DF.

A bem da verdade, a época do julgamento da ADO 26/DF deu-se conta da existência de um verdadeiro ‘apagão estatístico’²¹⁶ relativo a essa temática no Estado brasileiro.

Tal situação de invisibilidade veio a ser superada em vista de uma raríssima exceção: os relatórios do “Grupo Gay da Bahia – GGB”²¹⁷ que desde a década de 80 já vinha fazendo, de forma exemplar e com esforço próprio, levantamento do número de pessoas da comunidade LGBT assassinadas com base em notícias publicadas na imprensa, na internet e informações pessoais compartilhada com o grupo, etc.

Nessa conjuntura, passamos a demonstrar as estatísticas originárias do “Grupo Gay da Bahia – GGB” e às notícias-crimes as quais retrataram o cenário cruel das violências LGBTfóbicas

²¹⁶ No Atlas da Violência 2019, trouxemos esta seção inédita que aborda a questão da violência contra a população LGBTI+. Desde já devemos ressaltar dois pontos centrais. O primeiro diz respeito à gravidade do tema e como, aparentemente, o problema tem se agravado nos últimos anos, conforme evidências que apresentaremos aqui. O segundo ponto diz respeito à invisibilidade desse problema sob o ponto de vista da produção oficial de dados e estatísticas. Por exemplo, não sabemos sequer qual é o tamanho da população LGBTI+³³ (o que inviabiliza qualquer cálculo de prevalência relativa de violência contra esse grupo social), uma vez que o IBGE não faz qualquer pergunta nos seus *surveys* domiciliares sobre a orientação sexual. Por outro lado, as polícias (em geral), nos registros de violência, também não fazem qualquer classificação da vítima segundo a orientação sexual, assim como não existe tal característica nas declarações de óbito. Portanto, torna-se uma tarefa extremamente árdua dimensionar e traçar diagnósticos para produzir políticas públicas que venha a mitigar a violência contra a população LGBTI+. In: ATLAS DA VIOLÊNCIA, 2019, op. cit., p.56.

²¹⁷ Nesse viés, cabe referir que o “Grupo Gay da Bahia – GGB”, admitido nestes autos como “*amicus curiae*” e em funcionamento desde 18/03/1983, monitora os dados relacionados à violência contra a população LGBT, tendo apresentado, anualmente, relatórios que demonstram que o Brasil é “o campeão mundial desse tipo de crime”. In: ADO 26/DF, 2019, op. cit., p.72.

no Brasil perante o Supremo Tribunal Federal-STF para fins de julgamento da ADO 26/DF que veio a criminalizar todas as formas de homofobia e transfobia praticadas em território brasileiro até que venha legislação específica produzida pelo Congresso Nacional, razão pela qual inferimos que trata-se de uma solução jurídico-constitucional revestida de transitoriedade.

Dessa maneira, apesar da existência de alta taxa de subnotificação eis os dados estatísticos coletados e compilados pelo “Grupo Gay da Bahia – GGB” apropriados pelo Ministro Relator Celso de Mello nos autos da ADO 26/DF: **a)** houve um aumento de 30%, em 2017 em relação ao ano de 2018, dos homicídios contra o grupo LGBT, atingindo o número de 445 mortes no período; **b)** 56% dos assassinatos ocorreram em via pública; **c)** das 445 vítimas referente ao ano de 2018, 194 (43,6%) eram gays, 191 (42,9%) trans, 43 (9,7%) lésbicas, 5 (1,1%) bissexuais e 12 (2,7%) heterossexuais, estes incluídos porque foram mortos em circunstâncias que revelam condutas homofóbicas dos agressores, v.g. em defesa de gays amigos/parentes; **d)** o número de transgêneros mortos entre 2016 e 2017 demonstra que o Brasil é o primeiro colocado no “*ranking*” mundial, tal como referido pelo *Relatório Mundial da Transgender Europe*, organização que registra dados relacionados ao tema; **e)** jovens que são rejeitados por sua família têm alto índice de tentativa de suicídio (8,4 vezes mais); **f)** foram registrados, até outubro, no ano de 2018, 347 homicídios de pessoas LGBT no país. (ADO 26/DF, 2019, p.72-73).

Em relação às notícias-crimes incorporadas no Relatório sob a responsabilidade do Ministro-Relator Celso de Mello como “**reveladoras** do inegável comportamento racista e preconceituoso **dirigido**, com clara motivação de ódio, contra essas pessoas absurdamente consideradas inferiores **pelos delinquentes** que as agridem covardemente” destacamos as seguintes: **i)** “Ele tem ódio de homossexuais’, diz delegado sobre homicídio em Agudos”²¹⁸; **ii)** “Cabeleireiro é apedrejado até a morte na Zona Norte de Natal, diz polícia”²¹⁹; **iii)** “Homem que tirou foto antes de esquartejar admite ódio por gays”²²⁰; **iv)** “Agricultor é morto a facadas pelo filho na Zona da Mata de PE – Rapaz de 20 anos não aceitava que o pai fosse homossexual.”²²¹; **v)** “Menino teve fígado dilacerado pelo pai, que não admitia que criança gostasse de lavar louça – Alex , de 8 anos, era espancado repetidas vezes para aprender a ‘andar

²¹⁸Disponível em: <http://g1.globo.com/sp/bauru-marilia/noticia/2014/04/ele-tem-odio-de-homossexuais-diz-delegado-sobre-homicidio-em-agudos.html>

²¹⁹Disponível em: <http://g1.globo.com/m/rio-grande-do-norte/noticia/2014/11/cabeleireiro-e-apedrejado-ate-a-morte-de-natal-diz-policia.html>

²²⁰Disponível em: <http://g1.globo.com/santos-regiao/noticia/2014/11/homem-que-tirou-foto-antes-de-esquartejar-admite-odio-por-gays.html>

²²¹Disponível em: <http://g1.globo.com/pe/noticia/2014/11/agricultor-e-morto-facadas-pelo-filho-na-zona-da-mata-de-pe.html>

como homem’ ”²²²; **vi)** “Homem é suspeito de tentar estuprar filha lésbica para fazê-la ‘virar mulher’ ”²²³; **vii)** “ ‘Vai virar mulher de verdade’: lésbicas são vítimas de estupro corretivo”²²⁴; **viii)** “Turista gay é espancado por grupo em SP e ‘post ’ viraliza: ‘Não foi minha escolha’ ”²²⁵; **ix)** “Polícia investiga homicídio de travesti que foi espancada até a morte em CE”²²⁶; **x)** “Jovem gay é morto a facadas próximo a parque em São Paulo”²²⁷; **xi)** “Corpo queimado em canavial é de rapaz morto pela mãe por ser gay”²²⁸; **xii)** “Morre transexual que foi esfaqueada no Centro de Aracaju”²²⁹; **xiii)** “ ‘Nunca tinha passado por isso’, diz lésbica agredida em lanchonete de SP”²³⁰. (ADO 26/DF, 2019, p. 73-74).

Diante desse quadro de números e das notícias-crimes estarrecedoras o Relatório da ADO 26/DF reconheceu a plena violação de direitos humanos das vidas LGBT’s destacando que o grupo dos transexuais²³¹ são os que mais são vitimados por “[...] atos de violência motivados pelo preconceito, pelo ódio e pelo racismo manifestados contra esses “outsiders” que sofrem intensa marginalização social” figurando o Brasil como o “país que mais mata travestis e transexuais no mundo” com registros de 598 mortes nesse grupo entre janeiro de 2011 e janeiro de 2016. (ADO 26/DF, 2019, p.75).

Como forma de retratar concretamente essa desumana e triste realidade das violências LGBTfóbicas no Brasil a integrar as estatísticas que subsidiaram a tomada de decisão na ADO 26/DF elencamos o transfeminicídio²³² de Dandara Kettley em 2017 “[...]morta a tiros, pauladas, chutes e murros, [...]”. (NASCIMENTO, 2021, p.175).

²²²Disponível em:<http://g1.globo.com/rio/menino-teve-figado-dilacerado-pelo-pai-que-nao-admitia-que-crianca-gostasse-de-lavar-louca-1785342>

²²³Disponível em:<http://g1.globo.com/to/tocantins/noticia/2016/01/homem-e-suspeito-de-tentar-estuprar-filha-lesbica-para-faze-la-virar-mulher.html>

²²⁴Disponível em:<https://universa.uol.com/noticias/redacao/2017/11/02/vai-virar-mulher-de-verdade-estupro-corretivo-vitimiza-mulheres-lesbicas.html>

²²⁵Disponível em:<https://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/turista-gay-e-espancado-por-grupo-em-sp-e-post-viraliza-nao-foi-minha-escolha.ghtml>

²²⁶Disponível em:<http://g1.globo.com/ceara/noticia/2017/03/policia-investiga-homicidio-de-travesti-que-foi-espancada-ate-morte-no-ce.html>

²²⁷Disponível em:<http://atarde.uol.com.br/brasil/noticias/1639657-jovem-gay-e-morto-a-facadas-proximo-a-parque-em-sao-paulo>

²²⁸Disponível em: O Estado de S. Paulo 14 Julho 2017/10h57

²²⁹Disponível em:<http://g1.globo.com/se/sergipe/noticia/2018/10/19/transexual-e-esfaqueada-no-centro-de-aracaju.ghtml>

²³⁰Disponível em:<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2011/01/nunca-tinha-passado-por-isso-diz-lesbica-agredida-em-lanchonete-de-sp.html>

²³¹Relatórios de organizações civis que monitoram os dados relacionados ao tema – tais como a TGEU – Transgender Europe e o GGB – Grupo Gay da Bahia – revelam ser o “Brasil campeão mundial da transfobia”, “o país que mais mata travestis e transexuais no mundo” onde forma assustadora “o risco de uma ‘trans’ ser assassinada é 14 vezes maior que um gay”, segundo informações disponível em: <https://homofobiamata.wordpress.com>. In: ADO 26/DF, 2019, op. cit., p.75.

²³² Uso do termo “trans + femini +cídio” no que tange ao tratamento jurídico e conceitual assim expresso pela Profa. Leticia Nascimento. In: NASCIMENTO, 2021, op. cit., p. 172.

Decisivamente, podemos afirmar, que a morte de Dandara Ketley – não por escolha – em conjunto com outras tantas irradiaram de forma relevante para a proteção jurídico-constitucional de outras vidas LGBT's nesse país chamado Brasil no julgamento da ADO 26/DF.

Cabe evidenciar, ainda que, a partir da manifestação do “Grupo Gay da Bahia – GGB” na condição de *amicus curiae* foram apresentados alguns dados das violências LGBTfóbicas relativas ao ano de 2011 originários do Poder Público. Vejamos.

“(…) o Poder Público apresentou um relatório sobre homofobia e transfobia, com dados referentes a 2011: foram registradas 6.809 denúncias de violações aos direitos humanos da população LGBT, dentre as quais 278 foram homicídios, merecendo destaque o fato de que a maioria dos casos de violência contra LGBT é praticada por pessoas conhecidas da vítima (61,9%), como familiares e vizinhos, e a maior parte das violências (42%) ocorre no ambiente doméstico (21,1% dos casos, dentro da casa da própria vítima, 7,5% na casa do suspeito) e as agressões ocorridas nas ruas somam 30,8% ” (Manifestação Grupo Gay da Bahia, fls. 19 – grifei). (ADO 26/DF, 2019, p. 72-73)

Portanto, torna-se pertinente trazer de forma breve o detalhamento dessas informações oriundas do Poder Público nos valendo primordialmente da edição do Atlas da Violência²³³ tendo por fonte o Disque Direitos Humanos (Disque100)²³⁴ vinculado ao Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH) e o Sistema Nacional de Informações e Agravos de Notificações (doravante Sinan)²³⁵, do Ministério da Saúde. (ATLAS DA VIOLÊNCIA, 2019, p. 56). Observemos.

A partir do Disque 100 o somatório do número de denúncias de violências contra pessoas LGBT no Brasil no período de 2011-2017 registraram 20.577 denúncias, destacando que: **(i)** foram registradas 4.619 denúncias de lesão corporal; **(ii)** as denúncias de homicídio e tentativas de homicídio contra a população LGBT aumentaram de forma significativa nos últimos seis anos, isto é, de um total de 5 casos, em 2011, para 193 casos, em 2017. (ATLAS DA VIOLÊNCIA, 2019, p. 57-58).

²³³O Atlas da Violência, por exemplo, passou a computar dados específicos sobre a violência contra a população LGBTI+ em 2019 (CERQUEIRA et al., 2019, p. 56), apontando a gravidade do tema, o agravamento da situação nos últimos anos e a invisibilidade da questão na produção oficial de dados e estatísticas. *In*: Conselho Nacional de Justiça. Discriminação e violência contra a população LGBTQIA+: relatório da pesquisa / Conselho Nacional de Justiça; Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. – Brasília: CNJ, 2022, p. 17. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2022/08/relatorio-pesquisa-discriminacao-e-violencia-contra-lgbtqia.pdf>. Acesso em: 13 out. 2022.

²³⁴O Disque 100 consiste em um canal que recebe, analisa e encaminha denúncias de violações de direitos humanos relacionados a vários grupos, como crianças, idosos, LGBTI+, entre outros; e também relacionados a vários temas, como tráfico de pessoas, trabalho escravo e outros mais. Além de ser um canal de denúncias, o Disque 100 também funciona como um “pronto socorro”, pois atende também situações de violações que acabaram de ocorrer ou que ainda estão em curso, acionando os órgãos competentes. *In*: BRASIL, 2019, p. 56.

²³⁵O Sistema de Vigilância de Violências (Viva) foi instituído em 2006 pelo Ministério da Saúde como um componente da Vigilância Contínua (Viva Contínuo/Sinan), que capta dados de violência interpessoal/autoprovocada nos serviços de saúde do Brasil. *In*: ATLAS DA VIOLÊNCIA, 2019, op. cit., p. 56.

O Sinan com captação de dados relativos aos anos de 2015 e 2016 nos trouxe o registro de aumento de violência (violência física, violência psicológica, tortura e outros) para as categorias homossexuais ou bissexuais, evidenciando que: **i)** em mais de 70% dos casos de violência ocorridos em 2015 os autores eram do sexo masculino; **ii)** mais de 90% das vítimas residiam em áreas urbanas; **iii)** cerca de 60% dos casos acometem solteiros; e **iv)** a maioria dos casos vitimam homo ou bissexuais eram do sexo feminino. (ATLAS DA VIOLÊNCIA, 2019, p. 66).

Como há de observar apesar da escassez e falta de qualidade das informações sobre a população LGBT tanto no que se refere aos dados do Disque 100, quanto nos dados do Sinan estas corroboraram plenamente o aumento significativo de casos de violência contra a população LGBT no Brasil, o que se coadunou com as informações do “Grupo Gay da Bahia – GGB” e das notícias-crimes divulgadas na mídia e imprensa nacionais, as quais restaram legitimadas pelo Ministro Relator Celso de Mello na peça de Relatório da ADO 26/DF que assim se manifestou diante de tão estarrecadora realidade de violências LGTFÓBICAS em território brasileiro,

Entendo, Senhor Presidente, que esses números assustadores que venho de referir autorizam e validam a argumentação feita pelo ilustre subscritor da inicial, Dr. Paulo Roberto Iotti Vecchiatti, de que se verifica, no Brasil, nesse contexto, “**verdadeira BANALIDADE DO MAL HOMOFÓBICO E TRANSFÓBICO**”, adaptando aqui célebre expressão de HANNAH ARENDT, no sentido de termos pessoas comuns (e não ‘monstros’) achando-se detentoras de um pseudo ‘direito’ de agredir, ofender, discriminar e mesmo matar pessoas por sua mera orientação sexual homoafetiva/biafetiva ou identidade de gênero transgênera...”, tudo a revelar inegável e inaceitável comportamento racista, na acepção referida neste voto contra os LGBT’s, tendo-os por seres menores, inferiores, degradados em sua essencial dignidade, que devem – segundo perversamente acreditam os seus agressores – ser excluídos da sociedade!!! (ADO 26/DF, 2019, p.75-76, **grifo nosso**).

Em vista dessa realidade gritante de violências LGTfóbicas demonstradas, em especial, pelas estatísticas originárias do “Grupo Gay da Bahia – GGB” e às notícias-crimes a Corte Suprema brasileira acabou por criminalizar, em território brasileiro, as condutas homofóbicas e transfóbicas, reais ou supostas, equiparando-as ao crime de racismo, porquanto “Os integrantes do grupo LGBTI+, como qualquer outra pessoa, nascem iguais em dignidade e direitos e possuem igual capacidade de autodeterminação quanto às suas escolhas pessoais em matéria afetiva e amorosa, especialmente no que concerne à sua vivência homoerótica” (ADO 26/DF, 2019, p.5)

Tal decisão da Corte Suprema brasileira é considerada pela Profa. Letícia Nascimento com um recurso importante a desvendar o tradicional sistema jurídico brasileiro frente às impunidades existentes. (NASCIMENTO, 2021, p. 175).

Por derradeiro, destacamos que a partir de 2019 o Estado brasileiro após o julgamento da ADO 26/DF iniciou o processo de visibilidade das vidas LGBT’s passando a deixar de ser

OMISSO no que diz respeito à criminalização de condutas homofóbicas e transfóbicas, assim como foi contraditando o ‘apagão estatístico’ por meio das seguintes publicações: do ‘Atlas da Violência, 2019’²³⁶, do ‘Manual de Procedimentos relativos a pessoas LGBTI acusadas, réis, condenadas ou privadas de liberdade’²³⁷ e do ‘Relatório da Pesquisa/Discriminação e Violência contra a população LGBTQIA+’²³⁸.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, restou demonstrado que em tempo anterior à ADO 26/ DF existia dupla OMISSÃO do Estado brasileiro, a saber: da inexistência de um mecanismo legal para punição das condutas homofóbicas e transfóbicas em proteção das vidas LGBT’s e a invisibilidade de dados-informações qualitativas e quantitativas das violências praticadas contra elas.

No Brasil por meio da ADO 26/DF as condutas LGBTfóbicas (homofobia e transfobia) foram elevadas ao patamar criminal igualando-se ao crime de racismo pelo Supremo Tribunal Federal –STF, até que sobrevenha lei específica do Congresso Nacional.

Acertadamente, esse feito veio ensejar de pronto um mecanismo, ainda que revestido de transitoriedade, de maior proteção à integridade física e psíquica da população LGBT representando um grande e significativo avanço rumo ao reconhecimento e respeito aos direitos das pessoas integrantes dessa comunidade historicamente sofredora dos mais variados tipos e graus de violências. Restou, então, suprida, ainda que de forma não definitiva, a OMISSÃO legislativa em relação a esse tema.

Nessa circunstância, apesar do ‘apagão estatístico’ face à inexistência de dados oficiais do Estado brasileiro para a identificação e a quantificação das violências LGBTfóbicas a Corte Suprema brasileira se valeu, essencialmente, do relatório do “Grupo Gay da Bahia – GGB” e das notícias-crimes veiculadas nas mídias e imprensa nacionais que acabaram incorporados pelo Ministro- Relator Celso de Mello, o que de sobremaneira deu plena legitimidade para a criminalização desse tipo de violência contra as pessoas da comunidade LGBT.

²³⁶ Vide Nota 21

²³⁷ Brasil. Conselho Nacional de Justiça. Manual Resolução nº 348/2020: Procedimentos relativos a pessoas LGBTI acusadas, réis, condenadas ou privadas de liberdade: orientações a tribunais, magistrados e magistradas voltadas à implementação da Resolução nº 348/2020, do Conselho Nacional de Justiça / Conselho Nacional de Justiça; coordenação de Luís Geraldo Sant’Ana Lanfredi [et al.]. Brasília: Conselho Nacional de Justiça, 2021. Disponível em: https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2021/06/manual_resolucao348_LGBTI.pdf. Acesso em: 13 out. 2022.

²³⁸ Conselho Nacional de Justiça. Discriminação e violência contra a população LGBTQIA+: relatório da pesquisa / Conselho Nacional de Justiça; Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. – Brasília: CNJ, 2022. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2022/08/relatorio-pesquisa-discriminacao-e-violencia-contra-lgbtqia.pdf>. Acesso em: 13 out. 2022.

Diante desse quadro, hodiernamente, no Brasil, diferentemente do resto mundo, ainda continua carecedor de uma legislação específica e definitiva para criminalização das homofobias e transfobias, assim como ainda se encontra em processo de implementação e acompanhamento oficial das violências às vidas LGBT's afim de superar o 'apagão estatístico' até então existente.

Ao final, vidas LGBT's também têm o direito de viver minuto a minuto, segundo a segundo com Dignidade Humana. Vidas LGBT's que muito importam nesse país-estado latino-americano chamado Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Atlas da violência 2019**. / Organizadores: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/19/atlas-da-violencia-2019>. Acesso em: 15 set. 2021

_____. Supremo Tribunal Federal (Plenário). ADO 26/DF. **Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão 26** Distrito Federal. Julgamento: 13 de junho de 2019. Rel.Min. Celso de Mello. Disponível em: <https://jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search/sjur433180/false>. Acesso em: 20 set. 2021.

FIGUEIREDO, Eurídice. Desfazendo o gênero: a teoria queer de Judith Butler. **Revista Criação & Crítica**, [S. l.], n. 20, p. 40-55, 2018. DOI: 10.11606/issn.1984-1124.v0i20p40-55. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/criacaoecritica/article/view/138143>. Acesso em: 27 set. 2021.

GARCIA, David Córdoba. Teoría Queer: reflexiones sobre sexo, sexualidad e identidad. Hacia una politización de la sexualidad. In: **Teoría Queer, Políticas Bolleras, Maricas, trans, Mestizas**. 2ª. Edición. Madri, editorial Egales, 2005, p. 21-66.

NASCIMENTO, Leticia Carolina Pereira do. **Transfeminismo**. – São Paulo: Jandaíra, 2021, 192p.

RAMOS, Marcelo Maciel. Teorias Feministas e Teorias Queer do Direito: gênero e sexualidade como categorias úteis para a crítica jurídica. **Rev. Direito e Práx.**, Rio de Janeiro, Vol. 12, N. 3, 2021, p. 1679-1710. DOI: 10.1590/2179-8966/2020/50776| ISSN: 2179-8966. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/50776>. Acesso em: 15 set. 2021.

RIBEIRO, Uenderson Wesley Rodrigues; MATOS, Rosangela da Luz. Heteronormatividade e produções de violências lgbtfóbicas: análise a partir da teoria queer. **REVES - Revista Relações Sociais**, [S. l.], v. 3, n. 4, p. 06001-06012, 2020. DOI: 10.18540/revesv13iss4pp06001-06012. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/reves/article/view/10398>. Acesso em: 28 set. 2021.

Eixo 3 – Cidades, Patrimônio Cultural e Sociedade

(RE)XISTÊNCIA DOS POVOS INDÍGENAS NO MUNICÍPIO DE TUTÓIA - (MA)

Felipe Caldas Ramos

Graduando em Ciências Humanas/Sociologia

Bolsista do Programa de Iniciação Científica - PIBIC/FAPEMA

felipe.caldas@discente.ufma.br

Ana Caroline Amorim Oliveira

Doutora em Antropologia Social e professora (PGCULT/UFMA)

oliveira.ana@ufma.br

Universidade Federal do Maranhão – (UFMA)

RESUMO: O presente artigo é fruto da pesquisa intitulada “(Re)xistência dos povos indígenas no município de Tutóia - (MA)”, que teve como objetivos identificar os povos originários e mapear as suas estratégias de resistência e classificá-las. Para a realização da pesquisa foi feita pesquisa documental e acadêmica sobre o município de Tutóia e do entorno, nos sites de busca como *Google Scholar* e *Base Scielo*, nos arquivos virtuais das bibliotecas e museus (inter)nacionais, nos arquivos públicos nacionais e nos sites de documentos antropológicas e linguísticos, a partir de um olhar interdisciplinar articulando História, Geografia, Antropologia e Arqueologia. Identificamos no território que atualmente pertence ao município de Tutóia – (MA), teve e tem-se a presença indígena do povo Tremembé que é comprovada por diversos trabalhos (BORGES, 2010; MARQUES, 1870; NIMUENDAJÚ, 2017 [1883-1845]; POMPEU SOBRINHO, 1951). Nesse sentido, o foco principal foram os indígenas Tremembé, mas ao longo das discussões foram citados outros povos que possuíam (e ainda possuem) alianças com eles e disputas ao longo do processo de colonização. Em relação às resistências, percebemos que os Tremembé lutaram para continuar vivendo em suas praias, utilizando até estratégias dos colonizadores para se manterem em seus territórios, a saber, o aldeamento e, além disso, foi percebido que os mesmos mantinham relações de trocas com outros povos do Estado Maranhão. Assim, muitos pontos ainda precisam ser analisados e compreendidos, como por exemplo: as lutas desses indígenas posteriores ao ano de 1731. Essa data é importante porque foi quando o antigo governador do Estado do Maranhão e Grão-Pará, Alexandre de Sousa Freire, concedeu a posse de quatro léguas de terras na Ilha dos Cajuais aos Tremembé (MELO, 2010).

Palavras-chave: Povos Indígenas. Tremembé. Resistência. Tutóia-MA

1 INTRODUÇÃO

A história indígena ainda é um campo de estudos que vem se constituindo dentro das pesquisas, tanto em História quanto em Antropologia. No capítulo “Introdução a uma história indígena”, do livro “História dos índios no Brasil”, a autora Manuela Carneiro da Cunha (1992) diz que “ainda se tinha poucos estudos sobre história Indígena”, sendo assim, ela apontou que os estudos aos quais se debruçou em seu texto, ainda eram questões introdutórias, e que tais não poderiam preencher as lacunas de um quadro que era mais geral.

Segundo Varnhagen (1978 [1854]) os indígenas possuíam etnografia e não história. Os povos ameríndios foram compreendidos pela característica da ausência em vários âmbitos: estavam na infância da humanidade; não se utilizavam da escrita (povos ágrafos); não possuíam

Estado; não possuíam religião (CLASTRES, 2013). A ausência na língua nativa Tupi das letras f, l, r foi compreendida através da máxima “sem fé, sem lei, sem rei”. E, diante de tantas ausências, consequentemente eram “povos sem história” (CUNHA, 1990). Por isso, revisitar a história oficial a partir do olhar dos povos nativos, isto é, das suas alianças, inimizades, guerras, fugas, estratégias, proporciona a construção de outra história na qual os indígenas são sujeitos ativos.

O campo empírico da pesquisa é o atual município de Tutóia que está localizado na região conhecida como Baixo Parnaíba Maranhense²³⁹, denominado como sertão, que era habitado por diversos povos nativos dentre eles: os Anapuru-mirim, Aranhí, Araio, Barbados, Caratiu, Curias, Manassés, Xerunas, Guanaré, Tremembé, etc.

Nesse sentido, foi utilizado como metodologia a pesquisa documental e acadêmica sobre o município de Tutóia e do entorno, de caráter interdisciplinar, articulando História, Geografia, Antropologia e Arqueologia. A partir disso, realizou-se uma revisão e análise das bibliografias já encontradas e em outras obras, dentre os quais destacamos: alguns mapas cartográficos das províncias do Maranhão e Piauí, livros clássicos e locais, e trabalhos acadêmicos.

Já a pesquisa documental, segundo Lakatos e Marconi (2001), se trata da coleta de dados em fontes primárias, como documentos escritos ou não, pertencentes a arquivos públicos; arquivos particulares de instituições e domicílios, e fontes estatísticas. Tal pesquisa foi desenvolvida em âmbito virtual nos sites das bibliotecas e museus (inter)nacionais, (Arquivo Histórico Ultramarino – AHU; Biblioteca Digital Nacional Brasil; Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB), nos arquivos públicos nacionais (Arquivo Público do Estado do Maranhão – APEM), e de sites de documentos antropológicos e linguísticos (Biblioteca Digital Curt Nimuendajú) que disponibilizam seu material para fins acadêmicos.

Em relação à pesquisa de campo, não foi possível ir ao município de Tutóia para pesquisa no arquivo público e as entrevistas com os moradores locais mais antigos da cidade sobre a memória da presença indígena no referido município, por conta da pandemia de Covid-19, na qual era extremamente necessário manter o distanciamento social, exceto aqueles que trabalham nos serviços essenciais.

²³⁹ O Território da Cidadania Baixo Parnaíba - MA está localizado na região Nordeste e é composto por 16 municípios: Água Doce do Maranhão, Anapurus, Araioses, Belágua, Brejo, Buriti, Chapadinha, Magalhães de Almeida, Mata Roma, Milagres do Maranhão, Santana do Maranhão, Santa Quitéria do Maranhão, São Benedito do Rio Preto, São Bernardo, Tutóia e Urbano Santos” (BRASIL, 2015).

O presente artigo está estruturado na seguinte ordem: o primeiro tópico apresenta os povos originários identificados na região de Tutóia (MA); o segundo tópico, será abordado sobre as estratégias de resistência dos povos originários na região de Tutóia; por fim, as considerações finais.

2 OS POVOS ORIGINÁRIOS NA REGIÃO DE TUTÓIA (MA)

É importante pontuar que identificamos no território pertencente, atualmente, ao município de Tutóia – (MA), a presença indígena do povo Tremembé que é comprovada por diversos trabalhos, como: mapas cartográficos e etno-histórico; documentos coloniais presentes no Arquivo Histórico Ultramarino; Teses; Dissertações e Monografias. Desse modo, o nosso foco principal é o povo Tremembé, mas ao longo das discussões serão citados outros povos que possuíam (e ainda possuem) aliança com esse povo, durante as resistências.

No Mapa Etno-histórico” de Curt Nimuendajú (2017 [1883-1845]) é possível identificar a presença dos Tremembé em partes da Costa que faz parte atualmente do estado do Maranhão, bem como na região que faz parte do Baixo Parnaíba Maranhense, e também outros povos: Tremembé no século XVIII, em Tutóia; os Araiós 1750 (XVIII), no município de Araiões e os Anapurú de 1679 – 1734 (XVIII), no município de Brejo. Apesar de ser um mapa etnolinguístico não é apontado a qual tronco linguístico pertencem os povos citados anteriormente.

Outro documento é o “Mappa das cidades, villas, lugares e freguesias das capitancias do Maranhão e Piauí”. O mapa traz em sua descrição uma estimativa do número de habitantes das capitancias do Maranhão e Piauí, apontando também os dados de cada uma das povoações citadas e as distâncias dessas capitancias. Nesse sentido, é destacado, em um português arcaico, que “vindo-se pela notícia dos mortos e nascidos, no conhecimento do augmento da população desde XVIII de fevereiro de MDCCLXXXIII, até XVII de dezembro de MDCCLXXXVII, que foy o tempo que as governou José Telles da Silva”.

Diante do exposto, traremos alguns dados presentes no mapa, no que tange às vilas e as povoações que se tornaram os municípios que atualmente pertencem ao Baixo Parnaíba Maranhense. É importante lembrar que devido ao contexto não se tinha uma determinação precisa de cada região. No mapa é apresentado a vila “Viçosa da Tutoya, em referência ao Dicionário Histórico-Geográfico da Província do Maranhão (MARQUES, 1870), essa região compreende ao que se configura como Tutóia. Tal região de indígenas possuíam “35 legoas”, com uma população de 656 pessoas, mas não se é informado se são todos indígenas, bem como nas outras povoações descritas. Além disso, aponta que “Arayos ” (atualmente o município de Araiões), como lugar de indígenas que possuía “40 legoas” de distância da capital, com a

população de 440 pessoas; “Brejo dos Anapurús” (Atualmente o município de Brejo e o município de Anapurus, que foi separado do mesmo), como lugar de indígenas que possuía “38 legoas” de distância da capital, com a população de 309 pessoas; e o último a ser destacado, é São Bernardo (atualmente o município de São Bernardo), que era uma “Freguezia de brancos” possuindo “40 léguas” de distância da capital, com a população de 2270 pessoas.

É necessário destacar que no ano anterior o pesquisador identificou nos trabalhos de (COSTA, 1979; SILVA, 2003) etnônimos usados para referir-se aos indígenas Tremembé. “Em outros arquivos, encontramos etnônimos parecidos com os povos citados acima, entre os quais: Taramambézes, Teremenbés, Taramambees, Terembés, Tembés, Tramambés [...]” (RAMOS, 2021, p. 14).

Borges (2010, p. 68) aponta que durante o contexto do século XVII “[...] aparecem e se tornam recorrentes, nos relatos e documentos, as denominações tremembé e taramembé, além das formas derivadas, para designar os indígenas da costa leste do Maranhão a oeste do Ceará (ainda não existia a capitania do Piauí)”. Nesse tópico, a autora quer entender e apresentar os argumentos sobre a origem do etnônimo “Tremembé”, e é importante destacar que a mesma, fazendo referência a Lessa (2008) aponta que os indígenas incorporaram termos portugueses (ou de outras línguas conforme o contato) ao seu idioma.

Não há dúvidas de que “tremembé” é uma construção pós-contato, contudo, o pressuposto de que “tremembé” seja uma construção da época moderna, não significa, que o grupo étnico, ou os grupos étnicos, que compõe(m) essa construção, não tenha(m) uma existência anterior ao contato, e que a sua emergência na história colonial, enquanto tremembés, não se tenha dado através de negociações, por meio do agenciamento dos próprios indígenas, realizado por um grupo étnico ou vários grupos que viviam no litoral. As situações desencadeadas pela chegada dos europeus não criaram o agenciamento indígena, apenas potencializaram determinadas configurações, assim, o contato com os europeus não apenas intensificou as guerras entre os grupos indígenas, mas também gerou alianças, aglutinações e confederações (CF. FERGUSON, 1990; WHITEHEAD, 1993; 1999 apud BORGES, 2010, p. 76-77).

Como é percebido no trecho citado, antes da chegada dos europeus já existiam os contatos, as guerras, os agenciamentos e as alianças entre os indígenas. Quando os europeus chegaram, perceberam que havia ainda as relações de inimizades entre determinados povos, assim eles se aproveitaram para fazer intrigas, ocasionando lutas entre os mesmos. Isso foi uma das estratégias colonialistas para dominar os povos indígenas, contudo, os mesmos desenvolveram estratégias de resistências contra as investidas dos colonizadores.

3 ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIAS DOS POVOS ORIGINÁRIOS NA REGIÃO DE TUTÓIA (MA)

O foco da presente pesquisa são as resistências, assim discutiremos sobre as mesmas a partir das bibliografias pesquisadas. No texto “Índios Tremembé” (1951) de Thomas Pompeu Sobrinho, que foi um engenheiro, escritor, intelectual, membro e presidente do Instituto do Ceará e da Academia Cearense de Letras, é abordado sobre a história colonial dos indígenas Tremembé, também é mencionado fatos desses indígenas em outros Estados. Segundo o autor, foram os “aventureiros” espanhóis, cronistas franceses e portugueses, administradores das capitanias do Ceará e Maranhão que se “ocuparam” dos Tremembé.

Neste trabalho, é trazido a informação de que o Américo Vespúcio, que veio ao Brasil na primeira expedição exploradora da costa brasileira, mandada em 1501 pelo Rei de Portugal tinha se aproximado de onde estavam os indígenas Tremembé, na qual é apontado em seus relatos “um episódio ocorrido nas praias do Ceará, onde abricara a pequena frota, perto da barra do rio Caru, em pleno domínio dos índios Tremembés, regista fantásticas notícias destes ameríngolos” (POMPEU SOBRINHO, 1951, p. 257). Percebe-se que os Tremembé estavam presentes no Ceará antes mesmo da chegada dos invasores em seus territórios.

É mencionado também pelo autor, que os Tremembé mantinham relações de inimizades com os tupis, que eram considerados os seus inimigos. “Os Tremembés expulsos pelas numerosas ordas tupis, seus inimigos irreconciliáveis, concentravam-se nas praias dos Lencóis, delta do Parnaíba e estuário dos rio Timonha, Camucim e Acaraú, que lhes proporcionavam abrigo relativamente seguro” (POMPEU SOBRINHO, 1951, p. 259).

O último ponto a ser destacado da obra, é a expedição comandada pelo Capitão-mor Vital Maciel Parente no dia 6 de junho de 1679, essa expedição é mencionada em outras obras que o pesquisador se deparou ao longo da pesquisa. Pompeu Sobrinho (1951, p. 260-261) discorre que:

Como estes selvagens, que defendiam valorosamente os seus domínios ameaçados pelos colonizadores portugueses, tivessem morto uns naufragos escapos de um navio que se perdera nos baixos de S. Roque, as autoridades do Maranhão, tendo a frete o Governador, resolveram tomar terrível vingança, para o que organizaram aparatosa e forte expedição, comandada pelo Capitão-Mór Vital Maciel Parente, e na qual seguiam também dois padres da Camanhia de Jesus. No dia 6 de Junho de 1679 a tropa surpreendeu os incautos Tremembé, que granjeavam alimento nas suas praias; atacou-se e desbaratou-se com dificuldade. A vingança foi cruel e terrível; os homens, as mulheres e as crianças foram sem misericórdia sacrificados barbaramente. O furor dos civilizados era tamanho que, como escreveu o Governador, os vencedores, “tomando as crias novas pelos pés, matavam-nas dando-lhes com as cabecinhas pelos troncos das árvores”. Esta trememda vitória foi celebrada em S. Luís com festas e foram todos, diz Betendorf, á Igreja Matriz das graças a Deus e á Virgem Senhora Nossa da Vitória, pelo bom sucesso da empresa.

A citação ressalta o quão resistentes os Tremembé foram para defender os seus territórios das investidas dos colonizadores. Em contrapartida, traz olhar colonial e racista dos invasores demonstrando a violência utilizada pelos ditos “civilizados” quando fizeram a expedição punitiva. Borges (2010) fazendo referência ao padre João Felipe Bettendorff dá mais detalhes do ocorrido, em que uma nau teria se perdido nos baixios de São Roque e que alguns viajantes conseguiram se salvar em uma balsa, levando os pertences que não foram juntos com o naufrágio. Segundo o padre Bettendorff, os viajantes foram mortos pelos Tremembé e os seus pertences foram vendidos no Maranhão. A partir disso, os mesmos foram presos, pois os objetos dos viajantes foram reconhecidos e, depois, o padre tentou “ensina-lhes” algo, mas foram considerados muito “bárbaros”.

Ainda segundo Borges (2010, p. 249), “[...] Depois do episódio do roubo de carga e mesmo com os Tremembés sendo executados nas bocas de canhões no Maranhão, o Governador Ignácio Coelho da Silva achou por bem dar um castigo mais severo a eles”. Isso culminou no envio da tropa de Maciel Parente em 1679. Mesmo com essa expedição contra os Tremembé, os que conseguiram escapar dessa guerra continuaram a resistir através de lutas.

No texto “Devassamento do Piauí” (1946) de Barbosa Lima Sobrinho, que foi um advogado, escritor, historiador, ensaísta, jornalista e político brasileiro, é apontado que no ano de 1702 o sargento-mor paulista José de Moraes Navarro, recebeu ordem no sítio Açú para ele e sua tropa se deslocar para o sertão que fica entre o Ceará e o rio Parnaíba, “[...] por ser de utilidade naquele sítio para fazer guerra aos rebeldes Taramambeses e mais nações bárbaras que há naqueles sertões, de 110 léguas de distância, que impedem a comunicação deste Estado para o do Maranhão” (LIMA SOBRINHO, 1946, p. 115). Ainda segundo o autor, não se tem informações sobre os desdobramentos dessa ordem que visava a guerra contra os indígenas.

Vanice Siqueira de Melo na sua dissertação “Cruentas Guerras: índios e portugueses nos sertões do Maranhão e Piauí (Primeira metade do século XVIII) (2011), traz dados sobre os Tremembé e as suas alianças com outros povos. Segundo Melo (2011), no século XVIII, o Governador do Maranhão, Bernardo Pereira de Berredo dizia que os Tremembé eram grandes nadadores, tendo em vista que os mesmos viviam no que hoje são as Costas do Maranhão ao Ceará.

[...] O governador João Maia da Gama afirmava em 1722 que os Tremembé “são uns peixes racionais pois a nado saem ao mar a pescar ou com arpões e ainda com um pau na mão expondo-se a fereza de um tubarão” esperando que o tubarão “abra a boca de tal peixe o trazem para fora” e “que sua casa e cama é areia e comumente a sua seara mar” (MELO, 2011, p. 72).

O relato deixa claro a ligação dos Tremembé com o mar, isso se reflete até no modo como eles viviam. Ademais, Melo (2011) utilizou como referência o relato de João de Maia da Gama, em que o mesmo afirmou que os Tremembé mantinham relações de comércio com os povos que eles tinham contato, a saber, Araio, Anaperu, Aranhi, Caicai, Guanaré, Aruaz e Barbados. Ainda segunda a autora, o Estado do Maranhão tinha guerra com todas as nações citadas anteriormente.

Segundo o relato de Maia da Gama, os Tremembé proviam estes índios de “dentes de tubarão e dos da espada do peixe [espardate] para fazerem as pontas das suas flechas em lugar de ferro e se valiam [os índios inimigos do Estado] dos ditos Tremembé para espias da saída” das tropas de guerra portuguesa. Os Tremembé, “com algum âmbar e alguma tartaruga vinham ao Maranhão resgatar arpões, anzóis e alguma faca e poucos machados” e sabendo da saída da tropa de guerra, avisavam aos outros índios “de sorte que os achávamos sempre acautelados e prevenidos para não fazerem o efeito desejado as nossas tropas”, como lembra João da Maia da Gama (MELO, 2011, p. 83).

Além das relações comerciais entre os povos, essa citação deixa claro outra estratégia dos Tremembé, em que os mesmos por viverem na Costa avisavam os povos que viviam mais para dentro dos sertões, quando as tropas de guerras chegavam, estes por serem prevenidos já estavam preparados para resistir. Os Tremembé foram combatentes guerreiros contra o projeto expansionista dos “brancos” travando diversas batalhas.

Melo (2011, p. 83-84) também chama a atenção para os seguintes pontos:

Os Tremembé estavam inseridos numa rede de trocas com os portugueses dos povoamentos coloniais e de cumplicidade com os grupos indígenas inimigos dos brancos, auxiliando-os a fugir das tropas portuguesas. Grupos que poderiam ser considerados “aliados” pelos portugueses ou que negociavam pacificamente com os brancos, como os Tremembé, não necessariamente eram contrários aos índios hostis. Os indígenas aliados dos brancos também colaboravam com os inimigos do Estado do Maranhão. Parece, assim, que não era uma sociedade composta somente de índios hostis, de um lado, e índios aliados aos brancos, de outro. As alianças dos índios com os portugueses não somente eram instáveis, como não eram excludentes, pois os índios aliados poderiam auxiliar os brancos e colaborar com índios inimigos.

As relações entre indígenas e portugueses eram complexas, e isso demonstra que os povos tinham interesses e não foram passivos nos contatos com colonizadores/invasores.

Outra estratégia de colonização pela Igreja e Coroa foram os aldeamentos, em que submetia os povos originários à conversão à fé judaico-cristã, por serem considerados “bárbaros”, “pagãos”, “selvagens”, entre outras denominações racistas. Contudo, os indígenas também usaram as mesmas “armas” dos “brancos” contra eles próprios.

A partir das fontes nos foi possível compreender, inicialmente, que foram construídos dois aldeamentos para os Tremembé através das missões jesuíticas, a saber, o de Nossa Senhora da

Conceição, em Almofala (Ceará), em 1702, e o de Nossa Senhora da Conceição, em Tutóia (Maranhão), em 1722. Sobre o aldeamento no Ceará, segundo Pompeu Sobrinho (1951, p. 261-262),

[...] em 1702 fundou-se em Almofala, perto da barra do rio Aracati-Mirim, poucas léguas do estuário do rio Acaraú. A missão, confiada aos cuidados do Padre José Borges Novais, prosperou e recolheu ao seu seio os índios dispersos da região. O zeloso missionário construiu uma excelente igreja, de estilo arquitetônico sensível diferente do que era comum nas aldeias orientadas pelos jesuítas [...].

Em relação ao segundo aldeamento, que foi construído no Maranhão, ocorreu a partir dos próprios “Taramambés”, em que solicitaram através de uma representação endereçada ao Governador João da Maia da Gama, e pediram também como missionário o Padre João Tavares, que seria responsável por eles na região de Tutóia. Tal representação foi objeto de Consulta do Conselho Ultramarino no dia 09 de dezembro de 1722.

Melo em seu artigo “Os “senhores absolutos de toda a costa” foram aldeados: o estabelecimento da aldeia dos Tremembé e o conflito com os curraleiros (século XVII-XVIII)” (2010), aponta dados importantes acerca dos aldeamentos dos indígenas Tremembé, em Tutóia. A autora utilizando como referência as cartas do Governador João da Maia da Gama e o rei D. João V, esclarece que: “Parece que primeiramente, os Tremembé foram aldeados em frete a Ilha do Maranhão. Nessa região, se fizeram muitas roças, que se perderam posteriormente”. E que só no ano de 1724 que mudou a aldeia dos indígenas Tremembé para Tutóia, isso se deu porque João da Maia da Gama concedeu quatro léguas de terra para a construção da aldeia, da igreja e a criação de gado, como aponta Melo (2010, p. 62).

Mesmo depois de construído o aldeamento, a partir da doação das léguas para os indígenas Tremembé, estes não estavam tranquilos, pois tiveram que resistir para garantir a posse dos seus territórios. Segundo Melo (2010, p. 62),

Uma vez organizado o aldeamento, alguns homens começaram a realizar incursões nas terras concedidas aos Tremembé, tentando se apropriar do espaço. Assim, a região da Tutoia tornou-se alvo do capitão- mor João Rabelo Bandeira. Disse o padre João Tavares que em janeiro de 1727, este capitão-mor lhe pediu “sítio na Tutoia para criar éguas”. Ainda em janeiro, o dito capitão-mor mandou “meter éguas na Ilha dos Cajuais do Tremembé” e disse ao padre que se quisesse que ele retirasse as éguas da Ilha dos Cajuais deveria o padre lhe dar o sítio da Tutoia.

A citação demonstra como os colonizadores/invasores utilizaram de diversos artifícios para alcançar os objetivos. No caso de João Rabelo, o mesmo tenta tomar posse do território dos indígenas, utilizando como estratégia ocupar um espaço e ameaçando os indígenas que viviam naquele lugar, e que só iriam se retirar se o padre concedesse a posse do sítio de Tutóia.

Outros posseiros que tentaram tomar posse do território dos Tremembé, segundo Melo (2011), foram os Lopes, a saber, Manoel Lopes, José Lopes e João Lopes. Isso ocasionou embates entre os posseiros e os Tremembé. Posteriormente, “em junho, o padre João Tavares demarcou “as terras da missão e ficou a data por sesmaria em 2.700 braças no comprimento” e “ficaram dentro das demarcações todas as caiçarinhas levantadas pelos intrusos”” (MELO, 2010, p. 763).

Após diversos conflitos e invasões ao território dos Tremembé, Melo (2010, p. 763) discorre que:

Em julho de 1731, o governador Alexandre de Sousa Freire respondeu ao rei português dizendo que concederá a posse de quatro léguas de terras na Ilha dos Cajuais aos Tremembé. Em março de 1733, o rei agradecia ao novo governador do Maranhão, José Serra, por “meter de posse aos índios Taramambes de quatro léguas de terra que tem a Ilha dos Cajueiros”.

Essa doação de quatro léguas de terras pode representar dois tipos de interesses. O primeiro corresponde em uma forma de resistência dos indígenas Tremembé, que com o auxílio do padre João Tavares, relataram à Coroa o que estava acontecendo nas aldeias com as invasões. O segundo diz respeito a preocupação da Coroa em manter a paz com os indígenas, que estavam sofrendo ataques dos irmãos Lopes. Podemos levantar como hipótese que além da relação de paz com indígenas, a Coroa poderia expandir o território dominado, que corresponde o território doado e, com isso, garantir a criação de gado.

Um texto que foi muito debatido nas reuniões do grupo de pesquisa tem como título “Jornada de João Velho do Vale em Reconhecimento dos Rios Itapecuru, Monim, Mearim e Paraguassu (1685-1687)” (2015), do autor João Renôr Ferreira de Carvalho. Nessa obra é discorrido sobre a Jornada de João Velho do Valle nos anos 1685 a 1687, na qual o mesmo acompanhado dos indígenas Caicaí buscou estabelecer relações de “pazes” com os indígenas do rio Paraguassú (atualmente o rio Parnaíba) e os do rio Itapecurú. O mesmo também tinha como objetivo realizar o descimento de algumas nações para o rio Itapecurú, por ordem do Governador e Capitão General do antigo Estado do Maranhão e Grão-Pará, Gomes Freire de Andrada. A partir desse livro nos foi possível construir o **(Quadro 1)** trazendo os povos indígenas citados.

Quadro 1: Povos indígenas citados no livro “Jornada de João Velho do Valle” de João Renôr Ferreira de Carvalho (2015).

POVOS	LOCAL	ANO
Guaretis	No vale do médio e alto Itapecuru e no Mearim	Século XVII
Caí-Caízes	Matas do rio Mearim e no Maranhão	Século XVII
Guanarés	Maranhão	Século XVII
Anapurus	Maranhão	Século XVII
Uruatís	Maranhão	Século XVII
Charúnas	No vale do Parnaíba ou Paraguassu, de um lado e outro até Ibiapaba	Em 1685
Caí-Caí	Vale do rio Munim e do rio Itapecuru	Século XVII
Guachinaré	Itapecurú no Maranhão	Século XVII
Barbados Ronxés	Rio São Francisco, rio Parnaíba do lado do Piauí e Maranhão	Em 1687
Barbados do Corso	Entre o rio Itapecuru e o rio Mearim, próximo ao rio Peritoró	Em 1687
Guaqueriri	Maranhão	Século XVII
Anapúrus-guassuzes	Rio Pará-guassú – Maranhão	Século XVII
Tapuyaras	Rio Paraguassu	1686
Uru-atís	Próxima ao Paraguassu	1687
Barbados Chotis	Rio Itapecuru	1687
Barbados Óbos	Rio Itapecuru, próximo à São Luís	1687
Gureyus Apinas Coscoados	Rio Itapecuru, próximo à São Luís	1687

Fonte: (CARVALHO, 2015). **Elaboração:** (RAMOS, Felipe Caldas; SOUZA, Richardes Lima, 2022).

Os povos citados nesse quadro foram identificados por João Velho do Valle ao longo da sua jornada de “pacificação”, reconhecimento e exploração. Os Tremembé não são mencionados por Jorge Velho, pois a sua jornada se concentrou nos “sertões”, e como foi apontado acima, os Tremembé viviam mais próximos das praias.

Em relação aos outros povos citados, os “Barbados”, por exemplo, eram compadres dos “Guareti”, que eram vizinhos dos “Guachinarés”. Já os “Barbados Ronxés” eram considerados inimigos dos “Charúnas” e dos “Caícaizes”, sendo esses compadres. Os “Caícaizes” tinham “pazes” com os Brancos e alianças com as nações “Charúna”, “Anapurús Guassuzes” e “Guareti”. Ainda sobre os “Charúnas” do “rio Paraguassú”, eles e os “Guarentis” do rio Mearim eram considerados grandes inimigos, segundo Jorge Velho.

As nações “Uruatís” e “Anapurus” eram consideradas inimigas do Brancos. No relato do João Velho quando ele estava na aldeia dos “Caícaizes”, alguns indígenas alertaram que não era para ele sair sem eles “[...] porque não queriam me sucedessem alguma coisa e que ficassem eles culpados, não que fizessem os Guaretis nenhum agravo, mas porque andavam Uruatis e Anapurus e outras nações pelos campos e me poderia suceder algum mal [...]” (CARVALHO, 2015, p. 24).

Ao longo do relato sobre a Jornada, compreende-se que haviam entre as nações contactadas muitas intrigas, inimizades e alianças. Algumas das intrigas foram provocadas pelo próprio João

Velho que tinha como objetivo “estabelecer pazes” com as nações. Além disso, algumas nações que João Velho visitou desconfiavam dos Brancos porque seus avôs já foram vítimas de massacres, por isso eles não acreditavam em quem se apresentava com a missão de paz (CARVALHO, 2015, p. 23).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das obras pesquisadas e com todo o levantamento de fontes, identificamos que no território pertencente, atualmente, ao município de Tutóia – (MA), tem-se a presença indígena do povo Tremembé que é comprovada por diversos trabalhos, como: mapas cartográficos e etno-histórico; documentos coloniais presentes no Arquivo Histórico Ultramarino; Teses, Dissertações e Monografias.

Em relação às resistências, apontamos como os Tremembé lutaram para continuar vivendo em suas praias. Os mesmos sofreram diversas violências empreendidas pelos colonizadores, como a expedição comandada pelo Capitão-mor Vital Maciel Parente em 1679. Mesmo depois dessa expedição contra os Tremembé, os que conseguiram escapar continuaram a resistir através de lutas.

Outra estratégia de resistência utilizada pelos colonizadores foram os aldeamentos. Contudo, os indígenas também usaram das mesmas “armas” dos “brancos” contra eles próprios. Tendo em vista, o aldeamento que foi construído no Maranhão, ocorreu a partir dos próprios “Taramambés” e que os mesmos pediram como missionário o Padre João Tavares, que seria responsável por eles na região de Tutóia. Ademais, foi percebido que os Tremembé mantinham relações de trocas com outros povos indígenas do Estado do Maranhão e que os mesmos avisavam os povos que viviam mais para dentro dos sertões quando as tropas chegavam em suas praias.

Portanto, voltando aos objetivos da pesquisa sobre (Re)xistência dos povos indígenas no Município de Tutóia - (MA), muitos pontos ainda precisam ser analisados e compreendidos, como por exemplo: as lutas desses indígenas posteriores ao ano de 1731. Essa data é importante porque foi quando o antigo governador do Estado do Maranhão e Grão-Pará, Alexandre de Sousa Freire, concedeu a posse de quatro léguas de terras na Ilha dos Cajuais aos Tremembé (MELO, 2010).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário/ Secretaria de Desenvolvimento Territorial. MDA/SDT.Perfil Territorial Baixo Parnaíba - MA.Elaboração: CGMA, mai./2015.

BOMBARDI, Fernanda Aires. **Pelos interstícios do olhar do colonizador: descimentos de índios no Estado do Maranhão e Grão-Pará (1680-1750)**. 2014. 187 f. Dissertação

(Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

BORGES, Jóina Freitas. **Os senhores das dunas e os adventícios d'além-mar: primeiros contatos, tentativas de colonização e autonomia Tremembé na costa leste-oeste (séculos XVI e XVII)**. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

CARVALHO, Joao Renor Ferreira de. **Jornada de Joao Velho do Valle em Reconhecimento dos Rios Itapecuru, Monim, Mearim e Paraguassu (1685-1687)**. Teresina: Editora UFPI, 2015.

CUNHA, Manuela Carneiro Da. **Introdução a uma história indígena. In: História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

_____. **Imagens de índios do Brasil**. Revista Estudos Avançados, Estud. av. vol.4 no.10 São Paulo Sep./Dec. 1990.

CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o Estado: pesquisas de antropologia política**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003 [1974].

CNPQ. Currículo do Sistema de Currículo Lattes. Informações sobre a Doutora Jóina Freitas Borges. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?jsessionid=121DBE529F95B8>. Acesso em: 3 de ago. de 2022.

CUNHA, Olívia Maria Gomes. O tempo imperfeito: uma etnografia do arquivo. **Mana** 10(2):287-322, 2004.

IBGE. **Divisão regional do Brasil em regiões geográficas imediatas e regiões geográficas intermediárias**. [s.l: s.n.].

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina Andrade. **Fundamentos metodologia científica**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LIMA, Olavo Correia; AROSO, Olir Correia Lima. **No País dos Anapurus**. São Luís, 1985.

MARQUES, César Augusto. **Dicionário histórico-geográfico da província do Maranhão**. Cia. Editôra Fon-Fon e Seleta, 1870.

MELO, Vanice Siqueira De. **Cruentas guerras: índios e portugueses nos sertões do Maranhão e Piauí**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Pará. Programa de Pós-graduação em História Social da Amazônia. 2011.

_____. **Passagens, Territórios e Guerras na Amazônia Colonial**. Revista Território e Fronteiras, ICHS/UFMT, v. 3 n. 2, jun./dez. 2010.

_____. Os “senhores absolutos de toda a costa” foram aldeados: o estabelecimento da aldeia dos Tremembé e o conflito com os curraleiros (séculos XVII-XVIII). **ENCONTRO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA COLONIAL**, 3º, 2010, Recife. Anais. Recife: UFPE, 2011, p. 759-65.

MONTEIRO, JONH. **Tupis, Tapuias e historiadores- estudos de história indígena e do indigenismo**. Tese apresentada para o concurso de Livre Docência. Departamento de Antropologia-IFCH. Universidade de Campinas-Unicamp. 2001.

NIMUENDAJÚ, Curt (1883-1945). **Mapa etno-histórico do Brasil e regiões adjacentes**. 2. ed. Brasília, DF: IPHAN, IBGE, 2017.

POMPEU SOBRINHO, Thomaz. *Índios Tremembés*. Revista do Instituto do Ceará, n. 65, 1951.

SOBRINHO, Barbosa Lima. **O devassamento do Piauí**. Piauí (Brasil): Companhia Editora Nacional. 1946.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. **História geral do Brasil**. São Paulo: Melhoramentos, 1978[1854].

“ELES SÃO PESSOAS QUE COMEM PEIXE CRU”: POVOS INDÍGENAS EM UMA ANÁLISE A PARTIR DO PENSAMENTO SOCIAL BRASILEIRO

Mércia Cristina Borges dos Anjos
Mestranda em Sociologia – PPGS/UFMA
mercia.borges@discente.ufma.br

Universidade Federal do Maranhão/Campus de Imperatriz

RESUMO: Este artigo é fruto das reflexões desenvolvidas durante as aulas da disciplina Pensamento Social Brasileiro, do Programa de Pós-Graduação em Sociologia – PPGS/UFMA – Imperatriz. A escolha pela temática surgiu a partir de observações das relações entre indígenas e não indígenas na cidade de Tocantinópolis (TO), e de uma expressão proferida por uma de minhas alunas do reforço escolar, na etapa da Educação Infantil, quando indagada sobre os povos indígenas. A escrita está embasada nas leituras de estudiosos da Sociologia e Antropologia brasileiras. O objetivo principal consiste em analisar a ideia exposta pela criança, atrelada às interações sociais na cidade, utilizando como subsídios teóricos as discussões de autores que integram o pensamento social brasileiro, concebendo como um dos pontos centrais o debate sobre os povos nativos da região. A partir dessa análise, algumas compreensões foram tecidas na tentativa de entender/explicar o sentido da expressão pronunciada pela criança, qual seja: “eles são pessoas que comem peixe cru”. As considerações provenientes dessa análise encaminham para a percepção de que, embora muitas manifestações e lutas em busca de direitos e respeito tenham sido travadas pelos povos indígenas, a sociedade, de um modo geral, ainda reproduz atitudes generalizantes, preconceituosas e discriminatórias a respeito desses indivíduos. As crianças, enquanto sujeitos em constante desenvolvimento, acabam por corroborar com essa reprodução a partir do que veem ou escutam no seu cotidiano e que, não raras vezes, aprendem nas instituições educacionais.

Palavras-chave: Povos Indígenas; Pensamento Social Brasileiro; Crianças; Discriminação.

1 INTRODUÇÃO

O Pensamento Social Brasileiro configura importante arcabouço teórico para a discussão sobre os povos indígenas no Brasil. A ideia central da reflexão aqui exposta baseia-se na argumentação oriunda de uma resposta dada por uma de minhas alunas do reforço escolar em fase de Educação Infantil, quando indagada sobre os povos indígenas do Brasil, em consonância às observações já desenvolvidas sobre as interações sociais entre indígenas e não indígenas na cidade de Tocantinópolis (TO). A frase “eles são pessoas que comem peixe cru” foi proferida pela criança quando questionada sobre quem são os povos indígenas. Com o objetivo de analisar tal expressão, atrelada às interações supramencionadas, intenciono utilizar as leituras realizadas sobre o pensamento social brasileiro para subsidiar a discussão a respeito dos povos indígenas e das percepções que foram/são desenvolvidas sobre eles em contexto urbano e socioeducativo.

Os indígenas, primeiros habitantes do país, convivem há muito com diversas representações estigmatizadas²⁴⁰ sobre seus modos de ser, agir, sentir e se relacionar em sociedade. Entre eles podemos observar ampla variedade étnica, social, linguística e cultural, o que reforça a diversidade de formação do povo brasileiro em geral. Todavia, muitas interações entre indígenas e não indígenas ocorrem de forma hostil, visto que, conforme ressaltou Torres (2018, p. 03) em estudos referentes aos Apinajé²⁴¹ habitantes do município de Tocantinópolis (TO): “Essa relação intercultural é carregada de preconceitos e conflitos, que vão desde a visão genérica dos ditos ‘civilizados’ em relação aos indígenas, ao fato de considerarem os Apinajé como exóticos ingênuos ou agressivos [...]”.

Os resultados dessas interações podem gerar (e geram) concepções equivocadas a respeito dos povos indígenas, principalmente quando os agentes envolvidos no diálogo são as crianças, uma vez que em seus processos de desenvolvimento, elas adquirem e reproduzem muitos dos conhecimentos com os quais estão em constante contato. Assim, entendo que, se esses conhecimentos são divergentes da realidade social, cultural e étnica dos indígenas, eles promoverão a disseminação do preconceito e do desrespeito a estes povos, corroborando desse modo, para a permanência de uma visão generalizante e distorcida sobre os povos autóctones brasileiros.

Nesse sentido, assimilo ser importante refletir sobre como, nos dias atuais, ainda são perpetuadas ideias discriminatórias a respeito dos povos originários, bem como considero relevante e necessário analisar porque são reproduzidas essas concepções no cotidiano infantil, principalmente nos contextos social e educativo onde são desenvolvidas muitas das interações, brincadeiras e aprendizagens entre as crianças.

2 POVOS INDÍGENAS NO PENSAMENTO SOCIAL BRASILEIRO

Enquanto importante ramo de concepções teórico-práticas para a interpretação das relações sociais no Brasil, o pensamento social brasileiro é o alicerce desta discussão. Esse campo social compreende, nesse seguimento, os estudos sobre as diversas relações e interações que os indivíduos desenvolvem em sociedade. Escrever sobre os povos indígenas nesse contexto demanda reportamo-nos ao período colonial, quando estiveram no Brasil os primeiros portugueses colonizadores. O contato entre estrangeiros e indígenas provocou inúmeras

²⁴⁰ Para Goffman (2004) um estigma é uma característica atribuída a alguém que a torna diferente e/ou diminuída em relação às outras pessoas. É um atributo que se apresenta como uma desvantagem, um defeito no indivíduo. O que contribui para a formulação de representações discriminatórias sobre esse sujeito.

²⁴¹ A palavra Apinajé também pode ser escrita com “gé” ou “jé” no final (Apinagé ou Apinajé). Algumas literaturas sobre esses indígenas destacam as primeiras menções ao termo como “pinarés” e “pinagés”, o que posteriormente passou a ser “Apinajé”, segundo Albuquerque (2007).

situações de preconceito, discriminação e intolerância que geraram hediondo genocídio das famílias indígenas.

Essas situações perduraram por séculos e ainda são perceptíveis atualmente, o que nos direciona para a frase que intitula este escrito. A premissa de que os indígenas são “pessoas que comem peixe cru” não surge fora de uma herança discriminatória e diminutiva e, tampouco está isenta de uma historicidade no que se refere ao preconceito com o qual os indígenas convivem cotidianamente, e que é fortificado nas interações cotidianas com os não indígenas.

As variadas formas de discriminação e preconceito têm acompanhado o cotidiano de etnias indígenas por todo o Brasil. Ao observar as representações presentes em algumas instituições educacionais, é possível a percepção de muitas dessas formas, a exemplo: crianças como a que proferiu a frase “eles são pessoas que comem peixe cru”, em idade pré-escolar, muitas vezes possuem visões distorcidas da realidade indígena, por serem ensinadas desde cedo, e essas por sua vez, são perpetuadas em diversos ambientes com os quais elas interagem.

Entretanto, entendo que a escola, enquanto instituição que deve propiciar formação respeitando a diversidade, é um espaço para romper com essas representações. Todavia, ainda nos deparamos com heranças sociais, culturais e educacionais que contribuem para a minorização e desvalorização dos nossos habitantes pioneiros, fomentando a disseminação do racismo e a reprodução dos estigmas em âmbito nacional.

Em “Um Enigma Chamado Brasil”, obra organizada por André Botelho e Lilia Moritz Schwarcz (2009), são apresentadas diversas interpretações sobre a constituição social brasileira. Nesta composição estão os povos nativos que, muitas vezes considerados não civilizados, passam a compor uma parte inferiorizada da população, vistos fora do processo de modernização do país, ao lado dos negros.

Nesta linha de pensamento, Zarur (2005. p. 08-09) observou que,

O discurso pomposo e enganador da excelência moral da família fazendeira ariana, some de repente, para reaparecer uma brilhante explicação da colonização do território brasileiro pelo latifúndio. Além das bandeiras de guerra, contra índios, havia as de colonização, quando latifúndios inteiros eram transplantados, com velhos, negros escravos e mulheres. A expansão do espaço político do país é explicada pela alta taxa de natalidade decorrente da família poligâmica, pelas grandes extensões de terra características dos latifúndios que se transplantavam, pela necessidade de se possuir terra, pelo regime pastoril que também requeria grandes glebas e devido aos campos abertos do interior que possibilitavam a expansão da pecuária.

A partir do fragmento acima, é possível inferir que as populações negra e indígena foram, desde muito tempo, estigmatizadas e dizimadas pelos motivos mais sórdidos e ilógicos. Entendo que o estigma e a morte dos indígenas estão estreitamente interligados, visto que a

ideia do nativo como inferior, bárbaro, não civilizado, entre outros, pode ser entendida, a partir das leituras históricas, como “argumento” para que várias etnias fossem aniquiladas. Nesse sentido, observo também que os acontecimentos históricos, provenientes da colonização brasileira, contribuem significativamente para as representações formuladas sobre os povos indígenas, recorrentemente discutidas entre aqueles que se voltaram a pensar e estudar o Brasil.

Concebido como um dos principais autores do Pensamento Social Brasileiro, Gilberto Freyre escreveu em “Casa-Grande & Senzala” sobre a vida dos indígenas e suas relações com os não indígenas brasileiros e estrangeiros. O autor observou que o contato racial exerceu poderosa influência sobre os hábitos destes e desfavoreceu o seu potencial cultural, conforme descreve a seguir:

Sob a pressão moral e técnica da cultura adiantada, esparrama-se a do povo atrasado. Perde o indígena a capacidade de desenvolver-se autonomamente tanto quanto a de elevar-se de repente, por imitação natural ou forçada, aos padrões que lhe propõe o imperialismo colonizador. Mesmo que se salvem *formas* ou *acessórios* de cultura, perde-se o que Pitt-Rivers considera o *potencial*, isto é, a capacidade construtora da cultura, o seu elã, o seu ritmo. (FREYRE, 2003. p. 177).

Neste seguimento, é perceptível que o processo colonizador, dito civilizatório, marcou negativamente os modos de viver e agir dos povos autóctones brasileiros. Muitas destas marcas, embora com algumas modificações/atualizações, são perceptíveis no cotidiano destes sujeitos, principalmente nas interações socioculturais. Atualmente, as formas discriminatórias são diversas e seus sentidos, muitas vezes estão relacionados à representação do indígena como primitivo, selvagem, preguiçoso, entre outras. Contudo, é necessário ressaltar aqui que as discussões de Freyre (2003) contribuem para a perpetuação de um ideário racista que perdura na atualidade, qual seja: a ideia de democracia racial.

Ao analisar essas questões históricas de forma a relacioná-las com a atualidade, entendo que o processo de modernização do Brasil, imbuído de significados importados da Europa e fortalecido pela colonização, corroborou para a diminuição dos povos originários e sua intensa estigmatização em contexto (inter) nacional.

A exemplo, em “Raízes do Brasil” Sérgio Buarque de Holanda escreveu:

A tentativa de implantação da cultura européia [sic] em extenso território, dotado de condições naturais, se não adversas, largamente estranhas à sua tradição milenar, é, nas origens da sociedade brasileira, o fato dominante e mais rico em conseqüências [sic]. Trazendo de países distantes nossas formas de convívio, nossas instituições, nossas idéias, e timbrando em manter tudo isso em ambiente muitas vezes desfavorável e hostil, somos ainda hoje uns desterrados em nossa terra. (HOLANDA, 1995. p. 31).

O fragmento possibilita a compreensão de que o processo civilizatório/modernizador do Brasil, “passou por cima” de raças, culturas e estruturas sociais originárias, não só dos povos indígenas, mas também dos negros e seus descendentes, os quais compõem significativa parcela da população nacional. Isto se reforça em obras de vários intelectuais brasileiros, os quais contribuíram para o desenvolvimento de estudos sobre a sociedade em suas dimensões política, econômica, cultural e educacional, entre outras.

Todavia, ciente da amplitude do debate e das especificidades da discussão pretendida nesse trabalho, procedo às ponderações que, atreladas aos estudos expostos anteriormente, integram o movimento de analisar/compreender a representação de que os povos indígenas são “pessoas que comem peixe cru”.

3 ELES SÓ COMEM MESMO PEIXE CRU?

Ao intentar discutir algumas compreensões possíveis para a reflexão sobre a representação em torno dos povos indígenas, exposta anteriormente, questiono: “Eles só comem mesmo peixe cru? ”. Em minha interpretação, a associação feita entre os indígenas e pessoas que se alimentam de peixe cru, não ocorre desvinculada de concepções construídas historicamente sobre os referidos povos nativos. Algumas dessas concepções foram apresentadas ademais, na seção anterior deste escrito. Ao ser elaborada por uma criança, essa associação promove a observação de alguns aspectos concernentes ao universo infantil, entre os quais ressalto a educação como um dos principais campos desse universo.

A Educação Infantil, realizada em instituições educacionais (creches e pré-escolas), é desenvolvida com crianças entre zero e cinco anos. Conforme destaque da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o objetivo desta fase é: “[...] o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. (BRASIL, 2016, p. 13). Pensando no aspecto social e fazendo relação com a temática em questão, observo que essa fase educacional ainda está aquém do esperado para a promoção do desenvolvimento infantil, visto que o debate sobre as diferenças sociais e culturais parece não ser desenvolvido adequadamente nesses espaços.

A esse respeito, alguns estudos de Abramowicz e Oliveira (2010, p. 212) demonstram que:

[...] a escola atua de maneira a realizar uma inclusão diferenciada das crianças. Os indicadores estatísticos brasileiros mostram que quase a totalidade das crianças está na escola, no entanto, os trabalhos e as pesquisas sobre o cotidiano escolar mostram que essa inclusão é diferenciada. Isso leva a supor que as crianças nessa faixa etária já conseguem apresentar uma percepção das diferenças raciais, podendo, a partir dessa idade, começar a cristalizar determinadas atitudes com sentido preconceituoso em

relação aos que diferem de suas características físicas, evidenciando a necessidade de se iniciar uma intervenção pedagógica que vise à destituição desse tipo de atitude em relação aos colegas.

Nesse sentido, é possível apreender diversas compreensões para a concepção apresentada pela criança, pois é preciso considerar seu processo formativo em desenvolvimento e as relações previamente estabelecidas com o assunto. Não pretendo realizar aqui qualquer espécie de acusação sobre a compreensão infantil a respeito dos povos originários, mas esclarecer que, embora as possibilidades de interpretação sejam diversas, é perceptível que as marcas que recaem sobre os povos originários, estão sempre atreladas à sua inferiorização e à distorção dos seus valores, hábitos e contribuições para a formação social brasileira.

Freyre (2003, p. 178) reforça esse entendimento ao escrever:

No caso do Brasil verificou-se primeiro o colapso da moral católica: a da reduzida minoria colonizadora, intoxicada a princípio pelo ambiente amoral de contato com a raça indígena. Mas sob a influência dos padres da S. J. a colonização tomou rumo puritano - ainda que menos rigidamente seguido nesta parte da América pelos cristãos portugueses que na outra, na do Norte, pelos verdadeiros puritanos: os ingleses. Deu, entretanto, para sufocar muito da espontaneidade nativa: os cantos indígenas, de um tão agreste sabor, substituíram-nos os jesuítas por outros, compostos por eles, secos e mecânicos; cantos devotos, sem falar em amor, apenas em Nossa Senhora e nos santos. À naturalidade das diferentes línguas regionais superimpuseram uma só, a "geral". Entre os caboclos ao alcance da sua catequese acabaram com as danças e os festivais mais impregnados dos instintos, dos interesses e da energia animal da raça conquistada, só conservando uma ou outra dança, apenas graciosa, de culumins.

Uma compreensão mais próxima ao senso comum demonstraria que a criança pode ter confundido os povos indígenas com os japoneses e ter associado o *sushi*, comida típica do Japão na qual o peixe é servido cru, a estes nativos. Nesse sentido há que se pensar nas possibilidades de interpretação sobre a situação, pois embora o *sushi* seja uma comida oriunda do Japão, muitas pessoas no mundo inteiro o consomem, inclusive os próprios indígenas se assim desejarem. Essa ideia se apresenta como uma maneira prévia de compreensão por ter sido assimilada no diálogo com a criança quando esta menciona como os indígenas comem o peixe, contudo não se sustenta diante das concepções teóricas adotadas e presentes nas obras sobre o Pensamento Social Brasileiro. Tampouco se justifica quando são analisadas as relações sociais entre indígenas e não indígenas em contexto urbano.

Por conseguinte, outra possibilidade interpretativa para a questão é que a ideia de comer peixe cru esteja relacionada ao fato de uma parte considerável desses povos morarem em terras indígenas (aldeias), próximas à natureza ou à área rural e um tanto distantes da área urbana, como ocorre no município de Tocantinópolis. Assim, a compreensão estaria centrada na proximidade com o rústico ou, em outras palavras, com o “não civilizado”. Aqui, é possível

observar novamente que a imagem do nativo permanece associada ao retrato do período colonial, onde indígenas não são respeitados em suas especificidades. É notável que nos dias atuais, muitas pessoas ainda associam a imagem do indígena ao primitivo e não concebem, portanto, que este possa morar, trabalhar, viver, comer ou estudar fora dos espaços da aldeia.

Essa compreensão remonta novamente aos escritos de Torres (2018), posteriores aos de DaMatta (1976) que, ao observarem as interações do povo Apinayé em contexto urbano (Tocantinópolis – TO), descreveram traços das relações entre indígenas e não indígenas observando que estas se constituíam, na maioria das vezes, de forma hostil e conflituosa. As representações formuladas sobre os nativos podem ser entendidas como promotoras desses conflitos, uma vez que sempre lhes são atribuídas as figuras do preguiçoso, bêbado, inculto, entre outras.

Nesse sentido, Alves (2016. p. 58) também contribui com a argumentação, ao esclarecer que as ponderações sobre a temática indígena são importantes para:

[...] a compreensão da dinâmica da cultura em processo de modificação em relação com o outro. Neste sentido, a relação intercultural oriunda da relação com os kupê [não indígena] oferece tanto risco quanto contribuições para o povo Panhí [indígenas], portanto, é extremamente necessário saber se relacionar com o “mundo dos brancos” ou como diz o ancião Pênkator saber como funciona a cabeça do Kupê.

No trecho acima, a autora enfatiza a percepção do povo indígena Apinayé sobre as relações que desenvolvem com os não indígenas. Observo que a tentativa de entender “como funciona a cabeça do Kupê” pode estar relacionada à busca dos povos originários pela promoção de interações mais respeitadas, distantes de brigas, conflitos e discriminação que tanto fere os povos originários ao longo dos anos.

Uma terceira compreensão, a que me parece mais válida e lógica nessa análise, é a de que a imagem do indígena foi associada à “pessoa que come peixe cru” devido um processo educacional que reproduz ideias e práticas racistas em torno da realidade dos povos originários. As instituições escolares em sua maioria, ainda exprimem hábitos que contribuem para a formulação de estereótipos sobre estes povos. Um exemplo claro é a realização de atividades por datas comemorativas. O “Dia do Índio²⁴²” (ainda reproduzido com essa nomenclatura nas instituições educacionais) em lugar de ser um espaço para a promoção de conhecimentos sobre as características, hábitos, trabalho, culturas, costumes e valores dos povos indígenas, torna-se um momento de ampliação de informações irreais: o indígena como aquele que anda nu, caça e pesca, come raiz e não possui (ou não pode possuir) hábitos civilizados.

²⁴² O Dia do Índio, estabelecido pelo Decreto-Lei nº 5.540, de 2 de junho de 1943, foi alterado para Dia dos Povos Indígenas por meio da Lei 14.402 de 08 de julho de 2022.

Para reforçar essa intelecção, utilizo um trecho da obra “O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje”, onde o autor discute, entre outras questões, o pensamento de muitos brasileiros sobre os povos originários e sobre suas formas de viver:

Historicamente os índios têm sido objeto de múltiplas imagens e conceituações por parte dos não-índios e, em consequência, dos próprios índios, marcadas profundamente por preconceitos e ignorância. Desde a chegada dos portugueses e outros europeus que por aqui se instalaram, os habitantes nativos foram alvo de diferentes percepções e julgamentos quanto às características, aos comportamentos, às capacidades e à natureza biológica e espiritual que lhes são próprias. Alguns religiosos europeus, por exemplo, duvidavam que os índios tivessem alma. Outros não acreditavam que os nativos pertencessem à natureza humana pois, segundo eles, os indígenas mais pareciam animais selvagens. Estas são algumas maneiras diferentes de como “os brancos” concebem a totalidade dos povos indígenas a partir da visão etnocêntrica predominante no mundo ocidental europeu. (LUCIANO, 2006. p. 34).

Assim, é perceptível que os efeitos resultantes da colonização acompanham até os dias atuais as vivências dos indígenas brasileiros. Luciano (2006) reforça ainda que esse processo ocorre em razão de um “ideal” de sociedade pautado no pressuposto de uma evolução cultural e histórica que não respeita as diferenças como fatores constitutivos da formação social brasileira.

Ao seguir este raciocínio, ressalto outra compreensão de Torres (2018. p. 26), que corrobora com o exposto acima, quando esta destaca:

Nos ambientes escolares, práticas de fantasiar a criança com arco e flecha são bastante convencionais, principalmente quando é comemorado o dia índio (19 de abril). Essa visão congelada que a escola e os meios de comunicação trazem é reflexo de nosso desconhecimento sobre esses povos. Assim, “acabamos por estranhar um indígena fazendo uso de tecnologias se vestindo com roupas dos ‘brancos’ ou cursando alguma faculdade. Construimos rapidamente uma hipótese de o mesmo que não é mais índio, pois, não aceitamos que a cultura indígena possa mudar. Não acreditamos deixar de ser brasileiros quando usamos objetos de outras culturas, mas quando nos referimos aos indígenas, à concepção muda.

É importante, nesse seguimento, refletir sobre os fatores culturais como elementos das relações sociais entre diferentes povos. As diferenças, enquanto componentes da alteridade, configuram a formação do povo brasileiro e são, portanto, fundamentais nessa discussão. Embora este não seja um debate novo, há constante necessidade de evidenciá-lo, visto que grande parte da sociedade brasileira ainda discrimina as particularidades étnicas e culturais do outro, seja este negro ou indígena.

Ao pensar nessas diferenças como aspectos indispensáveis à constituição da sociedade brasileira e entendendo serem elas o ponto central no que se refere à composição do nosso povo, compartilho das observações de Conceição e Torres (2021. p. 227) quando enfatizam que,

A formação social e cultural da sociedade brasileira é influenciada prioritariamente por três povos e suas culturas: os indígenas, os africanos e os europeus (especialmente

os portugueses). Os povos indígenas, nesse processo de formação, sem dúvida, constituem uma importante base cultural, uma base dinâmica, a qual não cessa na formação da sociedade brasileira, mas, continua tendo papel ativo no seu processo contínuo de transformação. A influência sociocultural indígena é bem visível no dia-a-dia, bem como na alimentação, remédios, objetos, língua e hábitos.

Essa influência, entre as principais para formação do povo brasileiro, tem sido desvalorizada em muitas esferas sociais. Na esfera educacional, em especial na Educação Infantil, ainda se faz necessária (e urgente) uma compreensão adequada para a promoção de conhecimentos verídicos sobre a realidade indígena, principalmente por ser uma fase de amplo estímulo às aprendizagens e aos desenvolvimentos físico, psíquico e social das crianças.

Contudo, consciente de que a argumentação não se finda aqui, ressalto que as possibilidades de interpretação diversificadas para a temática em discussão, não fogem ao menosprezo das culturas indígenas e dos seus valores. Conforme destaquei anteriormente, não intentei fazer uma acusação, sobretudo por se tratar de uma ideia apresentada por uma criança em processo de escolarização e desenvolvimento, mas evidencio a urgência por uma educação centrada nas realidades socioculturais dos povos indígenas. Uma educação que fomente interações sociais coerentes e respeitadas entre adultos e crianças, sejam estes indígenas ou não indígenas. E principalmente, uma educação que estimule, cotidianamente, compreensões realistas sobre os indígenas, ademais sobre seus modos de ser, viver, trabalhar, produzir, se alimentar e conviver, os quais estão atrelados a realidades étnicas, linguísticas e culturais diversas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscar discutir algumas das representações que acompanham os povos indígenas a partir do processo colonizador, com embasamento analítico proveniente dos estudos do Pensamento Social Brasileiro, observei que, embora séculos tenham se passado, os efeitos do período colonial continuam a influenciar na dinâmica de vida dos povos originários no Brasil. Às relações sociais entre indígena e não indígena unem-se as representações estigmatizadas e os estereótipos sobre esse primeiro grupo, o que fomenta a discriminação e o preconceito étnico, social e cultural, tanto em âmbito regional, quanto nacional.

Analisando a premissa de que os indígenas são “pessoas que comem peixe cru”, desenvolvi algumas compreensões que pudessem encaminhar a análise e o esclarecimento da frase proferida. A partir dessas interpretações e com alguns subsídios teóricos referentes aos povos indígenas, às interações socioculturais e ao pensamento social brasileiro, considereei mais pertinente ao debate a interpretação de que o processo educacional destoante da realidade nativa, exerceu significativa influência sobre a representação apresentada pela criança, bem

como sobre as interações sociais entre indígenas e não indígenas no município de Tocantinópolis (TO).

Nesse sentido, enfatizo a urgência de processos educativos que promovam conhecimentos consoantes às realidades indígenas, que respeitem suas especificidades e não contribuam com representações estigmatizadas sobre estes. As instituições educacionais são importantes para o desenvolvimento da sociedade brasileira, pois nelas também se concretizam relações sociais e contatos culturais, sendo assim, precisam ofertar formação congruente às especificidades históricas, sociais e culturais do povo brasileiro em toda a sua diversidade.

As análises relativas ao Pensamento Social Brasileiro (e oriundas deste) foram significativas para essa discussão por propiciarem a observância das múltiplas carências sociais, principalmente no que se refere à necessidade de valorização das alteridades e do combate às várias formas de discriminação e preconceito étnico, social e cultural no país.

Posto isto, reforço a relevância do debate para o fortalecimento do respeito à diversidade brasileira, bem como para o desenvolvimento de processos educacionais centrados nas especificidades das crianças, sejam elas indígenas ou negras. Reforço sobretudo, a necessidade de esclarecimento quanto aos hábitos dos diversos povos originários que “não são pessoas que só comem peixe cru”, mas que podem ser, fazer, comer e viver tudo aquilo que quiserem.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. Infância, raça e “paparicação”. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.02, p.209-226, ago. 2010.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. Os Apinayé: informações sócio-históricas. **Revista de Estudos e Pesquisas**, FUNAI, Brasília, v.4, n.2, p.199-219, dez. 2007.

ALVES, Lidiane da Conceição. **Entre o pátio e a escola**: formas de aprender e de ensinar entre os panhê. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura em Ciências Sociais – Universidade Federal do Tocantins). 2016.

BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Um Enigma chamado Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 2009.

BRASIL. Lei 14.402 de 08 de julho de 2022. **Dia dos Povos Indígenas**. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2014.402-2022?OpenDocument.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB [recurso eletrônico]: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 12. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016. – (Série legislação; n. 254).

CONCEIÇÃO, Wellington da Silva; TORRES, Carina Alves. **De tensões e receptividades**: as relações interétnicas entre indígenas e não indígenas em um bairro popular de Tocantinópolis – TO. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – UFJF. v. 16 n. 1. Junho. 2021.

DAMATTA, Roberto. **Um mundo dividido**: a estrutura social dos índios Apinayé. Petrópolis: Vozes, 1976.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal. São Paulo: Global. 2003.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Trad: Mathias Lambert. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2004.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26 ed. São Paulo: Companhia das Letras. 1995.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

TORRES, Carina Alves. **As interações entre os Kupê e os Apinajé no bairro Antonio Pereira (Tocantinópolis – TO)**. Tocantinópolis (TO): Universidade Federal do Tocantins, 2018. 68 p. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Ciências Sociais).

ZARUR, George. **A Utopia Brasileira**: etnia e construção da nação no Pensamento Social Brasileiro. FLACSO, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Rio de Janeiro. 2005.

A CARICATURA DE JEAN-LOUIS FORAIN: UM RECORTE DA COLEÇÃO

ARTHUR AZEVEDO

Valéria Eulina Pires Pereira
Mestranda em Cultura e Sociedade
valeria.ppereira@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: A pesquisa pretende primeiramente discorrer sobre vida e obra do artista francês Jean-Louis Forain (1852-1931) que em vida, debruçou-se em diversas atividades artísticas, foi escultor, pintor, litógrafo e desenhista. Na França, foi considerado um nome importante ao impressionismo, mas foi com a caricatura satírica que alcançou um maior reconhecimento, produzindo caricaturas de cunho político e crítico, grande parte de sua produção eram publicadas nos periódicos jornalísticos do século XIX e sua principal temática era a retratação de cenas de costumes de uma sociedade burguesa em um período conhecido como *Belle Époque*. Em um segundo momento apresento a Coleção Arthur Azevedo, enquanto patrimônio artístico cultural maranhense, pertencente ao Governo do Estado do Maranhão desde 1910 e encontra-se acondicionada na reserva técnica de bens culturais, do Palácio dos Leões, sede do governo Estadual. O estudo tem como objetivo apresentar a caricatura no período da Belle Époque, bem como o estudo da obra de Forain a partir da Coleção Arthur Azevedo para a construção de um banco de dados, contribuindo assim como uma pesquisa que enriquecem ainda mais o acervo cultural passível de preservação. Posto isto, conclui-se também que a circulação de periódicos no período intitulado *Belle Époque* atuou como uma ferramenta de disseminação da cultura francesa em diversos territórios, sobretudo, no Brasil. A produção caricatura satírica tornaram-se itens colecionáveis, portando buscou-se investigar o conjunto de gravura de Forain produzida no século XIX para refletir a compreensão da gravura enquanto documento de memória e a sua contribuição para a construção de uma identidade nacional. A metodologia da pesquisa é cunho qualitativo de natureza descritiva, para tanto como respaldo teórico será utilizado Pereira (2019), Silva (2014), Ferreira (1994) e Lima (2019).

Palavras-chave: Caricatura; Gravura; Coleção Arthur Azevedo; Belle Époque.

1 INTRODUÇÃO – JEAN-LOUIS FORAIN: VIDA E OBRA

Jean-Louis Forain (1852-1931) foi um artista francês, natural da cidade de Reims. Em vida o artista em comento percorreu por várias atividades artísticas na segunda metade do século XIX e alvorecer do XX. Primeiramente executou atividades como escultor e posteriormente debruçou-se na pintura, litografia e desenhos ilustrativos. Na França, o seu nome é fortemente ligado ao Impressionismo, mas foi com a caricatura satírica de cunho social e político publicados em periódicos que circulavam na época, que Forain se destacou em um período conhecido como *Belle Époque*.

Forain era oriundo de uma família simples e religiosa, filho de pintor de letreiros ornamentais estava constantemente em igrejas de sua cidade, este fato acabou contribuindo com o seu desejo em estudar esculturas e ao se mudar para Paris esse desejo só aumentou. Quando

completou quatorze anos de idade iniciou seus estudos na prestigiada escola de belas artes, *Ecole des Beaux-Arts* onde pode ter contato e ser aluno de mestres do âmbito escultórico como Jean-León Gérôme (1824-1904). A pesquisadora Alice Valdès-Forain em sua obra intitulada *La Comédie Parisienne* (2011) a autora aclara que a sua estadia em Paris fez com que Forain visitasse o museu do Louvre com frequência e insentivou seu hábito em frequentar exposições e conseqüentemente estreitou laços com grandes artistas, como por exemplo, o cartunista André Gil (1840-1885), que acabou lhe ensinando o básico sobre a arte caricatural.

Infelizmente Forain teve uma breve pausa com seus estudos acerca da arte, após perder sua bolsa na *Beaux-Arts* e por não ter condições financeiras não conseguiu permanecer na cidade e em 1870 se alistou como combatente na guerra-prussiana. Não se tem muitas informações sobre o artista neste período, mas esta experiência por certo influenciaria suas produções futuras ao representar a cidade francesa. Em 1875 o artista retorna de sua breve contribuição como combatente, e começa a produzir caricaturas para jornais com o intuito de ter como se estabelecer na cidade parisiense. (BYRNES,1950).

Para uma melhor compreensão da temática que Forain tratava em suas obras, é importante voltar os olhares para o contexto em que estava inserido. A *Belle Époque* francesa foi um período firmado após a disputa franco-prussiana que teve início no final do século XIX. Para alguns historiadores, o período em comento teve início em 1871 com o tratado de Frankfurt, esse período é considerado como um grande período de paz e com grandes avanços tecnológicos e conseqüentemente com notórias mudanças no âmbito cultural, econômico e político.

Segundo Lima (2017) a autora afirma que a *Belle Époque* é sinônimo de grandes desenvolvimentos da capital francesa. Mesmo acontecendo depois de um período de grandes incertezas resultante da derrota da França na disputa franco-prussiana. Tais mudanças se estenderiam conseqüentemente em anos futuros. Sobre isto Lima comenta:

[...] é possível perceber que a Belle Époque foi um período caracterizado por uma montanha-russa de emoções. Desde a inicial depressão e medo do futuro até a euforia e curiosidade pelo novo. O desenvolvimento da indústria, as Exposições Universais, a mudança da figura feminina e a animação dos boêmios marcaram e moldaram a sociedade francesa – principalmente parisiense – em níveis culturais e sociais que ainda teriam ecos mesmo depois do fim da Primeira Guerra Mundial. (LIMA 2017, p. 3-4)

Por vezes essas grandes mudanças causavam medo e desconfiança, o moderno entrava em conflito com as questões tradicionais e conservadoras. Esse desenvolvimento além de encantar, também assustava. A revolução industrial já estava disseminada e isso refletia nitidamente no âmbito social da Europa, tais mudanças se tornaram a principal temática nos periódicos da imprensa francesa. Posto isto, a *Belle Époque* em Paris, influenciou os intelectuais

e artistas da época em suas produções. Para Forain, o cotidiano, cenas da vida urbana, os espetáculos que já eram comuns nas noites da cidade tornaram-se sua temática mais produzida. Bem como outros artistas impressionistas (PERES, 2019).

Seu contemporâneo e um dos grandes nomes ligado ao impressionismo, Edgar Degas (1834-1917) foi um grande influenciador nas obras de Forain, foi com ele que o artista passou a ocupar os salões, óperas e importantes cafés de Paris, durante este período os cafés ganharam um ar mais artístico, cultural e boêmio. A influência de Degas colaborou na participação de Forain em quatro exposições impressionistas que aconteceram entre 1879 e 1886. Sobre essas exposições Peres comenta:

Em 1886 expõe pela última vez com os impressionistas em Paris, o artista tem suas obras levadas pelo marchand, Paul Durand-Ruel. Com Paul essas obras atravessam o Atlântico em direção ao Novo Mundo para serem expostas em Nova York, ao lado das obras de seus contemporâneos Renoir (1841-1919), Manet (1840-1926), Pissarro (1830-1903) e Edgar Degas. Nesses primeiros anos, Forain tinha uma certa aversão à pintura por conta dos critérios estabelecidos e exigidos pela crítica, este fato influenciou no abandono temporário da pintura (Peres. 2019 p. 15).

Em 1887, os desenhos satíricos de Forain passaram a ser publicados regularmente pelo *Le Courrier Français* e nesse mesmo ano houve uma grande quantidade de publicações no *Le Figaro*, que durou mais de 35 anos. Tendo a sua sagacidade e ironia sendo reconhecida, Forain também produziu caricaturas para diversos periódicos, incluindo *L'Echo* de Paris, *The New York Herald*, *Le Journal Amusant*, *Le Temps*, *L'Assiette au beurre*, *Le Gaulois* e *Le Rire*

Mesmo sendo reconhecido na produção de obras impressionistas e caricaturais, suas produções não lhe deu um retorno financeiro, sua vida boemia parisiense só lhe rendeu inspirações e o fez conhecer artistas como Arthur Rimbaud (1854-1891) e Paul Verlaine (1844-1896) que futuramente incentivaram a produção de Forain que se tornou um dos mais importantes sucessores do grande caricaturista Honoré Daumier (1808 – 1879).

Em 1891, Forain se casa com Jeanne Bosc (1865-1954) que em vida, foi uma grande pintora e escultora francesa. Esta união trouxe mais estabilidade à vida boemia de Forain. Em 1875 o artista abandonou sua atividade como caricaturista e passou a criar gravuras litográficas, ele utilizava essa técnica para retratar nus e cenas de costumes sociais. Em 1893, ambos foram para Nova York e Chicago, e em 1894 viajaram para Veneza, Madri, Guernsey e em 1900 voltaram a Madri para visitar a exposição de Goya. Sobre as litografias, Bynes aponta:

Um crítico declarou que Forain era "um dos grandes gravadores do mundo, de modo que, as pinturas religiosas que ele fez depois que seus interesses pela política diminuíram, com segurança, são as obras religiosas mais bonitas do nosso tempo" e uma outra que simboliza Toulouse-Lautrec "Forain era inigualável como litógrafo". (BYRNES, 1950, p. 253).

Em 1913 Forain expôs no Musée des Arts Décoratifs, apresentando aproximadamente 400 pinturas, aquarelas, desenhos e litogravuras. Foi eleito para ser o presidente da *Sociedade Filantrópica da République de Montmartre*, tornou-se membro da academia de Belas Artes e em 1928, recebeu uma condecoração de honra e foi promovido a membro estrangeiro da academia Real da Suécia e dois anos depois estava compondo a Royal Academy of England.

Forain faleceu em Paris em 11 de julho de 1931 e é indiscutível a importância de seu trabalho enquanto escultor, pintor, desenhista, litógrafo sobretudo caricaturista. No próximo tópico retomaremos a questão da caricatura na imprensa francesa no período da *Belle Époque*.

2 A CARICATURA NOS PERIÓDICOS FRANCESES: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Historicamente a caricatura vem do italiano *caricare* que significa carregar, no sentido de exagerar, surgiu no século XVII com o pintor Pier Leone Ghezzi (1674-1755). Basicamente a caricatura é um desenho que retrata alguma característica de uma pessoa, ela revela um retrato bem-humorado, cômico ou irônico no aspecto físico do objeto caricaturado ou traços psicológicos ou comportamentais, como gestos, hábitos particulares ou vícios.

Segundo Gawryszewski (2004) logo após seu surgimento a caricatura foi rapidamente disseminada na Europa por meio da técnica litográfica em periódicos que tinham como temática características físicas, críticas políticas e costumes sociais. A caricatura para além de uma representação cômica também visa expressar as preocupações sociais e políticas de quem a produz. Portanto, se tornou uma forte ferramenta que contribui com informações de fatos ocorridos, por isso foi bem aceita no âmbito da imprensa. Outro grande facilitador da disseminação da caricatura foi o advento da técnica litográfica, sobre isto Peres comenta:

Graças ao surgimento da litogravura, em 1798, desenvolvida por Alois Senefelder (1771-1834), pôde-se observar o crescimento e expansão da imprensa por toda Europa, resultado principalmente, pelo seu baixo custo de produção a partir dessa nova forma de impressão, se deu facilmente a reprodução em maior escala dos periódicos impressos. A caricatura por sua maneira de sintetizar um contexto ou fato, e por sua fácil compreensão, no século XIX, proporcionou um aumento na produção de impressos pela facilidade causada pela litografia, e conseqüentemente, esses periódicos circulavam cada vez mais no dia a dia dos franceses, e naturalmente essa expressão na Belle Époque se difundiu no cotidiano dos parisienses (PERES,2019, p.7).

Posto isto, as múltiplas possibilidades da caricatura se tornaram bastante satisfatória o âmbito jornalístico direcionado ao público conservador, anarquista ou comunista. Foi muito utilizada no período em que a censura estava em alta apresentando discursões em questões sociais e políticas emergentes. Sobre isso Silva comenta “diversos periódicos sofreram perseguições

políticas e tiveram a circulação interrompida. No entanto, grande parte deles reaparecia com nomes diferentes na tentativa de continuidade da expressão artística” (SILVA, 2011, p. 7)

3 FORAIN E A SUA PRODUÇÃO NA IMPRENSA FRANCESA

Jean-Louis Forain como já mencionado ficou reconhecido a partir de suas críticas ácidas que por vezes foram publicadas nos periódicos franceses, dentre eles destaco *Le Scapin*, *La Vie Moderne*, *Le monde Parisienne*, *Le Courreur Français*, *The New York Herald*, *Le Temps*, *Le Revue Illustré*, *Le rire*, *Le Figaro*.

De todos os jornais que Forain colaborou alguns merecem maior atenção, em *Le Courreur Français* o artista iniciou sua atividade caricatural, esse periódico pertencia a Jules Roque e esteve em atividade de 1884 até 1914, a contribuição de Forain era voltada a críticas ao cotidiano burguês, noites de boêmia, costumes e hábitos. Em *L’Echo de Paris*, fundado por Valentin Simond no ano de 1884 e ficou em atividade até 1944. O jornal não conseguiu cativar muitos leitores e mesmo assim conseguiu circular por sessenta anos. Em *Le Fígaro*, periódico lançado por Maurice Alhoy e Étienne Arago em 1826 e segundo a historiadora Valdès-Forain aclara que Forain foi um grande contribuinte com mais de mil desenhos entre 1891 e 1925 (PERES,2019).

Após essa exposição mesmo que de maneira muito superficial acerca da atuação de Forain é nítido que suas contribuições são extremamente relevantes, sobretudo na reflexão do contexto histórico na Europa no limiar do século XIX. Os periódicos juntamente com sua caricatura são se tornam um documento de memória fomentado de um valor histórico-artístico e cultural.

4 CARICATURA: A INFLUÊNCIA NA IMPRENSA NA BELLE ÉPOQUE BRASILEIRA

No período da *Belle Époque brasileira*, a imprensa desempenhou uma importante função na difundido a caricatura em território nacional. Contudo, vale ressaltar que a imprensa só se fortaleceu com a chegada da família real portuguesa no ano de 1808 pois “O Brasil passou a ser inserido no contexto social, já que o Império Português reproduziu o máximo que pode a cultura europeia, com a finalidade de se manter ligado ao berço cultural original” (CRUZ, 2013, p. 06).

Posto isto, reflete-se que a influência da Europa passou a se enraizar desde o surgimento da imprensa brasileira. Essas influências se tornaram mais fortes com a instalação da Imprensa Régia na cidade do Rio de Janeiro, a abertura dos portos da cidade carioca proporcionou um intercâmbio cultural por impressos de outros países por meio de um “contrabando de objetos difundidos precariamente, impresso em escassas folhas, com periodicidade inconstante – os

jornais, gazetas ou, mais adequadamente, folhetos” (CRUZ, 2006, p. 2). Aqui o contrabando pode ser entendido como censura de informação, que até então era predominantemente proibida a entrada de livros, jornais, revistas e qualquer outra forma gráfica que fornecesse uma informação. Entendia-se que naquele momento que qualquer informação eurocêntrica tornaria a sociedade civilizada e isso não seria interessante para a Corte. Sobre a proibição de livros e jornais Martins e Pieranti apontam:

Livros foram, em parte, proibidos durante a fase colonial do país. Jornais eram distantes objetos de curiosidade, ainda afastados do padrão cultural da nobreza imigrante. A ignorância total, ao raiar do século XVIII, era castigo destinado exclusivamente aos brasileiros: mexicanos conheceram a imprensa em 1539; peruanos, em 1583; habitantes das colônias inglesas, em 1650. (PIERANTI; MARTINS, 2006, p. 2).

A partir do momento que a imprensa nacional foi estabelecida com o intuito de facilitar a circulação da imagem em periódicos, as dificuldades ainda eram vistas, pois grande parte das folhas jornalísticas faziam críticas à Coroa Portuguesa, então a Corte censurava todo e qualquer assunto que não favorecesse a Coroa. Sobre isto:

Já no raiar do século XIX, semeando os pilares para o futuro, a Coroa combateu periódicos de oposição com a força das armas – sem metáforas. Tipografias foram fechadas; jornais, censurados; profissionais, espancados. Não é mera coincidência a curta vida da maioria dos periódicos, submetidos a prejuízos diversos. Ainda assim, em contraste com a penúria dos jornais, a imprensa, como instituição, prosperava, espalhando publicações e tipografias pelo país. (PIERANTI; MARTINS, 2006, p. 3)

Mesmo com toda essa dificuldade é incontestável a importância que a imprensa teve no século XIX, foram disseminadas informações, gravuras que retratavam o cotidiano, cultura e vestimentas. A multiplicação da cultura eurocêntrica percorreu por todo território brasileiro e assim como na Europa se consolidou por séculos nos jornais e influenciaram na maneira que a sociedade brasileira vivia, o que colaborou para uma criação de uma identidade nacional.

A caricatura nos impressos brasileiros, assim como na Europa se mostrou “um importante instrumento de propaganda política, especialmente quando os movimentos de contestação à tradição imperial exigiram alternativas externas aos espaços formais da política”. (BRÁULIO, 2011, p. 2-3). De acordo com Ramos (2009) a democratização da imagem nos jornais no século XIX teve como pioneiro Ângelo Agostini (1843-1910) com suas caricaturas “desempenha um papel muito importante no combate à escravatura” e que estas foram consideradas, nas palavras de Joaquim Nabuco a “Bíblia da Abolição dos que não sabem ler”. (RAMOS, 2009, p. 285).

Posto isto, nota-se que o uso e a difusão na caricatura no Brasil para além de uma ferramenta para representar o cotidiano, propaganda política estas representações formaram uma cultura imagética que conseqüentemente virou um grande documento de memória a ser preservado para gerações futuras. Passaram a ser produzidas por importantes artistas como o artista supracitado Jean-Louis Forain, na segunda metade do século XIX as imagens produzidas por importantes artistas ou não, que antes só ilustravam o texto agora passou a ter um novo significado, tornaram-se objetos colecionáveis, uma prática bastante que também já era bastante comum na Europa (PERES,2018).

Neste sentido, aqui trago o dramaturgo e maranhense Arthur Azevedo, que em vida se mostrou um exímio colecionador de sua época, reunindo uma coleção gráfica bastante singular em suas características plásticas e temáticas. A seguir levanto breves considerações acerca de sua Coleção e apresento as obras de Forain, principal recorte desta pesquisa.

5 A COLEÇÃO ARTHUR AZEVEDO – UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

O conjunto de estampas conhecida como A Coleção Arthur Azevedo, foi reunida pelo dramaturgo, escritor, jornalista e crítico de arte maranhense Arthur Nabantino Gonçalves de Azevedo (1855-1908) em vida, o dramaturgo dedicou 30 anos de sua vida reunida itens gráficos dos mais consagrados artistas ao mais desconhecido.

A coleção Arthur Azevedo foi adquirida pelo Governo do Estado do Maranhão em 1910 e foi vendida dois anos a morte de Azevedo por sua viúva, Caroline Lecouflé. Inicialmente possuía um montante de 23.130 itens gráficos como pintura a óleo, retratos, desenhos de artistas consagrados do século XVII, XVIII e XIX, a saber, François Boucher, Jean-Honoré Fragonard, Rembrandt, Marcantonio Raimond, Paul Veronése, esses artistas utilizavam em sua maioria as técnicas de gravação como a litografia²⁴³, água-forte, buril²⁴⁴ e ponta-seca²⁴⁵ para reproduzir paisagens, cenas religiosas, retratos e representações mitológicas (PEREIRA 2019). Sobre o tema, Silva comenta:

Trata-se de um conjunto de obras eclético no que concerne aos tipos de representações, técnicas e artistas. Nota-se a presença de temáticas como as representações religiosas, cenas de costumes, motivos orientais, cenas do campo, figuras mitológicas, cenas de batalha e personagens que remetem à antiga cultura

²⁴³ Essa técnica de gravura envolve a criação de marcas (ou desenhos) sobre uma matriz (pedra calcária) com um lápis gorduroso. A base dessa técnica é o princípio da repulsão entre água e óleo.

²⁴⁴ Ferramenta de aço com ponta cortante em V, us. na gravação em metal ou madeira para abrir traços finos; abridor.

²⁴⁵ Trata-se de uma técnica de gravura por incisão direta que pode dispensar o uso de verniz. No geral, procede-se como se fosse uma água-forte

grega. A Coleção também abriga um grande volume de retratos de artistas, personagens da vida política e cultural, além de caricaturas (SILVA, 2014, p. 142).

Desde a aquisição, a Coleção percorreu por diversos órgãos públicos do estado, como por exemplo, o Museu histórico e Artístico, Biblioteca Benedito leite e o Museu de Artes Visuais. Com todo esse deslocamento algumas obras se perderam e atualmente o acervo possui apenas 16 mil obras. Parte dela atualmente encontra-se exposta na Pinacoteca do Palacio dos Leões, sede do Governo do Estado, mas um maior montante está em seu anexo, na Curadoria de Bens Culturais. As obras pertencentes à coleção são possíveis ser visitada pela comunidade do Estado, bem como os visitantes dos quatro cantos no Brasil que estejam interessados em conhecer fragmentos da história retratados por importantes nomes da arte. Posto isto, é vale refletir a gravura enquanto instrumento de propagação do conhecimento e pode ser potencializada sendo associada a textos.

Posto isto, no próximo tópico apresenta-se um estudo acerca da obra de Jean-Louis Forain, enquanto documento detentor de conhecimento e memória.

6 JEAN-LOUIS FORAIN NA COLEÇÃO ARTHUR AZEVEDO

Nas gravuras preconizadas a seguir retratam o cotidiano burguês do século XIX, período este que foi marcado pelo luxo, elegância, a saber, a *Belle Époque*. É possível visualizar isso por meio do vestuário dos personagens que eram característicos da Belle Époque francesa, a saber, as mulheres exibem seus cabelos altos, vestidos com babados e rendas e *corsets*²⁴⁶, também é possível visualizar chapéus com penas e leques. Os homens apareciam trajados de ternos, cartolas, bengalas ou fraques, colete e gravata borboleta.

Os itens analisados são chamados de caderno montado. Este caderno possui um total de 38 gravuras nas técnicas de litogravura, cromolitografia, metal em ponta seca e buril. Desse montante, 7 são coloridas e 31 são em preto e branco. Não é possível definir um critério para a reunião desses itens. Não foi possível visualizar quem foi o autor de 24 gravuras, algumas não possuem identificação autoral legível, apenas 12 desse álbum pode-se dizer que foram impressas na *Draeger et Lesieur*²⁴⁷, importante ateliê parisiense (PERES, 2020).

Neste montante não existe informação em aproximadamente 50% dos itens, a seguir

²⁴⁶ Corsets são peças cortadas em múltiplos painéis, unidos por numerosas costuras e estruturados com hastes rígidas para assegurar que a peça não deforme sob a tensão da redução praticada no perímetro da cintura

²⁴⁷ Esta casa que foi criada em 1886 por Charles Draeger, que inicialmente desenvolvia trabalhos de impressão tipográfica, litográfica e talhe-doce

para uma melhor compreensão do caderno montado, apresentarei uma tabela ilustrativa identificando o artista, a casa que fez a impressão, coloração e se apresenta indícios de restauro.

Tabela 1. Identificação de artistas, impressoras, coloração e intervenção de restauro.

	ARTISTA	IMPRESSORA	COR	P/B	RESTAURO
1	Alphonse Neuville	Draeger et Leusieur	X		SIM
2	Paillard	Draeger et Leusieur		X	
3	Jean Beráud	Não Id.		X	
4	Louis Auguste Lápere	Draeger et Leusieur		X	
5	Jules Chéret	Draeger et Leusieur		X	SIM
6	Jules Chéret	Não Id.		X	SIM
7	Jan Van Beers	Draeger et Leusieur	X		SIM
8	George Rochegrosse	Draeger et Leusieur	X		
9	George Rochegrosse	Draeger et Leusieur	X		
10	Louis Forain	Draeger et Leusieur		X	
11	Louis Forain	Draeger et Leusieur		X	
12	Louis Forain	Draeger et Leusieur			
13	Louis Forain	Draeger et Leusieur	X		
14	Louis Forain	Draeger et Leusieur	X		
15	Julien Dupré	Não Id.		X	
16	Frederik H.Kaemmerer	Não Id.		X	
17	Albert Aublet	Não Id.		X	
18	Hugo Vogal	Não Id.		X	
19	Leon Delachaux	Não Id.		X	

Fonte: Peres (2020)

Observando a tabela, nota-se que as obras de Forain são as únicas que apresentam a casa editora, a saber, *Draeger et Lesieur*. A casa impressora em comento foi fundada em 1886 por Charles Draeger, que em um primeiro momento trabalhava apenas com impressão litográfica, tipográfica e talho-doce. Posteriormente passou a ser conhecida como editora “Irmãos Draeger”. Em 1920 a editora se uniu com Edgar Wallace e passou a ser a *Wallace e Draeger*, consideradas uma das primeiras casas de impressão especializada em cromolitografias.

A presença do nome da impressora nas gravuras, que compõe o caderno nos dá indícios sobre informações de onde aconteceram as produções, sobretudo, informações sobre o período em que foram produzidas. A *Draeger et Lesiue*, com este nome esteve em atividade durante 3 anos. Posto isso, é possível supor que as gravuras de Forain foram impressas entre os anos de 1886 e 1888. Sobre o caderno montado, Peres aclara:

Neste caderno as obras de Jean-Louis Forain se configuram como as que possuem mais informações e despertam algumas curiosidades. Totalizando em 5 (cinco) litogravuras, essas gravuras já nos trazem impressos: J. L Forain del, o responsável pelo desenho na matriz; Revué Illustré, periódico francês em atividade no século XIX responsável pela circulação dessas caricaturas; Florian Sc. gravador que sulca o desenho na matriz; e, por fim, Imp. Draeger et Lesieur, editora responsável pelas impressões (PERES, 2020, p. 48).

As gravuras de Forain que serão preconizadas a seguir retratam personagens do dia a dia e então acompanhadas de frases ou textos. Segundo Peres (2019) três das gravuras de Forain apresentam uma suave coloração, uma nas cores bege e azul e duas apenas com bege e que por meio da análise física das obras pode-se deduzir que a pintura não foi concluída.

A seguir, apresento o álbum montado que compõe a Coleção Arthur Azevedo, preconizando as obras de Forain, analisaremos suas gravuras isoladamente.

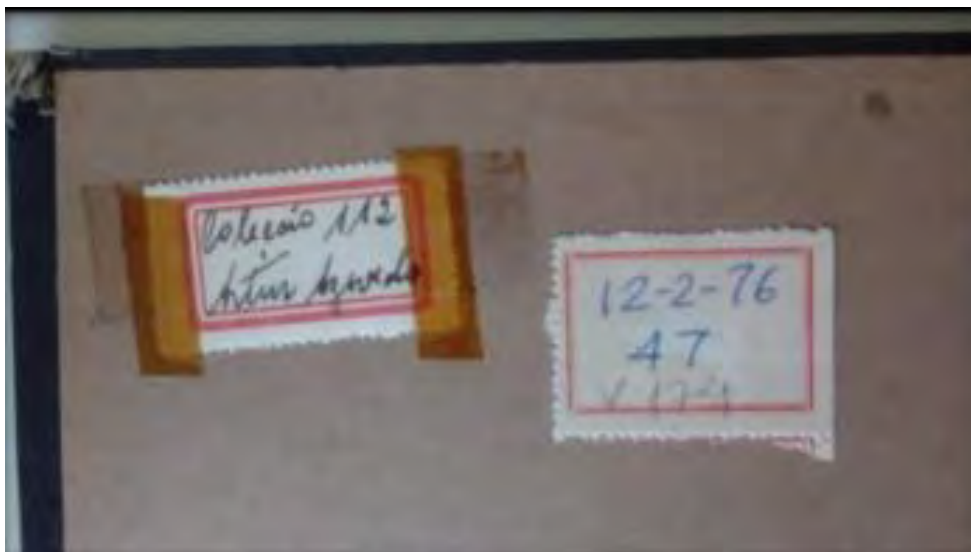
Figura 01 - Atelier de Restauração de Arte Sobre Papel, Palácio dos Leões.



Fonte: Peres (2018)

A capa do caderno montado possui uma capa dura e uma conservação satisfatória, apesar de apresentar uma cor desgastada. No canto superior da lombada contem etiquetas para identificar o numero de registro da obra. A capa também apresenta manchas de poeira, furos e brocas e a cantoneira amassada, indícios que acusam o mau manuseio.

Figura 02 - Caderno montado, etiquetas de identificação. Coleção Artur Azevedo.



Fonte: Peres (2018)

Na área superior da contracapa, nota-se duas etiquetas, uma fixada com fita adesiva, escrito à caneta “coleção 112 Arthur Azevedo” ou lado de outra etiqueta identificando os números “12-2-76 47” e abaixo na mesma etiqueta “v 174” escrito de lápis.

Gravura 01

Fig. 01 - Caricatura de Jean-Louis Forain, Revue Illustrée, Coleção Artur Azevedo.



Fonte: Peres (2018)

Na primeira figura, identificamos na decima página do caderno montado uma gravura litográfica que apresenta um estado de conservação satisfatório, com apenas manchas de poeira. No centro da página na parte superior do suporte tem uma frase “PAGÉS MODERNES”, em baixo nota-se uma mulher usando um vestido acompanhada de um homem que esta sentado em um sofá.

Embaixo da imagem, no canto inferior esquerdo nota-se a identificação do autor, a saber, *J. L Forain del.*, ainda abaixo da imagem, so que no centro tem escrito “REVUE ILLUSTRÉE” e em baixo a frase *Sous le prétexte que tes souliers Le lessent, tu n’as pas quitté le buffet; pendant ce temps lá, les autres font leur chemin.* No canto inferior direito consta a editora, *Imp. Drager et Lesieur.*

Gravura 02

Figura 02 - Caricatura de Jean-Louis Forain, Revue Illustrée, Coleção Artur Azevedo.



Fonte: Peres (2018)

Na gravura acima vemos uma litogravura, encontrada na décima primeira página montada do caderno e apresenta uma conservação satisfatória. No centro há uma frase centralizada “PAGES MODERNES” e logo abaixo retrata-se um homem em pé usando um

terno, cartola e uma bengala ao lado de outro homem que também está trajando um terno e está segurando um papel com a mão para trás, também está se apoiando em uma mesa que tem vários livros espalhados.

No canto inferior esquerdo há escrito na própria matriz *Oui, monseur nous prêtons à 80% et nous rendons servisse* e no canto inferior direito possui a identificação do autor *J.L Forain del.* Centralizado temos o nome “REVUÉ ILLUSTRÉÉ”, no canto inferior direito a identificação do gravador, *Florian sc* e abaixo a editora *Imp. Draeger et Lesieur.*

Gravura 03

Figura 03. Caricatura de Jean Louis Forain, Revue Illustrée, Coleção Artur Azevedo.



Fonte: Peres (2018)

A litogravura acima, se encontra na decima segunda página do caderno montada e apresenta uma satisfatória conservação, apresentando pequenas manchas amareladas causadas pela oxidação do papel ou por mau manuseio. A frase centralizada “PAGES MODERNES. Em baixo nota-se um compilado de três personagens em pé com um suave tom de bege em algumas partes, nos primeiros planos vemos um homem segurando uma taça, ele está trajando uma

vestimenta de gala, em um segundo plano nota-se uma mulher, com cabelo preso e pode supor que ela está se inclinando para falar algo em seu ouvido, a mulher em que está sendo segurada pelo braço por outro homem que também está trajando terno.

A assinatura de Forain se encontra no canto inferior direito e de Florian sc, no canto esquerdo. A frase *Maman m'envoie te dire qu'on ne vait que toi au buffet* no canto inferior esquerdo, centralizado temos “REVUÉ ILLUSTRÉE” e abaixo a editora *imp. Draeger et Lesieur*.

Gravura 04

Figura 04 . Caricatura de Jean-Louis Forain, Revue Illustrée, Coleção Artur Azevedo



Fonte: Peres (2018)

Na litogravura acima, está localizada na decima quarta pagina do caderno montado e apresenta uma boa conservação. Centralizado temos a frase “PAGÉS MODERNES”, e logo a baixo a retratação de dois homens sentados em um banco, o cenário parece ser um salão de festa com outros dois personagens ao fundo, a lito também apresenta uma leve coloração bege.

A assinatura de Forain esta localizada acima, bem próximo ao carimbo de identificação da Coleção Artística Arthur Azevedo Estado do Maranhão, este carimbo por si só já dá indícios do mau manuseio, pois um carimbo em cima de uma obra denota uma desvalorização e prejudica a preservação do item. Abaixo nota-se a frase *Depuis quand t'en es-tu aperçu!*, no canto inferior direito esquerdo possui a identificação do autor J.L Forain del, centralizado “REVUÉ ILLUSTRÉE²⁴⁸” e no canto inferior direito identificação do gravador, Florian cd e abaixo a editora Imp. Draeger et Lesieur.

Gravura 05

Figura 05 . Caricatura de Jean-Louis Forain, Revue Illustrée, Coleção Artur Azevedo.



Fonte: Peres (2018)

²⁴⁸ La Revue illustrée foi uma importante revista com publicação bimestral francesa criada por Ludovic e René Baschet, publicada de 1885 a 1912.

A quinta gravura de Forain está na decima quinta página do caderno montado, e como as demais também apresenta uma boa conservação. Centralizada a frase “PAGES MODERNES”, e abaixo, há dois homens de terno, um com chapéu e o outro com uma cartola, ambos estão deitados em uma grama, nota-se uma suave coloração de azul.

A assinatura de Forain encontra-se no canto inferior direito e a de Florian no canto esquerdo. Uma frase está ilegível. Abaixo da imagem temos a identificação do autor J.L. *Forain del*, centralizado temos “REVUÉ ILLUSTRÉE” e no canto inferior direito a identificação do gravador, *Florian sc*, e abaixo a editora *Imp. Draeger et Lesieur*.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a *Belle Époque* foi um período de muitas mudanças na Europa, que aconteceu no século XIX com o final da Guerra Franco-Prussiana, em 1871. O termo em comento tem como característica uma valorização da cultura, ressaltando novos modos de pensar e viver o cotidiano. Paris, passou a ser conhecida como a cidade luz que influenciou e exportou uma cultura burguesa para o mundo. Parte desses costumes e ideologias foram disseminados por meio de periódicos jornalísticos, que tinham como tema assuntos como política que eram em sua maioria, associada a um gênero muito utilizado nesse período, a caricatura.

Portanto, objetivou-se refletir vida e obra do artista francês Jean-Louis Forain que produziu inúmeras caricaturas de cunho social e político nos principais periódicos da época, dentre eles destaque *Le Scapin*, *La Vie Moderne*, *Le monde Parisienne* e *Le Figaro*. Esses periódicos ilustrados para além de auxiliar o texto dos jornais, posteriormente eles passaram a ser colecionáveis. Tornando-se então, um documento de memória.

O estudo apresentou o intercâmbio cultural entre o Brasil e a Europa com a implementação da Imprensa Régia no Rio de Janeiro, facilitando mesmo com censuras a democratização da imagem foi ampla no século XIX, outro facilitador também apresentado foi a técnica litográfica, uma técnica inovadora na reprodução de imagem mais rápida.

Destacou-se a Coleção Arthur Azevedo que foi adquirida pelo Governo do Estado do Maranhão, em 1910. O acervo foi reunido pelo maranhense Arthur Azevedo por 30 anos de sua vida. Inicialmente possuía aproximadamente 23 mil itens como gravuras, desenhos, livros, álbuns de retratos e caricaturas, mas devido a deslocamentos algumas obras foram perdidas e atualmente o acervo é composto por aproximadamente 16 mil itens. Arthur Azevedo contribuiu por meio da sua paixão pela arte, tornando-se um colecionador de itens gráficos.

O acervo atualmente pode ser visto como um importante tesouro maranhense para o Estado do Maranhão, pois a sua variedade plástica e temática torna a Coleção bastante singular. Sendo capaz de propagar o conhecimento, sobretudo, a democratização da arte de diversos períodos da história da arte nos dias atuais e conseqüentemente dias futuros.

Apresenta-se, portanto, um recorte da Coleção, o álbum montado com gravuras produzidas por Forain. As obras do artista foram analisadas superficialmente levando em consideração técnica, características plásticas e estado físico da obra.

Por fim, diante do grande número de itens que a Coleção Arthur Azevedo é composta esta pesquisa visa contribuir como uma espécie de banco de dados, com levantamento bibliográfico investigando um artista e gênero artístico específico, a saber, as caricaturas de Jean-Louis Forain.

REFERÊNCIAS

BYRNES, F. Robert. **Jean-Louis Forain: Antisemitism in French Art.** Jewish Social Studies, Vol. 12, No. 3 (Jul., 1950), pp. 247-256.

GAWRYSZEWSKI, Alberto. **A Caricatura e a charge na imprensa comunista (1945/57)**

Haiduque, P. R. Crises. Dilemas e ambigüidades na modernidade: o caso da Paris Fin-deSiècle e Belle Époque. Fênix, [S. l.], v. 11, n. 1, jan./jun. 20

LIMA, N. D. **Moda e Art Nouveau na Belle Époque francesa.** In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE, 3., 2017. Florianópolis. Anais [...]. Florianópolis: UDESC, 2017.

PEREIRA, Valéria. **O Álbum do Rio de Janeiro Moderno de Sebastien Auguste Sisson: um recorte da Coleção Arthur Azevedo.** Monografia (Graduação em Artes Visuais) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019.

PERES, Isamara. **A Caricatura na Belle Époque: um estudo da obra de Jean-Louis Forain a partir da Coleção Arthur Azevedo.** Monografia (graduação em Artes Visuais) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís 2019.

PIERANTI, O. P.; MARTINS, P. E. Nelson Werneck Sodré e “**História da Imprensa no Brasil**”: uma Análise da Relação entre Estado e Meios de Comunicação de Massa. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 29., 2006, Brasília

RAMOS, E. **Origens da imprensa ilustrada brasileira (1820-1850):** imagens esquecidas, imagens desprezadas. Escritos, [S. l.], ano 3, n. 3, 2009

SILVA, F. F. S. **Coleção de gravuras Artur Azevedo: Memória e Patrimônio.** Orientador: Marcos Rizolli. 2011. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura)

SILVA, Frederico Fernando Souza. **A Coleção Arthur Azevedo**. São Luís: Instituto Geia, 2014.

A CIDADE COMO MATERIALIZAÇÃO DAS OPRESSÕES DE GÊNERO E RAÇA

Larissa Bianca Anchieta
Graduanda em Arquitetura e Urbanismo
larissaanchieta.1004@gmail.com
Universidade Estadual do Maranhão – UEMA

RESUMO: O presente estudo é uma análise teórica acerca da ausência do direito à cidade como base para abordar as opressões urbanas sofridas pelas mulheres. A metodologia adotada buscou estabelecer um diálogo entre direito à cidade, gênero e raça, através de pesquisa bibliográfica, documental e empírica. O objetivo deste trabalho é realizar uma abordagem teórica e crítica a partir da dualidade de vivências entre mulheres brancas e negras ao longo da história das cidades brasileiras, especificamente ao âmbito da rua. As discussões abordadas resultam em reflexões acerca da perpetuação e naturalização das consequências da escravidão e seu impacto no dia a dia das mulheres negras no meio urbano. Nossas cidades são reflexos da história da sociedade, sendo, portanto, inadmissível não realizar interseções para tratar sobre o urbanismo e suas esferas. A democratização dos espaços e o uso coletivo da cidade encontram embates nas opressões sociais, sendo este, questão essencial desta pesquisa.

Palavras-chave: Cidade; Gênero; Raça; Opressão.

1 INTRODUÇÃO

O sistema patriarcal e a imposição da modernidade colonial acarretaram em opressões estruturais e diárias vivenciadas pelas mulheres brasileiras em um nítido conjunto de precarização de direitos humanos. Para LEFEBVRE (2001), o direito à cidade é muito mais que algo individual, considera-se como um direito coletivo de liberdade, escolhas e mudanças além do acesso aos recursos urbanos. Compreende-se como o poder coletivo de remodelar os processos de urbanização e é um dos direitos humanos mais preciosos e também, negligenciados (HARVEY, 2014). No Estatuto da Cidade (2001), o direito cidades sustentáveis abrange "o direito à terra urbana, à moradia, ao saneamento ambiental, à infraestrutura urbana, ao transporte e aos serviços públicos, ao trabalho e ao lazer, para as presentes e futuras gerações" (art. 2º, inciso I).

Para FREIRE (2017), a opressão está intimamente ligada à desumanização. Mesmo em contextos diferentes, os atos opressivos têm em comum o fato de desumanizar o indivíduo contra o qual se volta, aponta DELAQUA (2020). A perda de liberdade faz parte da construção do conceito de opressão, logo, também é um ato desumanizador. Considerando a liberdade de ir e vir e acessar os espaços urbanos como integrante do direito à cidade, a opressão social restringe que determinados sujeitos alcancem sua própria humanização. A sociedade encontra

na arquitetura e no planejamento urbano formas de materializar seus próprios conceitos e formas de opressões, utilizando-os como instrumentos que podem incluir ou excluir determinados indivíduos.

Desde o período escravocrata, a cidade foi planejada como um instrumento de exclusão de negros e indígenas. Ainda são desenvolvidos poucos estudos de como o direito à cidade no Brasil está há séculos de distância das mulheres, principalmente negras e indígenas. Suas vivências são marcadas pelas heranças e as firmes estruturas do racismo que operam em todos os aspectos da nossa sociedade. A cidade na perspectiva da mulher negra não é realizar um recorte, mas analisar um fundamento da construção social brasileira como sociedade hierarquizada pelo racismo. O discurso universal sobre gênero em que se considera que todas as mulheres possuem vivências semelhantes é restritivo, pois existem várias formas de opressões, como raça e classe, para compreender com mais clareza a realidade das mulheres negras é preciso pensar de maneira interseccional. O termo interseccionalidade surgiu para denominar a busca de observar as relações sociais considerando opressões diferentes, que não se anulam entre si, mas se somam e resultam em problemáticas ainda maiores.

AKOTIRENE (2019, p.24) aborda a interseccionalidade como um caminho que permite a criticidade política com o objetivo de compreender a fluidez das identidades subalternas impostas a preconceitos originados na matriz colonial moderna. O racismo, o classicismo e o patriarcalismo formam uma encruzilhada em que mulheres negras vivenciam toda as desigualdades e amarguras do Brasil, país que nunca analisou e deu a devida importância para como a realidade atual é apenas as consequências de um passado de muito sofrimento e sangue negro derramado na construção de nossas cidades. É preciso fugir de análises simplistas para reconhecer as especificidades que estão acometidas e interseccionadas as vivências das mulheres brasileiras.

2 “MOÇA DE FAMÍLIA FICA EM CASA, NA RUA SÓ SE FOR ACOMPANHADA”: A LINHA HISTÓRICA DAS OPRESSÕES DE GÊNERO E RAÇA NAS CIDADES BRASILEIRAS

Historicamente, as cidades brasileiras constituem-se como o palco das pluralidades da violência e as mulheres possuem a questão espacial como um marcador classificatório de direitos, status, privilégios e desigualdades. Para compreender as diversas nuances opostas que percorrem as vivências urbanas de mulheres brancas e negras, necessita-se evidenciar o impacto da escravidão como a consequência da contemporaneidade e não apenas como uma temporalidade do passado. Para SOUZA (2017), a escravidão precisa ser compreendida como um conceito com

uma experiência que não deve ser minimizada a suposições e abstrações que não evidenciam seu caráter de perversidade. Ter o período escravocrata como uma consequência direta para o que vivenciamos hoje e de que forma o espaço urbano perpetua as opressões de raça é um resultado da falta de compreensão e criticidade autêntica da história brasileira.

A lógica da modernidade impôs a construção de seres dignos de humanidade, respeito e direitos em oposição a outros sujeitos subalternizados, marginalizados e oprimidos. A construção da urbe brasileira utiliza a colonialidade como o seu pilar, logo é imprescindível reconhecermos o impacto da materialização das opressões na vida das mulheres. No Brasil Colonial, a forma com que cada mulher ocupava e apropriava-se de um determinado espaço ligava-se diretamente à perspectiva que a sociedade tinha acerca de sua moral. A rua era o local do perigo, inseguro, imoral e livre, contrariando com a moradia, esta, por sua vez, constituía-se no local ideal para uma “moça de família” (RAGO, 1991). Ter uma família com posses e respeitada pela sociedade, não sair às ruas com frequência, andar acompanhada, possuir habilidades e conhecimento acerca de atividades como leitura, bordar, pintar e ser branca era o que constituía uma “moça de família”. Em sua antítese, estavam as mulheres pobres e negras, que eram exploradas em todas as formas de trabalho e eram obrigadas a estar constantemente nas ruas para executar vendas ou para realizar compras aos senhores e senhoras brancas.

As mulheres das famílias oligárquicas brasileiras foram, por muito tempo, mantidas como um objeto recluso dentro das suas casas. Raramente saíam as ruas para outro fim que não "o passeio" ou a missa e, quando o faziam, estavam sempre acompanhadas. As compras eram feitas por serviçais, pois "uma senhora respeitável não entraria numa loja". Segundo Margareth Rego, as mulheres pobres - "lavadeiras, agregadas, escravas" - que exerciam outras profissões que não a prostituição, eram facilmente confundidas com prostitutas apenas por circularem fora do âmbito privado das casas. (RAGO, 1991, p. 52).

Escravizadas e ex-escravas, prostitutas, lavadeiras e mulheres pobres já estavam no espaço das ruas há séculos resistindo a todas formas de opressões na tentativa de sobreviver. Historicamente, o espaço da rua não foi destinado para mulheres consideradas respeitáveis pela sociedade e tornou-se o palco da insegurança e violência sofridas por aquelas que foram destituídas de gênero e tratadas de como objetos animalizados, as mulheres negras. Os senhores havia relações por conveniência com as mulheres negras escravizadas, quando poderia ser lucrativo explorá-las tal qual era feito com os homens, eram vistas apenas como um corpo negro sem qualquer distinção de gênero, entretanto quando podiam ser exploradas, punidas e reprimidas com abusos sexuais e outros maus-tratos cabíveis apenas para mulheres, ainda não eram vistas como mulheres, mas como fêmeas (DAVIS, 2016).

A norma consistia na exploração da africana pelo senhor escravocrata, e este fato ilustra um dos aspectos mais repugnantes do lascivo, indolente e ganancioso caráter da classe dirigente portuguesa. O costume de manter prostitutas negro-africanas como meio de renda, comum entre os escravocratas, revela que além de licenciosos, alguns se tornavam também proxenetas. O Brasil herdou de Portugal a estrutura patriarcal de família e o preço dessa herança foi pago pela mulher negra, não só durante a escravidão. Ainda nos dias de hoje, a mulher negra, por causa da sua condição de pobreza, ausência de status social, e total desamparo, continua a vítima fácil, vulnerável a qualquer agressão sexual do branco. (NASCIMENTO, 2016, pág. 63)

Não compreender essas pluralidades opostas favorece o discurso universal sobre o gênero em que se considera todas as mulheres como iguais e vítimas das mesmas problemáticas é excludente, pois existem várias formas de opressões, como raça e classe, para compreender com mais clareza a realidade das mulheres negras é preciso pensar de maneira interseccional. A interconexão entre as discriminações e desigualdades envoltas de gênero, raça e classe são fundamentais para compreender a historicidade das mulheres negras na América Latina diante de sua constituição intrinsecamente colonial (MOURA; ALMEIDA, 2019).

Em 1851, Sojourner Truth, ex-escrava que se tornou oradora, fez seu famoso discurso intitulado “E não sou eu uma mulher?” Na Convenção dos Direitos das Mulheres em Ohio, em que dizia: Aquele homem ali diz que é preciso ajudar as mulheres a subir numa carruagem, é preciso carregá-las quando atravessam um lamaçal, e elas devem ocupar sempre os melhores lugares. Nunca ninguém me ajuda a subir numa carruagem, a passar por cima da lama ou me cede o melhor lugar! E não sou eu uma mulher? Olhem para mim! Olhem para meu braço! Eu capinei, eu plantei, juntei palha nos celeiros, e homem nenhum conseguiu me superar! E não sou eu uma mulher? Consegui trabalhar e comer tanto quanto um homem — quando tinha o que comer — e aguentei as chicotadas! Não sou eu uma mulher? Pari cinco filhos, e a maioria deles foi vendida como escravos. Quando manifestei minha dor de mãe, ninguém, a não ser Jesus, me ouviu! E não sou eu uma mulher? (RIBEIRO, 2018, pág. 51)

Desde o período colonial, o corpo da mulher negra sofre com a hiperssexualização e o imaginário pejorativo que desumaniza suas vivências e a reduz a meros objetos sexuais fetichizados. A animalização dos corpos negros reduz toda a possibilidade de humanizar e reconhecer corpos negros como possuidores de sensibilidade, subjetividade e emoção. Ao longo da história da mídia publicitária, cinematográfica e televisiva, as representações das mulheres negras estiveram circundadas a um estereótipo comum: uma mulher de alta libido, com nenhuma seletividade diante dos seus parceiros sexuais, corpo marcado por seios e glúteos fartos, pouca educação além da falta de qualquer resquício de emoção ou sentimentos. Este estereótipo midiático é continuidade do “estigma de puta” da vivência da cidade no período colonial como abordado por HELENE (2015).

A construção do Brasil foi alicerçada por bases racistas e tornou a experiência da cidade para mulheres negras totalmente diferente em relação a outros corpos. Os espaços foram construídos através de concepções sexistas e racistas, logo é inegável a forma com que a cidade

foi utilizada como instrumento de exclusão e marginalização de corpos negros. Os nossos problemas urbanos atuais podem ser compreendidos como consequências do Brasil escravista e colonial, as violências sofridas na cidade são a materialização do imaginário das opressões e discriminações (BELLO; BELEZA, 2016). A cidade reflete a sociedade e se esta é racista, logo o planejamento urbano e toda sua construção também será. Compreender as intersecções que interceptam o direito à cidade revelam quem vive mais distante de alcançá-lo. Quanto maior o número de opressões vividas por um indivíduo, maior será a sua dificuldade de obter seus direitos humanos em sua plenitude. Faz-se necessário, primeiramente, atentar-se a essas diferenças e exclusões históricas, para em seguida analisar e compreender.

3 SE ESSA RUA, SE ESSA RUA FOSSE MINHA: DISCUSSÕES SOBRE A MOBILIDADE URBANA

Ao longo dos séculos, a insegurança urbana desenvolveu o seu palco nas ruas, opondo-se a qualquer noção de urbanidade e tornando o direito de ir e vir impossibilitado de ser concretizado na vivência das mulheres. A possibilidade de obter uma cidade destinada a todas as pessoas, um local agradável e hospitaleiro são alguns dos critérios pertencentes a um ambiente com urbanidade. Esta qualidade não é apenas uma sensação ou algo imaterial, e sim, algo essencialmente concreto, ainda que tenha efeito direto no comportamento das pessoas no espaço (AGUIAR, 2012). A segurança vai além de uma sensação, é planejamento urbano. Sentir-se seguro é crucial para que as pessoas abracem o espaço urbano, em geral é a própria movimentação de pessoas que tornam um lugar mais atrativo e convidativo (GEHL, 2013, p. 91). A segurança é peça fundamental do direito à cidade.

Segundo o Ministério das Cidades (2004), a mobilidade pode ser compreendida como a capacidade das pessoas de se deslocarem no meio urbano, podendo estar nas condições de pedestres, ciclistas, usuárias de transportes coletivos ou motoristas. A maior parte da população brasileira reside em áreas urbanas (IBGE, 2010) e o transporte coletivo é o principal meio de locomoção da população. Gênero, renda, idade e outros aspectos influem diretamente na mobilidade urbana (PIRES, 2009). Ter direito à mobilidade urbana é um aspecto relacionado com a acessibilidade e democratização dos espaços.

A cidade, historicamente, não foi pensada para as mulheres e, portanto, a mobilidade urbana também não as inclui efetivamente. Na condição de pedestres, a insegurança urbana mostra-se como uma companhia unânime. Restringir passos, caminhar mais rapidamente e o medo constante são as respostas de arquiteturas que não favorecem quaisquer urbanidades. Podemos exemplificar ao observar as inúmeras edificações compostas por fachadas cegas e que

não estabelecem qualquer contato com o exterior da cidade e deste modo, propagam a sensação de solidão nas pedestres que necessitam caminhar nas ruas em horários de pouco movimento. Além da insegurança comum vivenciada, as mulheres negras configuram experiências ainda piores devido a hipersexualização de seus corpos serem constantes alvos de importunadores sexuais nas ruas (ANCHIETA; PANET, 2021).

Os padrões de mobilidade urbana masculinos e femininos são muito diferentes: mulheres são o maior grupo a andar de transporte público e a caminhar (HARKOT; SANTORO, 2018). Para HANSON (2010), as mulheres que utilizam transporte público têm mais dificuldades em acessar espaços e satisfazer seus compromissos do que homens, isto se deve ao fato de que, historicamente, são impostas mais tarefas no seu cotidiano. Por exemplo, enquanto um usuário necessita do transporte público apenas para ir realizar o percurso de casa ao trabalho, muitas vezes, as mulheres necessitam realizar percursos que envolvem a casa ao trabalho, em relação ao supermercado, feiras, escolas dos filhos e outros compromissos. Esta fragmentação de percurso indica a necessidade de ter que utilizar um número superior de transportes, dificultando a mobilidade.

Segundo o IPEA (2019), a maior parte da população residente das periferias brasileiras é negra e também, esta é a parcela que mais sofre com a falta de mobilidade. Pois o direito à cidade é ainda mais distante das zonas periféricas e materializa a opressões segregadoras espaciais. Ser uma mulher negra e periférica é observar diariamente como o direito à cidade não é efetivo e a cidade materializa as opressões. O direito à mobilidade é historicamente negado para as mulheres negras enquanto o assédio, o medo e a insegurança são as heranças de um passado racista que nunca passou.

RIBEIRO (2017), aborda o lugar de fala e suas implicações na ideia de universalidade de discursos. Quando deixamos de ouvir uma perspectiva da história, estamos contribuindo para um enorme apagamento histórico-social em prol de uma falsa visão única e absoluta marcada por uma autoridade discursiva. A cidade precisa não apenas dar voz para mulheres negras, e sim, escutá-las, pois estas estão a séculos gritando por direitos em busca de equidade. Nunca estiveram caladas, mas sempre silenciadas. Segundo o Atlas da Violência feito pelo IPEA (2019), 83% dos feminicídios tiveram mulheres negras como vítimas. As estatísticas da violência urbana também são muito maiores em relação às mulheres negras. As diversas formas de violência praticadas contra as mulheres caracterizam um fenômeno multifacetado (político, econômico e cultural) que perpassa gerações e entrelaça as perspectivas de raça, classe social e gênero. (DAVIS, 2016; CRENDHAW, 1989 apud BELLO; BELEZA, 2019, p. 742).

É curioso que os estudos sobre a cidade e as políticas urbanas tenham levado em conta, por bastante tempo, um tipo de sujeito individual como representante de uma minoria do conjunto da população: um homem adulto, heterossexual e chefe de família. As mulheres, as crianças, adolescentes, idosos e as minorias culturais e sexuais, não eram levados em conta (RAMON *et al*, 2014, p. 12). É necessário questionar-se não apenas para quem são pensadas e construídas as cidades, mas também por quem. Inicialmente é importante frisar que até a atualidade, o Brasil teve apenas uma mulher ocupando a presidência, Dilma Rousseff, vítima de um golpe de Estado em 2016 (DE OLIVEIRA, 2017). O nosso país é historicamente governado por homens e para homens. A nível nacional, os órgãos responsáveis por planejar a cidade são recentes e protagonizados por homens. O ministério das cidades, criado em 2003, possuiu apenas uma ministra²⁴⁹ em 15 anos de existência. Em 2018, esse ministério foi extinto pelo governo Bolsonaro, tornando as discussões e ações do planejamento urbano nacionais extremamente prejudicadas. Nas esferas estaduais e municipais, as mulheres seguem sendo a minoria em cargos de poder. Entretanto, é importante evidenciar que mulheres em cargos de públicos de alto nível não são necessariamente representantes dos interesses coletivos ou atuam em prol das minorias. Ter mulheres em cargos responsáveis por decisões relacionadas a cidades mais inclusivas não basta, precisa-se de profissionais que reconheçam as opressões de raça e gênero materializadas na cidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mulher como um componente da sociedade, necessita ser vista e reconhecida como destinatária de políticas urbanas que possibilitem o acolhimento das diferenças relativas ao gênero feminino e permitam sua presença em condições de intervir e usufruir igualmente do espaço público. É necessário estar ciente da interseccionalidade inerente aos estudos de gênero, pois as opressões não apenas se somam, como também se relacionam entre si, estabelecendo novas situações de opressão, mulheres negras vivenciam a cidade de maneira diferente de mulheres brancas devido a carga escravocrata brasileira que ainda persiste no nosso cotidiano atual.

A rua é o espaço da cidade em que diversos direitos se concretizam e consolidam a liberdade de ir e vir. Entretanto, também já foi um instrumento para demarcar a construção da mulher como fundamento da antítese daquelas que eram vistas como fêmeas. A cidade

²⁴⁹ Inês da Silva Magalhães, ministra das cidades entre 15 de abril de 2016 até 12 de maio de 2016 no governo presidido por Dilma Rousseff.

materializa as opressões de gênero e raça desde a invasão europeia em 1500. O planejamento urbano que ininterruptamente continua produzindo espacialidades racializadas e segregadas atua com a insegurança urbana, as importunações sexuais, a mobilidade fragmentada além de uma série de outros direitos extraviados, de modo que a mulher não se sinta pertencente a cidade e o seu principal sentimento acerca dela seja o medo.

Repensar a cidade em perspectivas decoloniais e que abordem raça, gênero e classe como pilares é urgente para que possamos obter o direito à cidade enquanto sociedade, mas também para reconhecer a tenebrosa história de violência e exploração de mulheres negras que constitui a própria construção do Brasil. As discussões teóricas precisam fazer parte de um percurso de ações concretas que possam tornar a cidade coletiva em sua materialização. Locais possuidores de urbanidade, mobilidades urbanas plurais, acesso à moradia gratuita e de qualidade, saneamento e infraestrutura em múltiplas escalas constituem caminhos efetivos para a construção de cidades para todos. Entretanto, o pensamento crítico e a produção de conhecimento sobre a história das mulheres que constituem este país é o primeiro passo contra séculos de opressões que continuam assassinando, deprimindo e desumanizando mulheres negras nas nossas cidades.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo, SP: Sueli Carneiro; Pólen, 2019

AGUIAR, D. Urbanidade e a qualidade da cidade. In: AGUIAR, D; NETTO, V. **Urbanidades**. Rio de Janeiro: Folio Digital: Letra e Imagem, 2012.

ANCHIETA, L. B.; PANET, R. **A sensação de insegurança entre mulheres nas ruas do centro histórico de São Luís à noite. Investigação das ocorrências e estudo comparativo na cenografia de filmes noir**. Relatório de Pesquisa – Universidade Estadual do Maranhão, 2021.

BELLO, E; BELEZA, L. **As mulheres no espaço urbano brasileiro: o direito à cidade como alternativa a um cenário de violações de direitos humanos**. Revista de Direito da Cidade, vol. 11, n.2, p. 741-764, 2019.

BRASIL. Estatuto da Cidade: **Lei 10.257/01**. Brasília, Câmara dos Deputados, 2001.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DALCASTAGNE, R. **Para não ser trapa no mundo: as mulheres negras e a cidade na narrativa brasileira contemporânea**. Estudos Literários Brasileiros Contemporâneos [online]. n. 44, p. 289-302, dez, 2014.

DELAQUA, G. O que é Opressão? In Abreu, J. M.; Padilha, P. R. (Org.) **Aprenda a dizer a sua palavra**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020.

DE OLIVEIRA, Tiago Bernardon. O golpe de 2016: breve ensaio de história imediata sobre democracia e autoritarismo. **Historiæ**, v. 7, n. 2, p. 191-232, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GEHL, J. **Cidade para pessoas**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

HANSON, S. **Gender and Mobility: New Approaches for Informing Sustainability**. *Gender, Place & Culture*, v. 17, n. 1, p. 5-23, 2010.

HARKOTE, M; LINDENBER, L; SANTORO, P. **Como as mulheres de São Paulo usam a cidade? Uma análise a partir da mobilidade por bicicleta**. *Revista DEARQ*, v. 01, n. 23, p. 56-63, 2018.

HARVEY, D. **Cidades rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

HELENE, Diana. **Preta, Pobre, Puta: a segregação urbana da prostituição em Campinas - Jardim Itatinga**. Tese de Doutorado - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.

IBDU. **Instituto Brasileiro de Direito Urbanístico. Direito à cidade: uma visão por gênero**. São Paulo: IBDU, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Documentação do Censo 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

IPEA. **Atlas da Violência 2019**. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/downloads/6537-atlas2019.pdf> >. Acesso em Agosto de 2022.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2011.

MINISTÉRIO DAS CIDADES. **Plano diretor participativo: guia para a elaboração pelos municípios e cidadãos**. Brasília, 2004.

MOURA, Dione; ALMEIDA, Tânia. **Ancestralidade, Interseccionalidade, Feminismo Afrolatinoamericano e Outras Memórias sobre Lélia Gonzalez**. Dossiê Gênero, memória e cultura Arquivos do CMD, Volume 8, N.2. Jul/Dez, 2019.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio no negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.

PEREIRA, G. **Corpo, discurso e território: a cidade em disputa nas obras da narrativa de Carolina Maria de Jesus**. Tese de doutorado, Universidade Federal da Bahia, 2015.

PIRES, F. **O direito à mobilidade na cidade: mulheres, crianças, idosos e deficientes.** Programa de Mestrado em Política Social - Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

RAMON, M; GUITART, A; FERRET, M. **Espacios públicos, género y diversidad: Geografías para unas ciudades inclusivas.** Barcelona: Icaria, 2014.

RAGO, Margareth. **Os prazeres da noite: Prostituição e Códigos da Sexualidade Feminina em São Paulo (1890-1930).** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?.** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

RIBEIRO, D. **Quem tem medo do feminismo negro?.** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SOUZA, Jessé. **A Elite do Atraso: Da Escravidão à Lava Jato,** São. Paulo: Editora Leya, 2017.

A FACE DA MUSICALIDADE REGIONAL NA VOZ DE NICOLAS JR.: CANTA O AMAZONÊS

André Henrique Farias Vital
Licenciatura Plena em Música
andre.hfvital@gmail.com
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

RESUMO: O presente trabalho faz parte de um esforço de estudo de um grupo de pesquisa situado na Amazônia e tem como proposta apresentar a musicalidade regional através das letras e ritmos das músicas de Nicolas Junior. Além disso, o texto trata de situar a leitura para um contexto geográfico necessário sobre a região Amazônica e suas particularidades culturais. Partindo de parte da obra fonográfica do compositor, analisa-se uma letra que demonstra como o regional é facetado no “Amazonês”, uma linguagem própria do homem do norte que entra em evidência na poética do artista. Por fim, as teorias sobre linguagem popular, prosódia e patrimônio, promovem uma conclusão que anuncia o quanto é relevante para a construção de nossa identidade, falar de si como se é e não como nos veem os outros.

Palavras-chave: Nicolas Jr; Amazonês; Musicalidade Regional; Cultura amazonense.

1 INTRODUÇÃO

A música se faz presente em todos os povos e culturas. Através dessa manifestação, o homem reafirma seu lugar no mundo, suas práticas, costumes bem como registram o seu modo de vida. Esse trabalho surge a partir de uma reflexão proveniente de um grupo de pesquisa de mestrado do Amazonas e se apresenta como uma pesquisa descritiva com características de cunho biográfico onde descrevemos parte das obras de Nicolas Jr. Para tal, contextualizaremos a nossa região e a vida do povo amazonense para que em frente possamos apresentar algumas canções do artista e como o mesmo traduz em suas letras os aspectos dos povos ribeirinhos. Este trabalho inicia-se com o intuito de servir a estudantes de música bem como outras áreas de linguagens e tem como tema a música e a linguagem própria do homem amazonense.

Para tanto, precisamos entender que a arte absorve traços da cultura de um povo e por ela exprime suas características. A música regional carrega consigo a essência do homem local, com suas peculiaridades, costumes, forma de falar, bem como a maneira de viver. Da vida dos ribeirinhos que tiram da terra e do rio o seu sustento, onde herdaram costumes e crenças indígenas até a vida corrida dos manauaras, que diariamente enfrentam as dificuldades de quem vive nos grandes centros urbanos. As músicas de Nicolas Jr. apresentam entre muitas outras coisas a essência do povo amazonense.

2 CULTURA E DIVERSIDADE: VERIFICAÇÕES DA IDENTIDADE AMAZÔNICA

Considerando o Brasil como um país de dimensões continentais, compreendemos as diversas faces culturais e suas peculiaridades em cada região. Dessa forma, os muitos modos de expressões, regionalidades, estilos musicais se fazem presentes e enriquecem nossa cultura. Segundo Santos, (2006, p.7) “ao discutirmos sobre cultura temos sempre em mente a humanidade em toda a sua riqueza e multiplicidade de formas de existência. São complexas as realidades dos agrupamentos humanos e as características que os unem e diferenciam, e a cultura as expressa”.

A Cultura de um povo ou região expressa a sua singularidade seja ela no modo de falar, na sua culinária, na música, nos seus ritos e crenças. Dessa maneira, a sensibilidade em refletir sobre aspectos culturais de um povo requer, de modo mais íntimo, um olhar mais atento para tal. Ainda que vivamos em um mundo conectado e estejamos sempre em contato com outras culturas, cada região do planeta apresenta suas particularidades seja por conta das suas crenças ou mesmo do clima. Na fala, na arte ou em suas tradições, essas diferenças culturais são visíveis e perceptíveis. Esse artigo busca trazer uma compreensão da cultura “baré”, algo nosso, através das músicas de um artista local.

O Amazonas é o maior estado brasileiro em território, contando com 1.571.000 km² em área. Com 62 municípios, tendo Manaus como sede de sua capital, o estado possui 4.269.995 habitantes, segundo dados fornecidos pelo IBGE (2021). A principal fonte econômica se dá pela pesca e pelo extrativismo, como afirma Silva (2019, p. 122). Na capital amazonense temos o Polo Industrial de Manaus como outro modelo econômico bastante importante para a região.

Tais aspectos são retratados nas letras do artista Nicolas Jr. O modo de viver, a fala e os modelos econômicos da nossa região são temas abordados em suas canções, muito embora ainda se tenha muito a escrever sobre o Amazonas, devido as dimensões e a grandeza cultural do nosso estado.

A cultura amazonense tem forte ligação com os povos indígenas. Da sabedoria popular emanam ritos, palavras e credences herdadas dos povos ribeirinhos e tradicionais da floresta. Cultura essa que traduz a essência de um povo que vive cercado de natureza e vive seus costumes e práticas ligadas a ela. Dos rios tiram seus sustentos através da pesca, se locomovem de região para região pelas canoas e outras pequenas embarcações. Da terra, a coleta de frutos, sementes e raízes bem como plantas medicinais tornam o homem ribeirinho habilidoso e capaz de viver cercado de floresta.

Já na capital amazonense, o homem experimenta a vida de quem vive em uma metrópole. Em Manaus, essa ligação com os costumes indígenas ainda se faz muito forte, ainda que não pareça e que nossas vidas sejam influenciadas por outras culturas apresentadas pela mídia ou redes sociais.

De maneira mais evidente, a nossa gente apresenta um jeito próprio de falar. Com sotaque chiado, usamos expressões regionais peculiares que nos diferenciam. Fica claro o motivo pelo qual “O Amazonês” se tornou uma canção que traduz em sua letra o modo de falar do povo amazonense e o porquê de Nicolas Jr. ter escrito usando as nossas expressões verbais.

O povo manauara, como é reconhecido o gentil de Manaus, se apresenta de forma muito simples. Das feiras de ruas, comuns nos fins de semana, onde você pode levar sua família para tomar um café e comer um “x-caquinho²⁵⁰”, praia da Ponta Negra e diversos balneários, populares em nossa região por conta do clima quente e úmido, até as casas noturnas, sendo as mais populares na Zona Leste de Manaus com apresentações de bandas de forró, músicas dos bois bumbás entre outros.

Não incomum são as viagens de “motô” (barco) para os interiores de onde vem as sacas de farinha da ovinha²⁵¹ e viajantes podem atar as suas redes e navegar pela imensidão do rio-mar. Em contraponto, temos em nossa cidade um dos principais polos econômicos do Brasil. Segundo o IBGE, em 2021 éramos 2.255.903 habitantes. Com o crescimento da população e densidade demográfica, Manaus enfrenta, evidentemente, os problemas de uma metrópole. A vida na capital, pulsante, não se desprende de suas raízes indígenas. O Amazonas, no seu dia a dia, expressa as mais variadas nuances da cultura, riquíssima em seu artesanato, modo de falar, músicas e trejeitos.

Simultaneamente a isso, nos deparamos com diversas descrições sobre a Amazônia. De certo, cada um construiu uma Amazônia em seus pensamentos, claro, muitos deles influenciados pela grande mídia, igualmente como as canções de Nicolas Jr. que diante dessa imensidão cultural nos fazem rir e, de certa maneira, define nossa identidade.

3 BIOGRAFIA COMO INSTRUMENTALIZAÇÃO CIENTÍFICA

Para desenvolver essa pesquisa é necessário entender como a história de vida do artista em questão se faz importante para dar face a uma identidade ao Amazonas, através de sua obra.

²⁵⁰Sanduíche de pão francês, queijo do tipo coalho, lascas da polpa de tucumã, um fruto de palmeira da região e banana pacovã frita.

²⁵¹Produto feito a partir de um longo processo de produção da mandioca. São pequenos grãos amarelados torrados que se assemelham com ovos de peixe.

Por meio da biografia então, é possível contextualizar aspectos sociais e culturais. De acordo com Oliveira (2019, p. 16) “uma maneira de realizar a divulgação científica é pela biografia, embora não exista uma definição fixa sobre a mesma. Algumas convergem no momento em que consideram a biografia como uma narração/descrição da vida ou das fases da vida de uma pessoa”.

Dessa forma, entender sobre a história de vida de uma pessoa é também descrever uma conjuntura para que tais retratem o objeto de pesquisa a ser estudado. Segundo Carino (1999, p. 177) “A biografia, relato de uma vida concreta, está no entrecruzamento do individual e do coletivo”, sendo assim, é possível dar base para as práxis do sujeito em meio a sociedade, uma vez que o mesmo transita entre os dois ambientes.

Para cultura, a pluralidade de práticas dos indivíduos revela a identidade de um povo, isto é, as diversas maneiras de falar, pensar e viver constituem a profusão que dão origem a cultura de um povo. Conforme Nova (2018, p. 19) afirma que “cultura é *diversidade*, se constrói em uma contextualizada multiplicidade de vivências, desafios, aventuras sociais e históricas da experiência humana”. Cultura essa que se traduz na forma de se comunicar, destacada mais adiante na canção do artista Nicolas Jr. onde se destaca a forma coloquial em que o amazonense fala. Vieira (2018, p. 10), destaca em seu texto que “a linguagem coloquial é aquela que utilizamos para nos comunicar, que é realizada de maneira espontânea e natural pelos falantes cotidianamente”.

Assim, por meio de canções populares, o artista traduz e replica o modo como o amazonense vive. Faz uso de estilos como marchinhas de carnaval, samba, rap, entre outras formas de músicas populares, assim, alcançando os diversos estilos e públicos. Segundo Padron (2019, p. 25) “na prática, a música popular brasileira se apresenta em várias expressões associadas a diferentes classes sociais, regiões e períodos históricos”.

Importante conhecer tais conceitos para que seja possível decifrar o artista e trazer de forma mais clara sua obra e isso se dá através da escuta. Também é importante conhecer a sua história de vida e contextos nos quais ele está inserido, uma vez que suas práticas ressaltam a história e os costumes do lugar onde vive. Verificaremos aqui que o artista Nicolas Jr. traz em sua música o que ele observa em nossa cultura, fazendo disso a temática principal em suas canções. Entender como o artista faz uso de uma linguagem própria do amazonense na composição de suas canções reforça e apresenta a nossa cultura ao mundo.

4 NICOLAS JR.: POÉTICA E NARRATIVA MUSICAL QUE FALA DE NÓS

Em princípio, uma busca na *internet* foi realizada para que pudéssemos encontrar o contato do artista. O contato inicial se deu através do *Facebook*, onde me apresentei como

pesquisador e expliquei a ele sobre a proposta do trabalho. Mas foi somente pelo número de celular, que consta na página dele, que pudemos iniciar uma conversa. Através do *Whatsapp* obtivemos respostas e o mesmo nos atendeu de maneira muito atenciosa. Enviamos a ele algumas perguntas sobre a sua carreira e história de vida e durante alguns dias ele nos mandou as informações que iremos dispor abaixo.

Nicolau Miléo Junior, ou simplesmente Nicolas Jr. (imagem 01), é um cantor nascido no Pará, na cidade de Santarém. Formado em bacharel em direito o artista é facilmente encontrado nas redes sociais atuando como cantor em nossa cidade. Em uma pequena entrevista realizada com ele, disse que tem como referências na música grandes nomes da MPB como Caetano Veloso, João Bosco, Belchior, Tom Jobim e Chico Buarque. Segundo ele, aprendeu a tocar violão aos 23 anos e aos 24 já compunha.



Imagem 01: Nicolas Jr. dentro do Teatro Amazonas

Em 1998 veio para o Amazonas onde reside até hoje. Em uma pesquisa feita no site palcomp3.com.br podemos encontrar 128 canções relacionadas ao artista. No *Spotify* são 673 ouvintes mensais e no canal oficial do cantor no *Youtube* somam 62.132 mil visualizações. Segundo o cantor, ele possui mais de 500 músicas, mas apenas 220 delas foram gravadas entre 10 discos e 2 DVD's.

5 A LÍNGUA AMAZONÊS: FACE E FORMA DE NOSSA IDENTIDADE NA MÚSICA DE NICOLAS JR.

Neste tópico apresentaremos algumas obras do artista a fim de que fique evidente a temática usada por ele. Claro que diante de um número tão alto de composições fica difícil fazer

uma análise de cada uma delas. No entanto, dentro da proposta desse trabalho, escolhemos as obras que estão em maior evidência.

Em uma verificação no *Youtube*, por exemplo, o DVD do show “Nicolas Jr.- A História e Geografia do Amazonas em Cantoria” gravado no Teatro Amazonas conta com 6,4 mil visualizações. No aplicativo *Spotify* a música “Geisyslane” chega a ter mil acessos. A canção “O Amazonês” conta com 1,208 mil acessos enquanto que “Feira da Panai” tem 2,023 reproduções.

Observando suas músicas, percebemos que em boa parte predominam o tema cultura do norte, em especial o Amazonas. Na canção “Municípios do Amazonas” de sua autoria, por exemplo, ele canta o nome de todas as 62 sedes do nosso estado em suas seis estrofes, disponível no DVD História de Geografia do Amazonas em Cantoria.

Municípios do Amazonas

Nicolas Jr.

Manicoré, Urucurá, Tefé e Pauni
Manaquiri, Manués e Labrea, Silves, Paritins
Umaitá, Uarini, Envira, Nhamundá
Coari e Borba, Beruri, Santo Antônio do Içá

Atalaia do Norte, Careiro e Novo Airão
Rio Preto da Erva, Canutama e Juruá
Autazes, Presidente Figueiredo, e Guajará
Eirunepé e Careiro da Várzea

São Gabriel da Cachoeira, Tabatinga
Nova Olinda do Norte, Fonte Boa, Codajás
Santa Isabel do Rio Negro, Manaus, Marãã
São Paulo de Olivença, Tonantins e Anamã

Caapiranga, Barreirinha e Benjamin Constant
Carauari e São Sebastião do Uatumã
Urucurituba, Ipixuna, Japurá
Itacoatiara, Alvarães e Tapauá

Novo Aripuanã, Barcelos Jutai
Amaturá, Boa Vista do Ramos, Apuí
Boa do Acre, Itapiranga e Anorí

Itamarati, Iranduba e bela Manacapuru bem lá na
curva
Amazonas, Amazonas

Traduz nos versos de “Gesislaine” os muitos amores vividos em nossa cidade, apresentando em sua poesia artistas locais, balneários e a vida noturna manauara. A canção, ainda que traga em seu tema uma recordação de amor, gira em torno da vida comum da nossa região e de alguns lugares que por aqui são populares. Além disso, o compositor se preocupou em escrever uma canção usando palavras na forma coloquial do homem simples do interior.

Geisislaine

Nicolas Jr.

Eu lembro aquela manhã linda de domingo
Você lá na laje tomando banho de mangueira
Nós se olhemo e logo se apaixonemo
E nós jurem quera amor pra vida inteira
Domingo à tarde eu calçava meu all star
Minha calça social e camisa de tergal

Você de shortinho de lycra alaranjado
E uma blusa sensual com a foto do magal
E na cabelo uma fita verde e branca
Que nós ganhemo de lembrança
Da amazônia celular
E na cintura uma carteira de derby
Um corote na pochete e saía a passear

Primeiramente o balneário da dengosa
Em seguida a ponta negra, depois praça do DB
A noite íamos pro boteco
Tomar cerpa e jogar bilhar
Virava a noite nos brega, lá na grande circular
Oh, geislaine, geislaine meu amor!
Por que você pegou aquele barco
Não deixou nenhum recado
E se mandou pro interior
Oh, geislaine, manda uma carta por favor!
Aproveita e manda um fardo de farinha
E a cassete da calypso
Que você me emprestou
Me impressionava o seu cabelo bicolor
Ao som do fernando mendes a gente se acasalava

Na canção “Feira da Panai” o artista apresenta uma das mais famosas e tradicionais feiras da nossa capital. A feira da Panair fica localizada na região sul de Manaus, no bairro Educandos, já próximo ao Rio Negro, rio que banha Manaus. Seu nome é herança de um terminal de hidroaviões da empresa Panair do Brasil, e aqui ficou conhecido como “Panai” Ainda nessa obra traz nomes de diversas espécies de peixe, vendidos no local.

Feira da Panai **Nicolas Jr.**

Hoje eu acordei mais cedo
pra comprar um peixe lá na Panai.
Tava com muita vontade
de tomar um caldo
do peixe daqui.

Comprei salsa e coentro,
cebolinha e pimenta murupí.
E fui barganhar o preço
em meio a gritaria, quando eu ouvi.

Três bodó por cinco,
leve o jaraqui,
dúzia de cubiu,
tem curimatã.

Matrinxã sem espinha,
traíra cuiú,
sardinha fresquinha,
pescada e pacu.

Tem pirapitinga,
cará e apapá, cachorra e branquinha
limpa pra levar.

Piranha da branca e
tucunaré,
tem jatuarana
se você quiser.

Ai meu Deus e agora

Sonhava em ter um fusca, totalmente incrementado
Atrás escrito turbo
E um terço no retrovisor
E o cordão grosso de prata
Que lhe dei de aniversário
Ela esqueceu lá na gaveta do armário
Ficou ainda o tururi do carnaboi
O autógrafo do nunes
E um pinguim de geladeira
A camisa do rio negro
E um pôster do arlindo
E a foto que ela tirou
Com um ex-vereador

qual que eu vou levar,

nunca vi fartura
tanta num lugar.

Quando eu tava prestes
a me decidir,
chegou outro barco,
e comecei a ouvir.

Tem pirarucu,
tem cara açú,
olha o tamoatã,
vai um aracú

Piau, pirarara,
tambaqui, mandí,
tô ficando é doido
de tanto ouvir.

Mapará da hora,
arraia vai bem,
tem piranha preta,
aruanã também

Surubim, filhote
e caparari, tem piracatinga
e até matupiri.

Olha a guelra desse,
aperta dali,
tô ficando doido
de tanto ouvir

No entanto, é na música “Amazonês” que Nicolas Jr. recolhe diversas expressões regionais que fazem parte do dia a dia do povo amazonense. Certamente que tal vocabulário recebeu influência de povos de outras regiões, o que enriqueceu a forma peculiar do modo de falar, chamado de “amazonês”.

Na perspectiva lexical, foram confirmadas as influências indígena e nordestina no falar, sendo a primeira na área referente à flora e fauna, a crenças, superstições e lendas e atividades de produção, enquanto a segunda influenciou vestuários e acessórios, alimentação e cozinha, habitação, relações e comportamentos sociais e expressões populares. (CARDOSO, 2018, p. 54)

A música “O amazonês” carrega a presença da nossa identidade regional em sua letra. Com versos ricos em expressões da nossa cultura, Nicolas Jr. reúne palavras, gírias e reforça a harmonia proposta entre o ser amazônico e a obra artística através da prosódia da fala, como uma forma de apresentar a nossa língua. Segundo Paiva (2018, p. 66) “Assim, a prosódia da fala é a melodia do corpo, ou, um corpo melódico da comunicação, que transmite e comunica, informando suas mensagens nas relações”. Abaixo, vamos verificar a letra da música supracitada a fim de destacar o contexto regional através de tais expressões.

O Amazonês

Nicolas Jr.

Espia maninho

Eu sou dessas paragens

Das **'banda'** de cima

Do lado de cá

Eu não sou **leso**

Nem tico bodó

Mas eu boto no toco

Se tu me 'triscá' (marrapá)

Eu não vim no guaramiranga

Sou moleque doido não venha

'frescá'

Pegue logo o beco e saia

vazado

Senão numa tapa **tu vai**

'emborcá'

Me criei na beira ali pelo 'ródo'

Eu **me embiocava** lá pelos

'motô'

Mamãe me **ralhava** e eu nas

'carrera', zimpado

Era **galho de cuia, lambada e**

o escambal

Saía **vazado** pro **bodozal**,

menino vai se **'assiá'**

Tira a **tuíra** do **'côro'**, que

agora é dos vera

Vou te malinar.

Sou amazônes, não nado com

boto, nem chupo **'piqui'**

Sou do mesmo saco da farinha

Aquela da **ovinha** ali do **uarini**

Sou amazônes, num é

'fuleragi'

Eu sou bem dali e dou de **'cum**

força' na farinha

E sou **'inxirido** até o **tucupi**.

Eu era **escarrado** e **cuspidio**

uma osga

Mas meu apelido era **carapanã**

Muito apresentado, passando

na casca do alho

Era chato **no balde, um cuirão**

pitiú

Mais **'intojado'** que

'dismintidura'

Numa **gabolice pai d'égua que**

só, pois num é?!

Man eu era chibata, parente,

de rocha

Era o rei do **'migué'**

(sou amazonês...)

Na **ilharga** das balsas

Brincava de pira

E ali de **'bubuiá'**, ficava até

'ingilhá'

Mangava 'dusôtro' na

esculhambação

E na hora da broca mandava

dindin com kikão

Era bom **'qui só'**

Eu **pegava era um boi**, que era

massa demais

Égua 'su mano', eu cresci à

pulso

E hoje vivo dos bicos na

rampa dos cais

(sou amazonês...)

As expressões destacadas fazem parte do dialeto do povo amazonense. Tais palavras se incorporam na poética da música e apresentam um dialeto próprio do povo baré. Algumas palavras, usadas como gírias, não só assumem significados distintos, mas destacam a riqueza linguística da nossa região. Para Gabaldi (2012, p. 15) “ao serem reinterpretadas como expressões idiomáticas são revestidas das significações socioculturais”. A obra faz parte do álbum chamado *Divina Comédia Cabocla*, de 2008. Verifica-se que a canção também apresenta cenas corriqueiras do dia a dia, do ponto de vista de uma criança comum de um bairro periférico de Manaus.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela poesia de Nicolas Jr. é possível conhecer um pouco sobre o Amazonas, onde o artista traz nuances da vida dos povos que por aqui vivem. De lendas e histórias dos homens que marcaram nossa região, às indústrias, seringueiros, guerreiros e trabalhadores da “beira”, suas letras enaltecem a nossa cultura e reafirmam ao mundo as práticas provenientes dos povos que vivem nas nossas florestas, rios e municípios. Em seus ritmos variados, Nicolas Jr., apesar de não usar estilos musicais próprios do Amazonas, traz em suas letras a identidade do homem do norte. Sua obra traz observações do nosso cotidiano e ressalta a vida, a fala e os costumes dos habitantes do norte do Brasil. A apreciação das obras citadas nesse estudo ajuda a conhecer um pouco de uma das faces e das raízes amazonenses.

O artigo conclui reforçando uma ideia inicial sobre o potencial da poética do cantor para uma identificação cultural. Embora Nicolas Jr. não seja amazonense tem dentro de si talento para decifrar a nossa gente e costumes. Fica aqui a oportunidade para que outros pesquisadores possam se aprofundar nesse tema explorar a musicalidade regional amazonense. Esta revisão ajudou a dar um estado de conhecimento para a real situação de produções acadêmicas redigidas exclusivamente ao cantor e, muito em breve, em outra oportunidade, daremos continuidade ao tema, em vista da enorme relação entre a poética, prosódia, harmonia, melodia, ou seja, com outros assuntos musicais.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, Leticia Pinto. Atlas Linguístico dos Falares de Manaus – ALFAMA. Manaus, 2018. 119 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018. Disponível em: < <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6724>>. Acesso em 28 de jun. 2022.

Carino, Jonaedson. A biografia e sua instrumentalidade educativa. *Educação & Sociedade* [online]. 1999, v. 20, n. 67, pp. 153-182. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101->

73301999000200006>. Epub 03 Out 2000. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000200006>. Acesso em: 28 de jun. de 2022

FEIRA da Panai: Intérprete: Nicolas Jr. In. DIVINA comédia cabocla. Manaus. 2008. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=WdL66XuqiGY&ab_channel=NicolasJr. Acesso em 27 de set. de 2022.

GEISISLANE: Intérprete: Nicolas Jr. In. DIVINA comédia cabocla. Manaus. 2008. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=xflivzPICgU&ab_channel=NicolasJr. Acesso em: 27 de set. de 2022.

GABALDI, Elza de Fátima. Léxico e identidade: as expressões idiomáticas do povo brasileiro. São Paulo, 2012. 169 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/14237/1/Elza%20de%20Fatima%20Gabaldi.pdf>. Acesso em 27 de jun. de 2022.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades e Estados. <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/am.html>>. Acesso em: 12 de Jun. de 2022.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades e Estados. <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/am/manaus.html>. Acesso em: 12 de Jun de 2022.

MUNICÍPIOS do Amazonas. Intérprete: Nicolas Jr. Compositor: Nicolas Jr. In. HISTÓRIA e Geografia do Amazonas em Cantoria. Manaus. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7G22fNH-BAg&ab_channel=NicolasJr. Acesso em: 25 de set. de 2022.

NOVA, Luiz Henrique Sá da. Cultura, política e direitos culturais nas políticas estatais de cultura. Salvador, 2018. 137 f. Tese (Doutorado em Cultura e Sociedade). Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/28135/1/0%20-%20CULTURA%2c%20POL%2c%20TICA%20E%20DIREITOS%20CULTURAIS%20NAS%20POL%2c%20TICAS%20ESTATAIS%20DE%20CULTURA%20-%20TESE%20FINAL.pdf>. Acesso em: 28 de jun. de 2022.

O AMAZONÊS: Intérprete: Nicolas Jr. Compositor: Nicolas Jr. In. DIVINA comédia cabocla. Manaus. 2008. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=KM0IE2zXUew&ab_channel=NicolasJr. Acesso em: 27 de set. de 2022.

OLIVEIRA, Caroline Avelino de. O uso de biografia de cientistas no ensino de ciências: O caso Vital Brazil. Bauru, 2019. 234 f. Tese (Doutorado Educação para Ciência). Faculdade de Ciências, Campus de Bauru, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Bauru, 2019. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/182280/oliveira_ca_dr_bauru.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 27 de jun. de 2022

PADRON, Marcos Fragomeni. *Uma proposta de modelo conceitual para representação de música popular brasileira*. Brasília, 2019. 221 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da

Informação). Faculdade de Ciências da Informação, Universidade de Brasília. Brasília, 2019. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/35807/1/2019_MarcosFragomeniPadron.pdf. Acesso em: 29 de jun. de 2022.

PAIVA, William. *Voz, corpo e melodia: A comunicação musical do corpomídia na técnica* Klauss Vianna. São Paulo, 2018. 98 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas). Escola de Comunicações e Arte, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27155/tde-17042019-151201/pt-br.php>. Acesso em: 25 de jun. de 2022.

SANTOS, José Luiz dos. *O que é cultura?*. 16ª edição. São Paulo. Brasiliense, 2006. 91 f. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5767487/mod_resource/content/1/O%20que%20%C3%A9%20Cultura%20-%20Jose%20Luiz%20dos%20Santos.pdf. Acesso em 11 de Jun. de 2022.

Silva, Sônia Maria Oliveira e. *A representação textual-discursiva do caboclo amazonense em músicas populares e lendas regionais*. São Paulo, 2019. 222 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa). Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/22638/4/S%3%b4nia%20Maria%20Oliveira%20e%20Silva.pdf>. Acesso em 12 de Jun. de 2022.

VIEIRA, Maria Lúcia Alves. *Transposição do uso da linguagem coloquial para a norma-padrão: O desafio do revisor de textos*. Brasília 2019. 22 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Letras). Faculdade de Mauá. Brasília, 2019. Disponível em: https://bibliotecadigital.stf.jus.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/2304/ARTIGO_TCC_MARIA%20L%3%9ACIA%20ALVES%20VIEIRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 28 de jun. de 2022.

A PRODUÇÃO DA CACHAÇA NO INTERIOR DO MARANHÃO: SABERES E FAZERES NO POVOADO DE SÃO RAIMUNDO

Isaias Silva Lopes
Turismólogo
lopes.isaias@discente.ufma.br

Tatiana Colasante
Doutora em Geografia (UNESP/Presidente Prudente)
tatiana.colasante@ufma.br
Docente Adjunta da Universidade Federal do Maranhão/São Bernardo

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo elaborar um roteiro turístico para os engenhos de produção de cachaça no povoado de São Raimundo, município de São Bernardo, Maranhão, situado no Baixo Parnaíba Maranhense como forma de propiciar o desenvolvimento local, envolvendo a comunidade. Buscou-se esse tema, pois, no local existem vários engenhos de produção de cachaça que demonstram características peculiares a partir de elementos da cultura local, sabor da cachaça produzida, a forma como é feita e até mesmo pelo acolhimento que os moradores e produtores têm para com os visitantes, tornando-se assim viável a proposta para valorizar a identidade regional. A história do povoado se funde com episódios de resistência contra à escravidão e ainda hoje é possível observar elementos na paisagem que rememoram esse período, como casarões antigos e cemitério dos cativos. Além disso, nota-se que o ciclo de produção da cana de açúcar, embora esteja modernizado em muitos aspectos, não foi determinante para que os produtores de engenho abandonassem antigas práticas na produção da cachaça, resguardando saberes e fazeres ancestrais. Com isso, é possível verificar a existência de locais que se constituem em referenciais identitários para os moradores e aspectos da cultura imaterial que envolvem o cultivo e a produção da cana-de-açúcar, sobretudo, a cachaça da terra que é a principal fonte de renda de muitas famílias de lavradores do povoado. A pesquisa foi realizada entre 2019 e 2022. Metodologicamente, como subsídio teórico, utilizou-se os estudos de Assunção (2010), Barretto (2014), Ignarra (2020), Ruschmann (2016), Beni (2019), Bahl (2005), Stócolo e Panosso Netto (2015). A parte empírica envolveu pesquisa de campo em São Raimundo, com registro fotográfico e rodas de conversa com moradores e produtores de cachaça. Como resultados, aponta-se a viabilidade de oferta de um roteiro turístico na região aproveitando-se do seu potencial para o turismo cultural e do envolvimento da comunidade nesse processo, possibilitando novas alternativas de renda, ao mesmo tempo em que valoriza a cultura regional.

Palavras-chave: Memórias; São Raimundo; Cachaça; Turismo Cultural.

1 INTRODUÇÃO

O município de São Bernardo-MA está situado na região do Baixo Parnaíba Maranhense, concentrando territorialmente e administrativamente vários povoados que refletem características rurais que podem ser utilizadas como potenciais para a atividade turística. O estudo privilegia o povoado de São Raimundo pela existência de engenhos de produção de cachaça que refletem características peculiares a partir de elementos da cultura local, do sabor da cachaça produzida, da forma como é feita e até mesmo a hospitalidade e o

acolhimento que os moradores e produtores têm para com os visitantes, ressaltando também a história e seus costumes.

A partir dos estudos de Barbosa (2005), Scótolto e Panosso Netto (2015) e Eidt, Lima Junior e Campos (2021) compreendemos que a atividade turística pode contribuir para a melhoria da qualidade de vida dos autóctones quando planejado de forma articulada com poder público, privado, terceiro setor, instituições de pesquisa e comunidade. No espaço rural, agrega-se a possibilidade de práticas de preservação/conservação de áreas ambientais, reafirmação da identidade cultural das populações, geração de empregos e renda, além de criação de políticas públicas que possam ajudar famílias que vivem da agricultura familiar.

Pelo fato dos engenhos terem uma importância simbólica por resguardarem traços identitários, tornam-se elementos de atração para visitantes e turistas, o que pode contribuir para que a comunidade possa ser beneficiada tanto em termos econômicos quanto sociais, pela melhoria da qualidade de vida a partir da elevação de sua autoestima ao se valorizar os saberes e fazeres locais.

O turismo enquanto atividade socioespacial pode ser uma importante ferramenta para a preservação das ruralidades por intermédio de roteiros temáticos elaborados de forma a incluir a comunidade local no processo de turistificação. Com isso, pode-se utilizar a paisagem bucólica, os instrumentos e técnicas ancestrais, o patrimônio edificado e as memórias dos moradores para que o turismo seja benéfico para o maior número de sujeitos e amenize as desigualdades sociais.

O interesse para a pesquisa surgiu pela ação de discentes do curso de Turismo da Universidade Federal do Maranhão em 2019 que buscaram demonstrar que o turismo pode ser realizado em realidades contra-hegemônicas que fogem das formas tradicionais de turismo massificado que contemplam destinos turísticos já consolidados no Maranhão como São Luís e Barreirinhas, onde se situa o Parque Nacional dos Lençóis Maranhenses.

A pesquisa ocorreu em duas etapas: a) trabalho de campo, com roda de conversa com moradores e produtores de engenho em 2019 e; b) levantamento bibliográfico sobre os temas, tais como: turismo, cultura e memória; desenvolvimento local; roteiros turísticos entre 2020 e 2022. Vale ressaltar que a pandemia do coronavírus provocou a suspensão de atividades presenciais entre março 2020 e setembro de 2022 nas universidades, o que impossibilitou coletas de dados empíricos mais recentes.

Com a pesquisa, espera-se o despertar para a valorização dos espaços rurais, contribuir para que o turismo possa ser uma alternativa de renda para as comunidades que vivem processos

de exclusão social e marginalização e também servir para que as histórias e memórias dos povoados possam ser passadas para outras gerações, enaltecendo a cultura local.

2 METODOLOGIA

Com objetivo da pesquisa, destaca-se a exploração do tema, uma vez que os estudos sobre turismo no interior do Maranhão, sobretudo na região do Baixo Parnaíba Maranhense são escassos. Nesse sentido, trata-se de uma pesquisa exploratória que busca a familiaridade com o tema. Com relação aos procedimentos técnicos, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, utilizando-se fontes secundárias como livros e artigos que tratam sobre os temas centrais da análise. Para a parte empírica, foi utilizado o trabalho de campo, no qual o pesquisador faz a maior parte do trabalho pessoalmente com uma imersão na realidade a ser investigada (GIL, 2008).

No trabalho de campo também foram ouvidos moradores e produtores de engenho a partir de rodas de conversa. Os interlocutores eram instigados a contar as memórias do povoado e a história dos engenhos de cachaça. Para isso, foi utilizado um roteiro não-estruturado que permite ao pesquisador ter maior liberdade na abordagem dos temas concernentes à sua pesquisa (MARCONI; LAKATOS, 2001).

3 A DIMENSÃO CULTURAL DO TURISMO

O turismo é uma das atividades que mais movimentam a economia mundial, pois as pessoas viajam o tempo todo por diversos motivos e, com isso, consomem produtos e serviços ligados ao setor. Podemos dizer que existem basicamente três visões do turismo: a) visão leiga que entende o turismo apenas como descanso e lazer; b) visão empresarial que entende o turismo como gerador de rendas ou lucro; e c) visão acadêmica-científica que pensa o turismo como possibilidade de inclusão social, diminuição das desigualdades e em formas de reduzir os impactos negativos e aumentar os positivos. Neste último, o turismo pode ser usado como instrumento de preservação ou conservação dos espaços, culturas e povos e meio ambiente (SCÓTOLO; PANOSSO NETTO, 2015).

As discussões em torno do turismo na atualidade se direcionam também para uma preocupação com o meio ambiente. No entanto, é preciso frisar que a atividade turística, em vários casos, pode contribuir para a degradação do meio ambiente, pois é uma atividade consumidora dos espaços e, com isso, faz uso de locais de forma contínua, degradando fauna e flora. Nesse sentido, pensar em um turismo alternativo, que priorize o local como um produto que precisa ser preservado, é importante para o êxito da atividade turística de forma sustentável.

O turismo ainda é e tem se tornado cada vez mais uma atividade que vem sendo praticada por grande parte da população como afirma Ruschmann (2016). Antes considerada uma atividade da elite, vem se tornando mais acessível a todos, como lembra a autora. Para Beni (1998) o turismo é concebido como um “sistema” assim colocando a atividade como algo que se relaciona entre si, conectado entre suas partes. Ignarra (2020, p. 45) afirma que o turismo é “[...] o deslocamento de pessoas de seu local de residência habitual por períodos determinados e não motivados por razões de exercício profissional constante”.

Já Margarita Barreto (2014) afirma que o turismo é mais que a parte econômica e ainda ressalta que na definição existem outros elementos que devem ser levados em consideração como é o caso de toda a preparação da atividade e todas as pessoas que ali estão envolvidas naquele serviço, podendo perceber o quão grande a atividade é. A autora ainda fala da pessoa humana como desenvolvedora do turismo pois alguns locais só existem por terem sido organizados por pessoas e profissionais. Locais nunca antes pensados em existir para o turismo, hoje são locais de grande atividade turística.

O turismo cultural tem se mostrado um bom caminho para aqueles que optam por um turismo consciente, uma vez que, para ser realizado é preciso garantir a preservação do seu produto, não só de forma material, mas também intelectual e histórico. É imprescindível se preservar para poder compartilhar aquela história para o turista, desenvolvendo assim no próprio morador do local ou mesmo do turista um sentimento de pertença e de valorização. Neste ínterim, é importante considerar que:

Face ao turismo convencional e de massas, o turismo cultural apresenta-se como uma alternativa ao turismo de sol e praia, mas, num sentido genérico, o turismo pode ser entendido como um ato e uma prática cultural, pelo que falar em “turismo cultural” é uma reiteração. Não pode existir turismo sem cultura, daí que possamos falar em cultura turística, pois o turismo é uma expressão cultural. Em termos filosóficos toda a prática turística é cultural. Além do mais, o turismo pode ser pensado como uma das atividades que mais tem fomentado o contacto intercultural entre pessoas, povos e grupos (PEREZ, 2009, p.108).

Assim, o turismo em si é uma prática cultural que pode promover a interação entre as pessoas, povos e lugares, possibilitando o conhecimento de elementos culturais não hegemônicos, promovendo a valorização e trazendo para o local o sentido de importância e até mesmo de pertença.

3.1 Turismo, cultura e memória no espaço rural

Os engenhos de produção de cachaça têm se tornando um exemplo disso, visto que há algum tempo, tem ganhado visibilidade como local de visitação, tanto pelo seu potencial em

entreter o turista, como por ser um espaço de ricas histórias e práticas, onde o turista tem a oportunidade de experimentar o que o povoado tem para oferecer, sua experiência, sabor, história.

Os locais são dotados de valores culturais, pois, nas suas práticas cotidianas os sujeitos realizam as mais diferentes atividades que se diferenciam das realizadas em outras localidades trazendo para aquela realidade uma particularidade que a torna um símbolo cultural, as atividades realizadas tornam-se pertencentes apenas aquele local, não sendo realizada em outro ambiente. Por exemplo, uma comunidade tradicional quilombola pode ser um local dotado de valores e símbolos culturais, pois ali são realizadas atividades que a tornam únicas. Essas atividades podem ter sido passadas de geração em geração ou desenvolvidas pela própria comunidade que ao longo do tempo cria fazeres e saberes que ajudam na sua vivência e subsistência, portanto encarar as culturas diversas deste imenso país é uma realidade do turismo que, por si só, é promotor dessas culturas e que se torna atividade de preservação das mesmas.

Dessa maneira, um modo de vida, uma tradição pode ser patrimônio cultural. Mendes (2012) coloca que patrimônio vem de herança, portanto, algo que herdamos, que tem um valor em dinheiro ou simbólico, e que cultura é algo que só os seres humanos possuem, pois essa é também é repassada de geração em geração. Nesse sentido, entender o patrimônio cultural pode nos ser até um pouco complicado, mas que é necessário para compreender diferentes sociedades. Ao tentar explicar o patrimônio cultural, Mendes (2012) ainda explana sobre a herança cultural, trazendo o significado de patrimônio como elemento afeiçoado a ancestralidade. Nesse caso somos legatários da cultura. Assim:

[...] ter consciência da nossa inelutável condição de herdeiros é ter consciência histórica. E ter consciência histórica significa, desde logo, reconhecer que aquilo que somos o devemos ao nosso passado e que, se deveras nós queremos conhecer, precisamos previamente integrar em nós esse passado do qual dependemos (MENDES, 2012, p. 15).

Nesse caminho, é possível perceber que se vive de elementos do passado no presente. Portanto, o autor ainda coloca o patrimônio cultural como memória de um povo sendo assim este responsável por dar a vida aquela localidade trazendo sentido a vivência do lugar. Mendes (2012) coloca o termo identidade relacionado com o patrimônio, sendo assim uma forma de entender o sentido do patrimônio como pertencente a um povo ou nação.

O turismo no espaço rural por si só já suscita vários questionamentos como: Que tipo de turismo é esse? É um turismo com menos impacto? É um turismo que valoriza mais a cultura local? Essas e outras perguntas devem sempre estar no planejamento da atividade enquanto consumidora do espaço rural.

Brambatti (2019) fala do turismo rural como uma alternativa para o êxodo rural, outra oportunidade para os cidadãos locais descobrirem uma forma extra de renda impedindo que essas mesmas saiam para as cidades em busca de melhoria de vida. Dessa maneira, pensando no objeto deste trabalho, o roteiro dos engenhos tem outras inúmeras formas de agregar o local onde se desenvolve. Evidente que é importante estar atrelado ao planejamento, profissionais capacitados, pessoas comprometidas com a preservação.

Para Bahl (2005), o roteiro segue um itinerário que usufrui no seu percurso dos elementos presentes no espaço seja ele urbano ou rural. Os roteiros são capazes de mostrar as diversas formas e vivências de um só lugar, aquilo que o lugar tem a oferecer de mais significativo para o visitante.

O rural é algo que pode estar ligado a natureza, simplicidade, a calma. É sempre visto como lugar de fartura e que sempre acolhe bem. Essa união com o turismo pode ser promissora, desde que respeitando os limites da atividade e do próprio lugar, buscando sempre a harmonização entre si.

Através do turismo rural, os visitantes buscam o conhecimento do lugar por meio de inúmeras experiências relacionadas ao cotidiano das comunidades rurais –contato com sua produção agrícola e agropecuária, passeios, caminhadas ecológicas, visitas a propriedades rurais–o que contribui para a dinamização econômica, para a pluriatividade do meio rural e para a valorização do patrimônio cultural das comunidades visitadas (CARVALHO, 2018, p.22).

Nesse sentido, a autora coloca os inúmeros pontos que podem ser explorados pelo turismo no espaço rural, e que o lugar ganha muito desde a valorização do mesmo até a renda que é gerada para a comunidade a partir da atividade. Diante disso, vale ressaltar que a valorização do lugar e de seu patrimônio pode ser um importante passo para essa comunidade e para o turismo, pois com a grande globalização presente em todos os ambientes, pensar não só a questão econômica, mas também na preservação do patrimônio, seja ele material ou imaterial, para que não seja perdido ao longo do tempo.

Nesse sentido, podemos dizer que ruralidade é também o valor que as pessoas dão ao espaço rural, pelas suas atividades realizadas no espaço. Portanto os roteiros nesses espaços tendem a agregar valor e conhecimento mútuo entre visitantes e comunidade receptora. Atualmente, existem vários roteiros que priorizam o patrimônio na área rural como a Rota do Café em São Paulo e Caminhos do Frio na Paraíba. Na Região do Baixo Parnaíba Maranhense, esse roteiro pode ser oferecido como complemento ou alternativa ao turismo realizado no Delta das Américas e Lençóis Maranhenses.

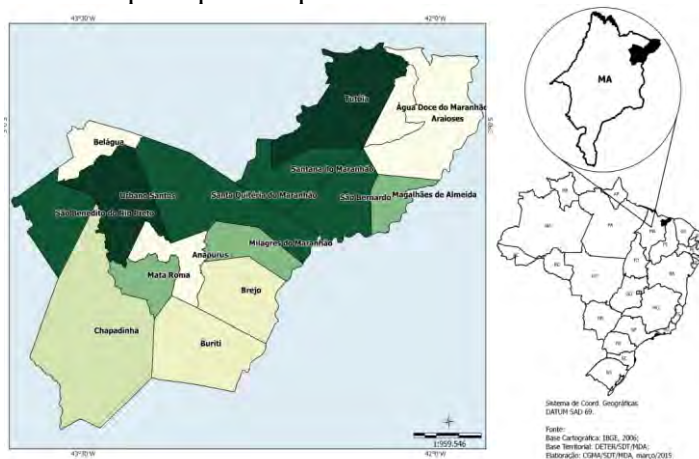
4 POTENCIALIDADES EM SÃO RAIMUNDO

O turismo como uma atividade de natureza social e histórica se constrói nos mais diferentes lugares transformando-os ou adequando-os para oferecer um determinado serviço aos turistas, ou seja, levando o lugar a ser atrativo. Por outro lado, para se realizar qualquer atividade que esteja ligada ao turismo é necessário que haja um planejamento prévio, uma estruturação organizacional dos espaços, um mapeamento de todos os bens materiais e imateriais que pertencem ao espaço.

Assim, a atividade turística se estabelece a partir de questões particulares ligadas a aspectos culturais que tenham um significado simbólico cultural e social para as pessoas que fazem parte de um determinado local, e se torna objeto de conhecimento para quem não tem contato com os mesmos. Isto, por sua vez faz com o que o turismo faça uso de questões bem particulares de cada realidade na qual se insere, o que por conseguinte traz uma valorização social e cultural de muitos saberes e fazeres, locais, memórias e histórias que até então para muitos não eram dignas de serem conhecidas e reconhecidas.

E é dentro destas colocações que se apresenta e está constituído o povoado de São Raimundo - MA, que fica localizado a 9 km da cidade de São Bernardo – MA, no Baixo Paraíba Maranhense (Figura 1), na área rural, tendo como principais aspectos sociais de formação e desenvolvimento, as atividades de expansão e colonização resultados das missões jesuítas e povos advindos de outras regiões e estados brasileiros próximos ligados a época da produção de novas terras para plantação, deixando assim, traços bastante significativos quanto a relações sociais de convivência e poder ligados aos processos históricos de resistência e escravidão e etc.

Figura 1- Municípios que compõe o Baixo Parnaíba Maranhense



Fonte: Brasil (2015)

No que tange os aspectos econômicos de desenvolvimento, o povoado é moradia de mais de duzentas famílias que em sua maioria sobrevive principalmente da agricultura de subsistência, do cultivo e produção de cana de açúcar para diversos fins, ainda fazendo uso dos métodos antigos de produção, fabricação e comercialização dos produtos resultantes da mesma. Pode-se destacar como principal produto a cachaça, que tem forte comercialização para fora do povoado.

Os engenhos são verdadeiros patrimônios culturais capazes de transformar um local se atrelados ao turismo. São Raimundo possui engenhos que ao longo do tempo vem resistindo ao tempo, e vem sendo passados de geração em geração, geralmente administrados por famílias. Os produtores locais afirmam que a produção de cachaça chega a ser uma das maiores da região, sendo comercializada em outras cidades, pois são mais de 15 engenhos distribuídos por todo o povoado.

É importante ressaltar que a produção é toda feita no modelo artesanal, cultivada tendo assim um valor riquíssimo, mas que ainda não foi percebido pelos produtores e moradores locais como interesse turístico. A cachaça produzida se difere pelo seu sabor marcante, conforme relatos daqueles que já experimentaram, geralmente junto com alguma fruta como carambola ou caju.

Além da produção da cachaça, no povoado ainda existe a produção de farinha de mandioca, plantação de milho e feijão, que mesmo em menor quantidade ajudam na sobrevivência dos moradores locais. Há venda de produtos locais que podem ser ofertados para os visitantes nesse percurso, como biscoito de goma, uma variedade de doces como; doce de buriti, fruta muito presente no povoado, doce de banana, goiaba, caju, frutas também encontradas nas propriedades dos moradores locais. No entanto, esse roteiro pode trazer muitos ganhos para a população local como para o visitante que terá um grande acervo cultural para apreciar e experimentar, ao mesmo tempo em que possibilita renda para os moradores.

A figura 2 mostra a engrenagem do engenho Chico Rocha que faz a moagem da cana para extrair o caldo que será cozido para se destilar a cachaça. Esse processo antes era feito por tração animal, onde se colocavam animais em movimento rotatório ao redor das engrenagens que funcionavam como o motor, que hoje é o meio utilizado, movido a energia mas que também já existiu movido a óleo diesel.

Figura 2: Engrenagem para moer a cana



Fonte: Acervo dos autores (2019)

A figura 3 mostra os antigos tonéis onde era colocada a garapa para ser curtida, em contraste com a figura 4 que mostra o atual sistema para se guardar a garapa, ambos os objetos mostrados podem ser encontrados no engenho do Doca Monteiro que é um dos maiores engenhos e com uma produção expressiva de cachaça.

Figura 3: Tonel que se curtia a “garapa”



Figura 4: Caixas armazenando a “garapa”



Fonte: Acervo dos autores (2019)

Ainda no Engenho Doca Monteiro, observamos nas figuras 5 e 6 a existência do transporte utilizado para trazer para os engenhos a cana que será plantada. A carroça também encontra-se preservada, podendo ser puxada por boi, cavalo ou burro. Antigamente era usado o carro de boi como principal meio de transporte para realizar esses serviços.

Figura 5 - Carroça para o transporte da cana



Figura 6: Carro de boi



Fonte: Acervo dos autores (2019)

A figura 7, no Engenho Dom Amparo mostra o local onde é cozinhada o caldo da cana, chamado de alambique. Nele é colocada garapa que é cozida e destilada para se extrair o líquido que se transforma na cachaça. A figura 8 mostra a Casa de Engenho onde ocorre todo esse processo, uma casa geralmente sem paredes que se concentra ali o alambique, o engenho, as caixas para curtir o caldo de cana, que como já foi falado é utilizado pelo proprietário e os produtores que “alugam” esse ambiente para realizar sua produção.

Figura 7 - Alambique



Figura 8- Casa de engenho



Fonte: Acervo dos autores (2019)

Aponta-se que existem possibilidades de ofertar outros roteiros temáticos em São Raimundo, pois, o povoado possui ainda muitos lugares de interesse turístico como memórias da escravidão no Maranhão como apontado em Assunção (2010), diversidade religiosa e aspectos

culinários que podem servir para visitantes e turistas perceberem que é possível desenvolver a atividade em espaços distantes da capital, dos grandes centros de decisão e que tal fato pode empoderar a comunidade para que se tornem sujeitos ativos do desenvolvimento local.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo não tem a intenção de encerrar o assunto, mas sim estimular novas pesquisas a partir de indagações que possam ser investigadas com outros olhares. Buscou-se contribuir para o entendimento de alguns conceitos sobre o turismo, cultura, roteiros para estabelecer amarrações teóricas que pudessem contribuir para a análise da localidade dentro de suas especificidades. Ressalta-se que mediante as dificuldades encontradas no caminho, como a pandemia da covid 19, que chegou ao Brasil em 2020, resultou em modificações e prejuízo para muitas pesquisas acadêmicas de caráter prático e não seria diferente com esse trabalho, no qual se esperava um contato maior com os sujeitos de pesquisa, justificando assim a utilização de dados coletados em uma visita técnica realizada em 2019 pelo Curso de Turismo da UFMA.

Nesse sentido o trabalho identificou a viabilidade de criação de um roteiro turístico no povoado São Raimundo, mas aponta também algumas dificuldades para a realização do mesmo como a falta de investimento público no povoado, falta de articulação entre os membros da comunidade, falta de conhecimento da população sobre a importância de propostas que possam contribuir para o desenvolvimento local e ausência de uma secretaria de turismo na cidade de São Bernardo. Porém, ao se implementar o roteiro pode-se abrir novas perspectivas sobre o turismo na região, incluindo a geração de renda extra para os moradores locais e estimular a abertura de serviços voltados ao turismo, diminuindo até mesmo o êxodo rural tão presente nessas comunidades.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, M. R. A memória do tempo de cativo no Maranhão. **Tempo** [online]. 2010, vol.15, n.29, pp.67-110. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tem/a/JFF39rKdbtb7FGsxR7C4C6v/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 20 jul. 2022.

BAHL, Miguel. **Viagens e roteiros turísticos**. Curitiba: Prottexto, 2004.

BARRETTO, M. **Manual de iniciação ao estudo do turismo**. Campinas. São Paulo, 2004.

BENI, M. C.. **Análise estrutural do turismo**. Senac, 2019.

BRAGA, M. V. F.; KIYOTANI, I. B. **A Cachaça como patrimônio: turismo, cultura e sabor.** Revista de Turismo contemporâneo, v. 3, n. 2, 2015.

BRAMBATTI, L. E. **Avaliação de Roteiros de Turismo Rural: o caso da região Uva e Vinho, Rio Grande do Sul, Brasil.** Turismo e Sociedade, v. 1 2, n. 2, 2019.

CARVALHO, K.D. **O turismo rural como alternativa para o desenvolvimento das comunidades de Itamatatiua e Santa Maria em Alcântara, Maranhão (Brasil).** Revista de Turismo Contemporâneo, v. 6, n. 1, 2018.

EIDT, E. J. de C., LIMA JUNIOR, N. F. de., CAMPOS, J. R. da R. Turismo rural e desenvolvimento local: reflexões sobre a Rota turística Encantos Rurais. In: Seminário Internacional de Desenvolvimento Regional, 10, Universidade de Santa Cruz do Sul, 2021. **Anais...**

GIL, A. C. **métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. Ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

IGNARRA, L. R. **Fundamentos do turismo.** Editora Senac Rio, 2020.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2001.

MENDES, A. R. **O que é Patrimônio Cultural.** 2012.

PERÉZ, X. P. **Turismo cultural. Uma visão antropológica.** Tenerife, Espanha: ACA y PASOS, RTPC, 2009.

RUSCHMANN, D. **Turismo e planejamento sustentável: a proteção do meio ambiente.** Papirus editora, 2016.

SCÓTOLO, D., PANOSSO NETTO, A. Contribuições do turismo para o desenvolvimento local. **Cultur-Revista de Cultura e Turismo**, 9 (1), 2015, p. 36-59.

APONTAMENTOS INTERDISCIPLINARES ACERCA DAS ÁREAS DE PROTEÇÃO AMBIENTAL: UM RECORTE JURÍDICO-ESPACIAL SOBRE O PARQUE ECOLÓGICO ESTADUAL LAGOA DA JANSEN, EM SÃO LUÍS – MA

Suellen S Pereira
Mestre em Cultura e Sociedade
suellensouzapereira@gmail.com
PGCult/UFMA

Viviane de Jesus Farias Ribeiro Pinheiro
Mestre em Cultura e Sociedade
vivianefarias@ifma.edu.br
PGCult/UFMA

RESUMO: A presente pesquisa tem por objetivo traçar um breve percurso teórico acerca das áreas de proteção ambiental com destaque para o Parque Ecológico Estadual da Lagoa da Jansen, localizado na região urbanizada de São Luís – MA, destacando seus aspectos ambientais, configurações e importância de preservação, entremeando o amparo legal que acolhe o tema. Para que se estabeleça esse estudo, recorre-se a uma breve abordagem histórica de iniciativas de preservação de áreas ambientais e dos fundamentos que as norteiam, nos estudos de especialistas nessa temática e aos preceitos tratados especificamente na legislação ambiental. O estudo se dá a partir de um viés investigativo e qualitativo, considerando a natureza bibliográfica da pesquisa e, tem como intento, uma abordagem interdisciplinar entre os conhecimentos da Geografia e do Direito que se entrelaçam nessa perspectiva ambiental, uma vez que a realidade do objeto de pesquisa só é possível através de análise qualitativa e holística se considerarmos as contribuições das duas áreas do conhecimento.

Palavras-chave: Áreas de Proteção Ambiental; Legislação Ambiental; Parque Ecológico Estadual da Lagoa da Jansen.

1 INTRODUÇÃO

O Meio Ambiente há muito vem sendo alvo de ações antrópicas, tanto de forma abusiva e degradante quanto no intento de conservação e preservação, sob essa percepção o homem, como parte do meio, passa também a ser o seu mantenedor. Para tanto, ao longo do tempo, o arcabouço jurídico regido tanto pelo Direito Internacional quanto pelo Direito pátrio desenvolveu mecanismos legais para efetivar a proteção, conservação e manutenção do patrimônio biológico e cultural inserido dentro dos ambientes terrestre e marinho.

Diante deste cenário, são criadas as Áreas de Preservação Permanente – APAs, reguladas pela Lei 9.985/00 que institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação – SNUC, e possui como principal objetivo o estabelecimento, a criação e gestão das Unidades de Conservação – UC's, que são espaços do território, inclusos seus recursos ambientais, instituídos pelo Poder Público, através de trâmite legal, com limites definidos onde são aplicadas garantias para sua proteção e conservação. Nesse âmbito, o Sistema Nacional de

Unidades de Conservação institui dois grupos de Unidades de Conservação: I – Unidades de Proteção Integral; II – Unidades de Uso Sustentável. Nas Unidades de Proteção Integral, o foco enquanto escopo é a preservação da natureza, ou seja, não é admitido o uso direto dos seus recursos naturais, salvo nos casos instituídos por lei; no que pertine às Unidades de Uso Sustentável, leva-se em conta a conservação do meio através do uso sustentável de parte seus recursos naturais. Inseridas no Grupo das Unidades de Uso Sustentável, estão as denominadas Áreas de Proteção Ambiental, são áreas extensas que permitem um certo grau de ocupação humana, com elementos biológicos, culturais ou estéticos que importam à sadia qualidade de vida, cujo objetivo é a proteção do seu patrimônio biológico, além de disciplinar o processo de ocupação e assegurar o uso dos recursos de forma sustentável.

Face ao exposto, o presente estudo apresenta a seguinte problemática: quais elementos normativos são utilizados como apontamentos na configuração das Áreas de Proteção Ambiental, levando-se em conta o recorte específico acerca do Parque Ecológico Estadual da Lagoa da Jansen?

Como cerne da discussão, a presente pesquisa apresenta como objetivo mais amplo, traçar a trajetória das áreas de proteção ambiental no Brasil, levando em conta o contexto internacional que acabou por incitar os países a se coadunarem com os preceitos sustentáveis de proteção ambiental, especificamente. Objetiva ainda apresentar apontamentos inerentes à configuração jurídica e geográfica acerca do tema, e por fim apresentar o recorte sobre o Parque Ecológico Estadual da Lagoa da Jansen, enquanto área de proteção ambiental, situada em São Luís – MA.

2 ÁREAS DE PROTEÇÃO AMBIENTAL: APONTAMENTOS

O meio ambiente é constituído por recursos naturais que vêm passando por diversos processos antrópicos de degradação ambiental que os estão tornando cada vez mais escassos. O homem, maior agente transformador da natureza e, portanto, responsável majoritário das consequências destas transformações tem usufruído do ambiente e influenciado na organização da natureza, em razão do desenvolvimento tecnológico, marcado pelo modelo existencial de Modernidade, constituída eurocentricamente e pautada em Estados de “bem-estar” capitalista, da perpetuação da escravidão e da luta pela sobrevivência (DUSSEL, 1995). Para o geógrafo Antônio Feitosa (2016), em seu artigo “Cultura e Sustentabilidade em foco: a cultura da sustentabilidade ambiental”, o avanço científico e tecnológico proporciona ao homem satisfações insondáveis, no entanto, a gradativa exploração dos serviços ecossistêmicos para se alcançar esse conteúdo tem causado sérios problemas ambientais e provocado questionamentos acerca da ação humana e sua relação com a natureza. Muitas correntes de pensamento surgem a partir dessa perspectiva:

antropocentrismo, zoocentrismo e biocentrismo que, embora possuindo vieses diversos, ora situando o homem como centro, ora a natureza como tal, defendem a busca pela harmoniosa relação entre homem e meio, amparada pela ética da racionalidade.

Em seara histórica, a década de 1970, é marcada pelas discussões atinentes à relação agressiva entre o homem e meio ambiente, envolvendo vários países e com propostas de agendas com pauta que trata do equilíbrio ecológico, na tentativa de mapear e minimizar os problemas ambientais. No Brasil, o grande crescimento econômico pelo qual passava o país então, o chamado milagre econômico da década de 1970, financiado principalmente pelos investimentos estrangeiros, por empresas multinacionais e com percentual irrisório de áreas protegidas no território nacional, foi palco para se pensar a preservação de seus biomas.

Rosa (2015) acrescenta que, na história do país, várias tentativas políticas ocorreram no Brasil Imperial e na Primeira República, pela busca por investimentos nos estudos científicos para criação e efetivação de áreas protegidas, porém, com resultados bem tímidos. Entretanto, cabe citar a construção e publicação do Mapa Florestal Brasileiro, em 1911 e, a partir desse instrumento, a promulgação do Decreto nº 8.847/1911 que pretendia instituir a Reserva Florestal no Acre, porém, foi esquecido por longos anos e retomado após a devastação da área, quando não havia mais motivos para sua implementação. Na década de 1930, se dá a criação e a normatização das primeiras áreas protegidas, consolidadas a partir da Constituição de 1934.

Mais à frente, a Carta Magna de 1988, em seu art. 225, enuncia a importância da preservação dos recursos naturais brasileiros e estabelece que é dever do poder público e da coletividade defender e preservar o meio ambiente ecologicamente equilibrado para as presentes e futuras gerações. As normas para implantação dessa diretriz são sinalizadas no parágrafo primeiro, do supracitado artigo, impondo ao poder público providências, para que através de um arcabouço jurídico, haja dispositivos legais que garantam a conservação dos recursos naturais nacionais, *in verbis*:

Art. 225 Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

§ 1º - Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao poder público:

I – preservar e restaurar os processos ecológicos essenciais e prover o manejo ecológico das espécies e ecossistemas;

A partir de então, vários instrumentos legais foram implantados nessa seara, como por exemplo, a Lei 9.605/98 (Lei dos Crimes Ambientais) e o Decreto 6.514 de 22 de julho de 2008, que dispõe sobre as infrações e sanções administrativas inerentes aos atos perpetrados contra o

meio ambiente. Vale ressaltar que nas esferas administrativas, os entes federativos, a partir da Constituição Federal de 1988, passaram a partilhar a competência concorrente no que concerne à legislação e à implementação de atos normativos específicos e particulares em defesa das unidades ecológicas, como é o caso das leis orgânicas municipais.

No que diz respeito às Áreas de Proteção Ambiental – APAs, estas estão configuradas em consonância à Lei 6.902/1981 que dispõe sobre a criação de Estações Ecológicas e Áreas de Proteção Ambiental, regulamentadas pela Lei 9.985/00 que vem estabelecer critérios e normas para a criação, além de estabelecer o Sistema Nacional de Unidade de Conservação – SNUC, implanta a gestão das unidades de conservação, dividindo em dois grupos: de proteção integral e de uso sustentável. As unidades de Proteção Integral englobam as Estações Ecológicas, Reservas Biológicas, Parques Nacionais, Monumentos Naturais e Refúgios de Vida Silvestre, nessas unidades não pode haver ocupação para fins exploratórios diretos, todo o espaço é protegido, a fim de blindar integralmente a natureza. As Unidades conservação de Uso Sustentável incluem Áreas de Proteção Ambiental, Floresta Nacional, Áreas de Relevante Interesse Ecológico, Reservas Extrativistas, Reservas de Desenvolvimento Sustentável e Reserva Particular do Patrimônio Natural, que podem ser aproveitadas de maneira sustentável a fim de que se assegure a preservação da área.

A configuração jurídica pátria atinente à conservação *in situ* das áreas de grande biodiversidade atende à necessidade premente de preservação desses biomas frente à degradação principalmente dos meios de produção e existência que são contrários aos preceitos de sustentabilidade. Todavia, para que houvesse esse nível de compreensão e de legiferância ambiental, o Brasil, além de observar o cenário internacional, passou a fazer parte de Convenções Internacionais, Tratados e Acordos que estavam sendo firmados em todo mundo com vistas à proteção legal.

Feitosa (2016), traça uma rota cronológica demarcando como ápice desse início, a década de 70, que teve Estocolmo como marco, diversos chefes de Estado se reuniram numa convenção internacional para discutirem o ambiente humano, também, Tibilize que passa a incorporar o tema da Educação Ambiental como forma de compor a transversalidade das ações atinentes à preservação ambiental. Ainda em relação à Estocolmo – inaugura-se ali o entendimento de que cabe ao homem ser o provedor da segurança do meio ambiente e por consequência da vivência humana, através de ações legislativas tanto no plano nacional quanto no plano internacional. Em 1972, a Organização das Nações Unidas – ONU cria o PNUMA – Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente. A culminância desses atos advém da década de 90, na intitulada ECO – 92, onde cria-se a Agenda – 21 com propostas de utilização

de tecnologias limpas nas políticas públicas, onde pautas são agendadas ações com base em protocolos e diretrizes a serem geridos e implementados por governos, organismos internacionais e organizações não governamentais tendo como fulcro a sustentabilidade e a participação popular nos processos decisórios.

Em relação às áreas de proteção ou áreas protegidas, levou-se em conta a própria configuração geográfica para a classificação de tais, uma vez que, existem especificidades a serem atendidas. Instrumentos normativos que conceituam áreas protegidas como: área de ambiente terrestre e marinho que é destinada tanto à manutenção quanto à conservação da diversidade biológica, recursos naturais, culturais que sejam regidos por instrumentos legais ou atos que promovam seu resguardo (IUCN, 1994). Outro aspecto de relevo nessa questão da demarcação das áreas de proteção, é inerente ao uso e ocupação do solo em relação às suas dinâmicas e limites, bem como à valoração do que se encontra ali, como espécies em vias de extinção, espécies endêmicas, bens e locais relacionados ao sagrado de determinadas culturas, comunidades tradicionais etc.

Conforme mencionado acima é no período republicano que se dão as primeiras medidas efetivas de proteção, todavia, estas ainda não correspondiam à delimitação conceitual de área protegida, o que havia eram ações de cunho isolado que visavam o resguardo de determinados recursos naturais sem que houvesse uma demarcação geográfica da extensão a ser protegida. Somente com a criação do Parque Nacional de Atibaia, em 1937, é que se pode mencionar o marco inicial daquilo que viria a ser uma política nacional de demarcação de áreas protegidas no Brasil, o que só foi viabilizado após a criação e aprovação do Código Florestal, datado de 1934, que veio a ser o instrumento jurídico que abalizaria a delimitação de zonas geográficas com fins de preservação ambiental (GARAY; MEDEIROS, 2006).

Em 1979, diante de todos os movimentos e Convenções Internacionais em prol do meio ambiente e da premente necessidade de sua preservação e manutenção do seu equilíbrio como salvaguardas para a manutenção de todas as formas de vida na Terra, o Brasil começa a projetar embrionariamente o que viria a ser o Sistema Nacional de Unidades de Conservação – SNUC, somente sancionado nos anos 2000. Naquele ano, foi elaborado um estudo que recebeu o nome de “Plano do Sistema de Unidades de Conservação do Brasil”, e tinha como escopo o levantamento das principais áreas a serem preservadas dentro do território nacional, nominando tais áreas como “unidades de conservação” que seriam integradas em conjunto. Todavia, tal projeto não foi levado a cabo e em 1988, pois foi elaborado um anteprojeto de lei submetido ao já instituído IBAMA, depois de tramitar durante vários governos presidenciais e passando pelas duas casas do Congresso Nacional, tendo sido alvo de disputas acirradas entre a bancada

ruralista, conservacionistas e ambientalistas, devido a aspectos nevrálgicos do projeto de lei, dentro dos quais, pode-se elencar a questão das comunidades tradicionais e povos tradicionais que ocupavam ancestralmente territórios das UC's, a participação das ONG's nos processos de gestão e criação, a participação popular nos processos decisórios, entre outros. No texto legal ficaram definidas a criação de 12 unidades de conservação com 2 grupos de proteção, Unidades de Proteção Integral e Unidades de Uso Sustentável (MEDEIROS, 2003).

As APAs, inseridas na categoria de uso sustentável, segundo a Lei 9.985, de 18 de julho de 2000, art. 15, caput, são: “[...] áreas em geral extensas, com certo grau de ocupação humana, dotadas de atributos abióticos, bióticos, estáticos ou culturais especialmente importantes para a qualidade de vida e o bem estar das populações humanas” (SNUC, 2006, p. 14). O objetivo da implantação das APAs é conservar os processos naturais de determinadas áreas, o SNUC, a partir da Lei no 9.985, de 18 de julho de 2000, em seu art. 15, caput, estabelece que as áreas, “[...] têm como objetivos básicos proteger a diversidade biológica, disciplinar o processo de ocupação e assegurar a sustentabilidade do uso dos recursos naturais” (SNUC, 2006, p. 14). Porém, algumas Unidade de Conservação podem ainda estar fincadas em propriedades privadas e, apesar da necessidade de cumprimento das exigências legais para visitação e pesquisa, imposição esta gerada aos proprietários, pelo referido ordenamento legal, essas áreas ainda sofrem grandes modificações nas condições naturais.

Segundo o Cadastro Nacional de Unidades de Conservação – CNUC, banco de dados acerca das unidades de conservação, existem 323 Áreas de Proteção Ambiental no Brasil, sendo 36 delas federais, 189 estaduais e 98 municipais. A região Nordeste possui 34 unidades de conservação, 8 unidades de proteção integral e 26 unidades de uso sustentável. O primeiro parque foi criado em 1959, no Ceará, na circunscrição do município de Ubajara. É importante frisar que o meio ambiente da região nordeste vem sofrendo grande devastação, Catinga e Cerrado, por exemplo, são os dois biomas mais afetados pela ação antrópica.

Da mesma forma, as unidades de conservação localizadas em ambientes costeiros são vítimas de alterações causadas por atividades humanas agressivas no intuito de acompanhar o capital imobiliário, como as atividades de lazer no espaço litorâneo, a exemplo do Parque Ecológico Estadual da Lagoa da Jansen, localizado no município de São Luís – MA, instituído pelo Decreto Estadual nº 4.870 de 23 de junho de 1988 e abrange uma área de 150 hectares. A área vem sofrendo profundas alterações na dinâmica do bioma e na paisagem, cuja causa reside principalmente na especulação imobiliária e no lançamento de resíduos.

3 PARQUE ECOLÓGICO ESTADUAL DA LAGOA DA JANSEN

No que tange ao objeto de estudo proposto por esta pesquisa, vale a menção de que existem questionamentos acerca do emprego do termo Lagoa da Jansen, visto que a água constante na área é salgada com uma via de comunicação com o mar. Muitos especialistas designam o termo laguna para essa configuração, O geógrafo Antônio Teixeira Guerra, em seu “Dicionário Geólogo e Geomorfológico” defende que:

[...] depressão contendo água salobra ou salgada localizada na borda litorânea. A separação das águas da laguna das do mar pode se fazer por um obstáculo mais ou menos efetivo, mas não é rara a existência de canal, pondo e comunicação as duas águas. Na maioria das vezes se usa erradamente o nome lagoa ao invés de laguna. (GUERRA, 1993, p.256)

Nos apropriamos desta definição para dar continuidade ao estudo, caracterizando a Laguna da Jansen quanto aos aspectos geográficos de sua localização. O parque ecológico está situado na porção noroeste da ilha de São Luís, possui coordenada igual a 2°29'08'' de latitude sul e 44°18'08'' de longitude oeste, limitada ao norte pela praia da Ponta d'Areia, a oeste com o bairro da Ponta d'Areia e leste com o bairro do Renascença (VIEGAS, 1993).

A comunicação da Laguna com o mar dá-se através de canal durante a preamar, forma como se manifesta as maiores amplitudes de marés. A paisagem da área é resultado de sucessivas alterações de origem antrópica. Na década de 1970, o espaço era uma região estuarina de pequenos riachos, coberta por manguezais e entrecortada pelos igarapés da Ana Jansen e Jaracati.

A partir deste mesmo período, começam a ser observadas mudanças no planejamento e expansão urbanos da ilha, na rota sentido Centro – São Francisco, reforçado pela construção da ponte José Sarney, visando comunicação com as praias. Os investimentos correlatos a essa ampliação do cenário citadino provocaram alterações na dinâmica do sistema da Laguna da Jansen e conseqüentemente na paisagem local. A exemplo dessa reestruturação da paisagem, surgiu na área do parque o bairro da Ilhinha, destinado às pessoas da classe baixa e composto na sua maioria por palafitas – espaços de habitação construídos sobre o mangue. Ainda nessa década, foram construídas avenidas no entorno da Laguna o que ocasionou o aterramento de manguezais e alteração na rede principal de drenagem do Igarapé da Jansen com o mar. Desde então, o ambiente foi palco de reconstrução da paisagem para atender ao novo modelo urbano e à especulação imobiliária. Em 1988, a Laguna, a partir Decreto Estadual nº 4.870 foi transformada em Unidade de Conservação Estadual denominada Parque Ecológico Estadual da “Lagoa da Jansen”, com vistas à preservação de áreas de mangue remanescentes.

Quando da criação do Parque Ecológico, a área se encontrava numa conjuntura de denso comprometimento físico e social, natureza degradada, povoamento desordenado, marginalização e pobreza. Diante desse quadro, foram desenvolvidos projetos para revitalização da Laguna, inseridos no Plano Diretor de São Luís (2000) que tinha por foco principal incluir o Parque às opções turísticas da cidade. Para o Parque, dentre outras ações, foi previsto um projeto paisagístico de atributos estéticos e de lazer. De fato, essa ação foi extremamente positiva no que tange ao arranjo reservado à disposição dos resíduos sólidos da área e aos atrativos hoteleiro e turísticos do Parque. No entanto, os projetos se mostraram ineficazes para atender às dificuldades sociais da área que ainda manifestava fragilidades na segurança, risco social, condições precárias de saneamento para comunidade local, esgoto sendo emitido diretamente na Laguna, além da persistente péssima qualidade do corpo d'água.

Em 2012, o Parque Estadual “Lagoa da Jansen” a partir do Decreto Estadual nº 28.690 de 14 de novembro 2012 foi reclassificado para Unidade de Conservação de Uso Sustentável do tipo Área de Proteção Ambiental (APA) da “Lagoa da Jansen”. Dessa forma, a administração e fiscalização do parque ficou sob a responsabilidade da Secretaria de Meio Ambiente do Estado do Maranhão sob a prerrogativa de promoção de articulações com outras secretarias, proporcionando assim uma gestão integrada que viesse a trabalhar os aspectos socioambientais da área.

Porém, após denúncia da Promotoria de Justiça de Proteção ao Meio Ambiente, foi determinado o reenquadramento do ecossistema em Parque Ecológico de Proteção Integral. O respaldo legal para anulação do Decreto Estadual nº 28.690 de 14 de novembro 2012, teve fulcro na impossibilidade de modificação da Lei Estadual 4.878, de 23 de junho, através de instrumento normativo de nível hierárquico inferior ao que lhe deu origem.

Ocorre que, em meio a disputas judiciais, o Parque Ecológico que dispõe de grande diversidade de recursos naturais e atrativos turísticos que poderiam ser preservados e aproveitados para o desenvolvimento de atividades esportivas e de lazer, continua a receber diariamente quantidades exorbitantes de detritos líquidos e se configura como um dos bairros do município enquadrados nas zonas de risco e vulnerabilidade social. O Parque Ecológico Estadual da “Lagoa da Jansen”, caso fosse administrado e fiscalizado com responsabilidade para com a dinâmica ambiental, certamente seria um complexo turístico do município. Ainda, de maneira mais urgente, caso recebesse esse olhar sustentável da gestão para recuperação e preservação ambiental, investimentos na infraestrutura turística e segurança local, seria um espaço propício à visitação, um parque de lazer e entretenimento, contribuindo assim para qualidade de vida da população.

Porém, após denúncia da Promotoria de Justiça de Proteção ao Meio Ambiente, foi determinado o reenquadramento do ecossistema em Parque Ecológico de Proteção Integral. O respaldo legal para anulação do Decreto Estadual nº 28.690 de 14 de novembro 2012, teve fulcro na impossibilidade de modificação da Lei Estadual 4.878, de 23 de junho, através de instrumento normativo de nível hierárquico inferior ao que lhe deu origem.

Ocorre que, em meio a disputas judiciais, o Parque Ecológico que dispõe de grande diversidade de recursos naturais e atrativos turísticos que poderiam ser preservados e aproveitados para o desenvolvimento de atividades esportivas e de lazer, continua a receber diariamente quantidades exorbitantes de detritos líquidos e se configura como um dos bairros do município enquadrados nas zonas de risco e vulnerabilidade social. O Parque Ecológico Estadual da “Lagoa da Jansen”, caso fosse administrado e fiscalizado com responsabilidade para com a dinâmica ambiental, certamente seria um complexo turístico do município. Ainda, de maneira mais urgente, caso recebesse esse olhar sustentável da gestão para recuperação e preservação ambiental, investimentos na infraestrutura turística e segurança local, seria um espaço propício à visitação, um parque de lazer e entretenimento, contribuindo assim para qualidade de vida da população.

Palco de disputas judiciais em relação à competência de sua gestão, a área é vítima do abandono estatal e não atende aos preceitos que deveria de acordo com os instrumentos legais que a configuram.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Áreas de Preservação Ambiental, são um importante recurso dentro do Sistema Nacional de Unidades de Conservação, para conservação da natureza, *in situ*, levando em conta os preceitos da sustentabilidade ambiental.

A Lei 9.985/00 é hoje o marco legal que delimita os tipos de Unidades de Conservação da Natureza. É possível traçar toda trajetória normativa de configuração das Áreas de Proteção Ambiental no Brasil e a forma como elas são especificadas dentro da Constituição Federal de 1988, em seu art. 225 e como a Carta Magna delega aos Entes Federativos a possibilidade de legislares concorrentemente a matéria ambiental naquilo que toca às APAs.

Diante desse cenário, os Estados passaram a criar suas APAs como foi o caso trazido à baila por este estudo relacionado ao Parque Ecológico Estadual da Lagoa da Jansen, situado na área urbana da capital do Maranhão, São Luís.

Incrustado numa área conflituosa, limítrofe entre bairros díspares social e economicamente, a região do Parque Estadual Ecológico da Lagoa da Jansen é uma área de pouco aproveitamento sustentável, de insegurança para a população que ocupa sua área e de pouco aproveitamento sociocultural, apesar de ser dotado de recursos estéticos e naturais de relevo na paisagem da capital maranhense.

Considera-se com esse breve estudo que apesar de instaurações normativas que determinam implantações de ações atinentes à preservação ambiental de âmbito federal, estadual e municipal, a implementação efetiva e a obediência às normas legais, dependem infelizmente com certa predominância, de interesse políticos e econômicos, para que dessa maneira, a sociedade possa usufruir de um ambiente sadio.

REFERÊNCIAS

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação**: crítica à ideologia da exclusão. São Paulo, Edições Paulinas: 1995.

GUERRA, Antonio Teixeira. **Dicionário Geomorfológico –Geológico**. IBGE 8ºed.. Rio de Janeiro, 1993.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza. Brasília, 2006. Disponível em: http://www.nma.gov.br/estruturas/240/_arquivo/snuc_240.pdf. Acesso em: 20. dez. 2018.

VIEGAS, Maria do Carmo Pinto. **Políticas públicas e o ecossistema manguezal: O caso da Lagoa da Jansen**. 1996. 156p. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 1996.

FEITOSA, Antônio Cordeiro. **CULTURA E SUSTENTABILIDADE EM FOCO: a cultura da sustentabilidade ambiental**. in: Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade v. 2,n. 2, jul./dez. 2016 Disponível em: <http://www.periodicos.ufma.br/index.php/ricultsociedade/article/view/6265>.

IUCN 1994. **Guidelines Protected Area Management Categories**. IUCN, Gland, 66 p.

GARAY, Irene, MEDEIROS, Rodrigo. **Singularidades do Sistema de Áreas Protegidas para a Conservação e Uso da Biodiversidade Brasileira**. In: Dimensões Humanas da Biodiversidade; o desafio de novas relações sociedade e natureza do sec. XXI. Editora Vozes, 2006, p.159-186. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Irene_Garay/publication/262065570_Singularidades_do_sistema_de_areas_protegidas_para_a_conservacao_e_uso_da_biodiversidade_brasileira/link/s/00463536a4230290b9000000/Singularidades-do-sistema-de-areas-protegidas-para-a-conservacao-e-uso-da-biodiversidade-brasileira.pdf . Acesso em 02 Agosto de 2022.

MEDEIROS, R. **A Proteção da Natureza: das Estratégias Internacionais e Nacionais às demandas Locais**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Geografia, UFRJ, Rio de Janeiro, 391p., 2003.

AS POLÍTICAS DE REVITALIZAÇÃO NO CENTRO HISTÓRICO DE SÃO LUÍS - MA A PARTIR DO ESPAÇO DO ESPAÇO URBANO PARQUE SÃO JOÃO PAULO II

Maria Paula Torres Ribeiro
 Graduada em Turismo
 mpaula_torres@hotmail.com
 Universidade Federal do Maranhão

Klautenys Dellene Guedes Cutrim
 Professora Doutora do Departamento de Turismo e Hotelaria
 kdgedes@yahoo.com.br
 Universidade Federal do Maranhão

Barbara Lima de Almeida
 Graduada em Turismo, Biomédica e Mestranda em Saúde e Meio Ambiente
 barbara_lima2@hotmail.com
 Universidade Federal do Maranhão; Universidade Ceuma

Juliana Borges de Lima
 Graduada em Turismo
 julianalimb@gmail.com
 Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: A presente pesquisa visa analisar o espaço Parque São João Paulo II, localizado na cidade de São Luís - MA, a partir das políticas de revitalização ali efetivadas com um olhar voltado para questões socioculturais, enveredando por temas como espaços urbanos, políticas públicas, turismo e lazer. Objetiva-se também analisar a participação da comunidade e do setor turístico no planejamento e efetivação das ações, além de investigar de que forma essas políticas podem contribuir para o desenvolvimento da comunidade local. Com o crescimento das cidades e mudanças na configuração urbana, os espaços públicos de lazer tornaram-se cada vez mais necessários para a manutenção do bem-estar dos habitantes. Tais locais devem atuar como espaços democráticos, que permitem a socialização de diferentes grupos e contribuem na construção da dinâmica da cidade. A presente pesquisa é de cunho bibliográfico com aspectos documentais e quantitativos, uma vez que buscou-se analisar, através de dados obtidos por meio de questionários, a satisfação dos visitantes do Parque. Propõe-se também uma maior compreensão dos objetivos do projeto por meio de uma entrevista com a atual gestora do local. Os resultados obtidos propõem um alto nível de satisfação dos visitantes, que exprimiram também por meio de opiniões a importância de um local público de lazer que ofereça conforto e segurança para a comunidade. Foi possível observar, no entanto, a falta de turistas no local, o que compromete um dos objetivos do projeto inicial, que era de ser um novo ponto turístico da cidade. Conclui-se que com um planejamento adequado e protagonismo da comunidade, as políticas de revitalização são capazes de mudar o cenário sociocultural de uma localidade, desde que alinhada a ações continuadas e manutenção dos espaços.

Palavras-chave: Políticas de revitalização. Espaços públicos. Turismo. Parque São João Paulo II.

1 INTRODUÇÃO



Os espaços públicos dentro de uma cidade devem atuar como locais democráticos, acessíveis a todos os públicos, nos quais se faz possível observar a socialização dos indivíduos em diferentes situações. Desde o início do século XX com a Revolução Industrial e com as jornadas extenuantes de trabalho às quais eram submetidos homens, mulheres e crianças, a necessidade de descanso e lazer foi um fator determinante para o crescimento e desenvolvimento das atuais configurações do espaço urbano como se conhece hoje. Nesse período deu-se o início de discussões para que fossem colocadas em prática ações que diminuíssem os danos que esse período industrial trazia às cidades e às pessoas que nelas viviam. Desta forma, as políticas voltadas ao lazer foram identificadas como possíveis mecanismos de enfrentamento a essa realidade, já que se observaram os resultados positivos do lazer para o bem-estar da sociedade. Segundo Melo (2012), os governos ampliaram os espaços públicos verdes das cidades com o intuito de preservar o meio ambiente e promover a socialização dos trabalhadores com suas famílias. Dessa maneira, os espaços públicos destinados ao lazer e ao tempo livre aumentaram expressivamente.

No entanto, ao final do século XX, começou-se um processo de degradação das zonas urbanas em decorrência do período pós-guerra e do declínio das zonas industriais construídas no período de industrialização massiva (MOURA, 2006). Dessa forma, aos poucos, a população transformava a maneira pela qual desfrutava do seu tempo livre, migrando para espaços privados, considerados ambientes mais confortáveis e seguros. Logo, os espaços públicos tornaram-se pouco a pouco locais com escassez de visitantes, passando a ser vistos como locais a serem evitados. Em face desse fenômeno de esvaziamento dos espaços públicos urbanos, faz-se necessário uma busca por ferramentas que sejam capazes de colocar esses locais em evidência novamente. Como alternativa cabível, as políticas públicas voltadas para revitalização de espaços atuam como instrumento capaz de transformar locais e realidades.

Segundo Jayme (2010), alguns centros urbanos buscaram, por meio da revitalização de áreas centrais, atrair investimentos de diversos setores para benefício de seus habitantes e consumidores, tais como inovação no comércio, entretenimento cultural e turismo, sendo este último um forte aliado na preservação destes espaços, visto que os impactos positivos da atividade contribuem para o desenvolvimento econômico do local.

O Parque São João Paulo II, ponto de partida da presente pesquisa, localizado em São Luís, Maranhão, é uma obra entregue pelo governo do estado e tem sido um local com fluxo expressivo de moradores e visitantes, dada a sua estrutura e configuração, propícias para atividades de lazer, esporte e cultura.

O tema perpassa por diversos assuntos, como políticas públicas, uso de espaços públicos para o lazer e até mesmo sobre o papel do turismo como um agente secundário para que essas ações sejam efetivadas.

Pretende-se com esse estudo identificar e compreender as políticas de revitalização a partir do espaço público Parque São João Paulo II, analisando a participação da comunidade e do setor turístico na efetivação das políticas ali aplicadas, buscando uma melhor compreensão dos espaços públicos urbanos como fator de desenvolvimento local e atratividade turística, para que desta forma seja possível identificar quais estratégias e métodos estão tendo eficácia, para que possam ser replicados no futuro.

2 METODOLOGIA

A elaboração desta pesquisa se deu por meio de diversos procedimentos metodológicos para que, ao final, a soma destes chegasse aos objetivos propostos. Em primeiro momento utilizaram-se levantamentos bibliográficos em plataformas de pesquisa online, livros, teses e artigos diversos para que fosse possível uma melhor compreensão dos assuntos abordados. Outro método utilizado foi o de pesquisa documental, que muito se assemelha ao método bibliográfico, no entanto, na pesquisa documental, as fontes são mais diversificadas e dispersas (GIL, 2002). Além disso, este trabalho classifica-se, também, como exploratório, uma vez que buscaram-se informações em redes sociais e sites de notícias para identificar a partir de quais políticas públicas essas obras foram realizadas. Segundo Gil (2002), “Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”, logo, esta pesquisa tem como objetivo possibilitar ao leitor uma melhor compreensão a respeito das políticas de revitalização em espaços públicos urbanos para a dinâmica de socialização da comunidade, desenvolvimento e a dinamização do turismo local. O local escolhido como objeto de estudo foi o Parque São João Paulo II, localizado na cidade de São Luís, na área urbana do Aterro do Bacanga.

Após a familiarização inicial das temáticas abordadas, a etapa seguinte consistiu em uma fase exploratória de pesquisa de campo, que “representa um período de investigação informal no qual o pesquisador procura obter entendimento dos fatores que exercem influência na situação que constitui o objeto de pesquisa” (GIL, 2002). Assim, foram feitas visitas regulares para observação e vivência no espaço, para que fosse possível observar a dinâmica desses locais e correlacionar os aspectos observados com o material teórico já obtido.

Consequente, foi feita uma entrevista com a atual gestora do parque, a qual forneceu detalhes do funcionamento e do propósito da execução do projeto de revitalização.

Após o período de observação e da entrevista com o gestor do parque, foi feito um levantamento de dados obtidos mediante questionários direcionados aos visitantes, com o objetivo de compreender e analisar, através do olhar dos próprios usuários do parque, o nível de satisfação com o espaço e com as medidas empregadas. O método para o tratamento desses dados obtidos foi o quantitativo, que geralmente é usado quando se quer medir opiniões, reações etc de um universo (MANZATO, 2012). Após o tratamento dos dados foram elaborados gráficos para que seja feita uma análise completa dos resultados.

3 RESULTADOS

3.1 As políticas de revitalização e sua efetivação a partir da perspectiva social

As políticas públicas se caracterizam como um processo de viés político e administrativo pelo qual grupos públicos ou privados administram e gerenciam as ações estatais em nível local, estadual ou nacional, atendendo a demandas específicas da sociedade, buscando garantir aos cidadãos aspectos fundamentais vinculados à cidadania. Segundo BORGES (2019), as políticas públicas sugerem influências na economia e na sociedade, e a partir destas surgem as inter-relações entre Estado e diversos elementos que estão intrinsecamente ligados ao processo de viver coletivamente. Aspectos como espaço urbano, meio ambiente, cultura, lazer e as relações humanas passam a ser considerados dentro desse âmbito.

As políticas de revitalização urbana, por sua vez, são parte importante do processo onde se identificam melhorias a serem feitas no ambiente urbano, atribuindo a estes a possibilidade de serem reutilizados para fins diversos, como por exemplo, turismo e lazer. De acordo com BORGES (2019),

Propõe-se que o conceito de Revitalização Urbana seja entendido sobretudo como uma estratégia e um processo, distinguindo-se da generalidade dos programas urbanísticos, de um modo geral sem transversalidade e integração nas suas linhas de actuação. Neste sentido, a revitalização urbana desenvolve estratégias e promove um processo com carácter inclusivo e integrador, capaz de provocar iniciativas, projectos e actuações – de carácter transversal e sectorial -, sendo um instrumento de gestão colectiva do território com capacidade para utilizar como recursos próprios, programas urbanos muito diferenciados, de cariz mais social, económico ou cultural.

Desta forma, é possível compreender que o processo de revitalização tem uma abrangência ampla e estratégica, com objetivos que englobam diferentes áreas e beneficiam toda a população, já que a partir destas mudanças nota-se a melhoria na qualidade do ambiente,

promovendo novas dinâmicas urbanas, que podem se materializar, muitas vezes, como uso desses espaços para atividades de lazer e turismo.

O uso dos espaços urbanos como ambientes de lazer se modificou muito ao longo dos dois últimos séculos e isso se deve tanto às consequências das relações de consumo e avanços tecnológicos da pós-modernidade como pelo crescimento da violência nos grandes centros urbanos. Segundo Silva *apud* Albernaz (2007), o espaço público passa a ser considerado como um lugar a ser evitado para o convívio social devido ao perigo e violência. Paralelo a isso, observou-se o crescimento do comércio e a mudança de comportamento da sociedade ao começar a considerar o consumo como forma de lazer, tendo como um dos principais aliados os shopping centers, que se redefine tornando-se público e transformando a esfera do consumo (PADILHA, 2000), além de serem considerados mais confortáveis e seguros, permitindo o uso em qualquer condição climática e possibilitando um passeio tranquilo sem interferência de pessoas em situação de rua (SILVA *apud* BRENOL, 2007). De acordo com Denardin (2011), “a falta de usuários também pode estar atrelada à falta de manutenção, sendo esta responsável pela falta de investimentos públicos”, o que contribui para o esquecimento dessas áreas como espaços propícios ao lazer e turismo.

No entanto, o entendimento do lazer apenas como descanso e atividades a serem feitas no tempo livre já se tornou obsoleto, uma vez que a importância do lazer também passa a ser discutida como questão social e de saúde. Como cita Viero (2009), os benefícios trazidos pelo uso de praças públicas são, também, de aspectos subjetivos, como a influência na saúde mental que pode ser proporcionado pelo contato com áreas verdes e com o convívio social. Portanto, as praças tornam-se locais de trocas de experiência, aprendizado, socialização e cultura.

A Constituição Federal de 1988 garante por lei o direito ao lazer a todo cidadão (BRASIL, 1998), ou seja, o Estado é obrigado a fornecer ferramentas e equipamentos para que todos tenham acesso a desfrutar do seu tempo livre. Stoppa (2017, p. 3), cita que:

A garantia do acesso ao lazer permite a mudança de um quadro existente de vulnerabilidade social no Estado brasileiro porque atua como uma ferramenta de formação do povo, bem como promove o desenvolvimento do convívio social, da melhoria da saúde e da construção de novos valores.

Como frutos de uma sociedade fundamentada no capitalismo, a maioria dos locais voltados ao lazer são de propriedade privada, o que acaba por excluir pessoas de menor renda. O psicólogo Abraham Maslow (1943), criador da Teoria da Hierarquia das Necessidades Humanas, aponta que existem cinco diferentes níveis da satisfação de um ser

humano, das mais simples, como necessidades fisiológicas, às mais complexas, como realizações pessoais (Figura 1).

Figura 1 - Pirâmide de Maslow



Fonte: Schermann, 2022

Entende-se então que a progressão de níveis dessa pirâmide só pode acontecer quando a necessidade anterior for realizada, ou seja, para famílias de baixa renda as necessidades de níveis sociais, pessoais e de lazer ficam em plano secundário, após realização das necessidades básicas. Logo, as opções de lazer que demandam gastos financeiros se tornam, por muitas vezes, inviáveis. Desta forma, cabe aos órgãos públicos a implantação ou manutenção de equipamentos de lazer de livre acesso a toda população através de políticas públicas democráticas, que providenciem uma integração com equidade.

Durante entrevista realizada com a gestora do Parque, esta afirmou que o local tem grande importância para a dinâmica da cidade, uma vez que é um novo local de interação social, esporte e lazer, além de ser mais um ponto turístico da nossa cidade. Outro aspecto ressaltado pela gestora durante a entrevista foi o fato do local ser também um local de grande importância histórico-religiosa, já que foi neste local onde o Papa São João Paulo II realizou uma missa durante sua visita à São Luís em 1991.

A gestora destacou também que “O espaço foi criado com objetivo de trazer uma política de revitalização de espaços públicos, além de proporcionar mais um ponto turístico a nossa cidade, oferecendo a população mais uma opção de lazer e convivência, requalificando também a área urbana do Aterro do Bacanga.”

Outro ponto citado pela mesma foi a importância da participação da comunidade durante o processo de execução do projeto. Foi relatado que foram realizadas pesquisas com a comunidade para entender melhor se havia público para essa demanda, se já havia outros locais

de interatividade, lazer e convívio, e por meio dos resultados obtidos foi possível perceber que aquele seria um local de grande utilidade para a sociedade.

3.2 O turismo como aliado à valorização dos espaços públicos urbanos

Desde o surgimento dos estudos relacionados ao turismo, muitas foram as definições atribuídas por diversos estudiosos, que caracterizam esse fenômeno de forma abrangente. De la Torre (1992, apud BARRETO, ...) afirma que:

o turismo é um fenômeno social que consiste no deslocamento voluntário e temporário de indivíduos ou grupo de pessoas que, fundamentalmente por motivos de recreação, descanso, cultura ou saúde, saem do seu local de residência habitual para outro, no qual não exercem nenhuma atividade lucrativa e nem remunerada, gerando múltiplas inter-relações de importância social, econômica e cultural. (De la Torre 1992, p. 19, apud BARRETO, ...)

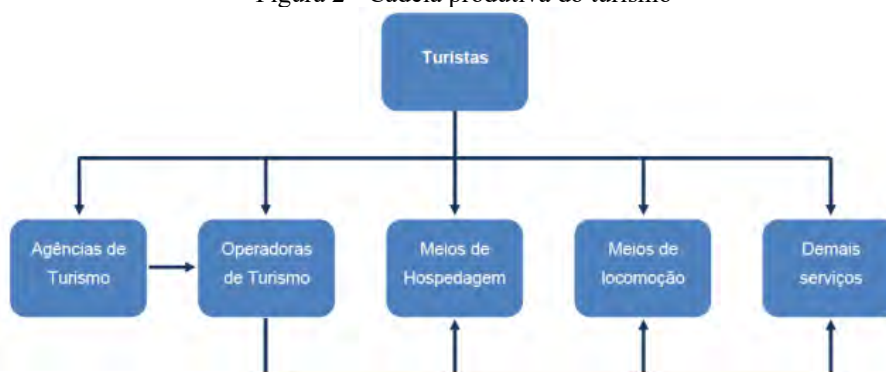
Sabe-se então que esse deslocamento advém de um desejo pessoal do indivíduo, e, sendo assim, reduzir o turismo apenas a uma atividade econômica “induz a uma visão reducionista que desconsidera a complexidade desse fenômeno” (SILVA, 2009). Sendo o turismo uma área de estudo interdisciplinar que perpassa pelos mais diversos assuntos, é normal que haja algumas divergências em suas definições, já que os pontos de vista podem ser diversos. Para MOESCH apud SILVA,

O turismo é uma combinação complexa de inter-relacionamentos entre produtos e serviços, cuja composição integram-se uma prática social com base cultural, com herança histórica, a um meio ambiente diverso, cartografia natural, relações sociais de hospitalidade, troca de informações interculturais. O somatório desta dinâmica sociocultural gera um fenômeno, recheado de objetividade/subjetividade, consumido por milhões de pessoas, como síntese: o produto turístico.

Para que essas relações socioculturais e de consumo aconteçam sem exclusão da comunidade local em detrimento dos visitantes, é necessário que haja um planejamento prévio pautado em princípios sustentáveis, em que a população local participe de forma ativa na execução desses projetos. A participação da comunidade é fundamental, já que só ela pode responder a certos questionamentos, uma vez que vivenciam sua realidade e são capazes de identificar problemas e necessidades, além de sugerir estratégias para que seu patrimônio seja valorizado e para que a cultura local seja fortalecida, levando à melhoria na qualidade de vida e ao bem-estar social (IRVING et al, 2005).

Por ser uma atividade de impacto em larga escala com uma ampla cadeia produtiva, o turismo não afeta somente quem atua de forma direta, mas também aqueles que estão indiretamente ligados ao processo de execução (FIGURA 2).

Figura 2 - Cadeia produtiva do turismo



Fonte: Lafis, 2016

De acordo com Irving et al (2005), ao falar do desemprego estrutural e das desigualdades sociais, “o setor de serviços do turismo apresenta uma alternativa para o desenvolvimento socioeconômico de muitas sociedades”. Desde que haja um plano de ação bem estruturado, entende-se que o turismo pode alavancar a economia de um destino, gerando emprego e renda para a população e valorizando a cultura local.

No entanto, é necessário compreender quais motivos levam um indivíduo a escolher um determinado local para desfrutar do seu tempo de lazer. Pine II e Gilmore apud Silva (2016) indicam em sua obra *The Experience Economy: work is theatre & every business a stage* quatro experiências de consumo, que podem também ser aplicadas ao turismo, sendo este, também, um tipo de produto a ser consumido. Tais aspectos devem ser levados em conta ao pensar na experiência do visitante (Quadro 1).

Quadro 1 – Significado das dimensões da experiência

Contemplação	A dimensão contemplação envolve aqueles elementos que fazem com que o indivíduo tome a decisão de entrar em um local e permanecer ali. A chave é a criação de um ambiente convidativo, interessante e confortável, no qual o indivíduo sinta-se à vontade para estar.
Evasão	A dimensão evasão diz respeito à capacidade de fazer com que o visitante fique imerso nas atividades que lhe são propostas. O foco deve residir, portanto, em propor atividades e situações que permitam a sua participação ativa durante toda a experiência.
Aprendizagem	A dimensão aprendizagem é por natureza essencialmente ativa. Aprender algo requer total participação do sujeito envolvido e é preciso que se decidam quais informações deseja que o visitante

	absorva, ou, ainda, quais habilidades deseja que o mesmo exerça durante sua experiência de consumo. Envolve tanto a perspectiva sensorial quanto intelectual.
Entretenimento	A dimensão entretenimento é um aspecto mais passivo da experiência, pois designa um estado de resposta (satisfação, riso, relaxamento) aos elementos que lhe são apresentados. Por consequência, a chave para o desenvolvimento adequado desta dimensão é potencializar a absorção positiva da experiência proporcionada, torná-la mais divertida e apreciada.

Fonte: SILVA (2016), com base em Pine II e Guilmore (1999).

Ao observar o quadro supracitado é possível compreender como esses locais podem ser um vetor para a execução de diversas atividades e projetos de diferentes naturezas, capazes de atingir os mais variados públicos. Desta forma, é possível perceber que, mesmo sendo locais muitas vezes esquecidos e pouco valorizados no nosso país, os espaços urbanos podem ser um dos espaços públicos de lazer mais versáteis em uma cidade, dependendo apenas de um estudo estratégico direcionado para que se torne viável o planejamento de ações neste local. Através das ações observadas no Parque São João Paulo II, foi possível perceber que, de forma razoável, o local atinge os aspectos citados acima. O item “contemplação”, que diz respeito a criação de um ambiente convidativo, se mostra ao ser constatado o uso o espaço para atividades como piqueniques, caminhadas ou como espaço para desfrutar do ócio. Ao item “evasão” pode-se citar as diversas opções de atividades a serem realizadas no local, como uso das quadras de esporte, pistas para caminhada e parquinho infantil, além das diversas ações sociais que acontecem com frequência no local. O item “aprendizado”, que engloba aspectos sensoriais e intelectuais, pode ser contemplado no que se refere às inúmeras atividades religiosas que acontecem de forma regular. O aspecto “entretenimento” é um resultado positivo de todos os outros aspectos, que pode ser notado ao perceber o grande número de visitantes diários no parque.

3.3 O Parque São João Paulo II

A partir da década de 80 a cidade de São Luís passou por uma série de mudanças urbanísticas para a revitalização do perímetro tombado pelo IPHAN em 1974 (SILVA, 2009). Programas de requalificação, construção e revitalização foram executados por meio de políticas públicas para que esses espaços, outrora abandonados, pudessem ser novamente utilizados para

diversos fins. Diversos parques e praças tiveram seu espaço renovado, e, desta forma, começaram a ser palco de inúmeros projetos e atividades de cunho sociocultural.

Como parte integrante de uma política de construção e expansão de parques estaduais realizados pelo Governo do Estado por meio da Secretaria de Estado do Meio Ambiente e Recursos Naturais (SEMA) e com o intuito de lazer e consciência ambiental (MARANHÃO, 2018), o Parque São João Paulo II (IMAGEM 1) foi inaugurado no dia 27/12/2020, tendo este nome em homenagem ao Santo João Paulo II que celebrou uma missa campal no local em 1991 (SEGOV, 2020). Parte importante do processo que levou à decisão do governo em revitalizar o espaço se deu em decorrência dos pedidos e solicitações feitas por um vereador juntamente ao Terço dos Homens de São Luís, que durante os 20 anos anteriores à aprovação do projeto, se juntaram em missas e mutirões realizados com o intuito de urbanizar a área (EMIR, 2020). A obra ocupa um espaço de 64 mil metros quadrados, incluindo praças, jardins, playground, praça de alimentação e local para feiras e eventos. O projeto ainda revitalizou a Capela e o Memorial São João Paulo II. Outro detalhe a ser mencionado é que as obras foram “feitas em parceria com a Secretaria da Administração Penitenciária (SEAP) onde presos trabalharam na obra, o que trouxe economia para os cofres públicos e ressocialização para os detentos” (O IMPARCIAL, 2020).

Imagem 1 - vista panorâmica do Parque São João Paulo II



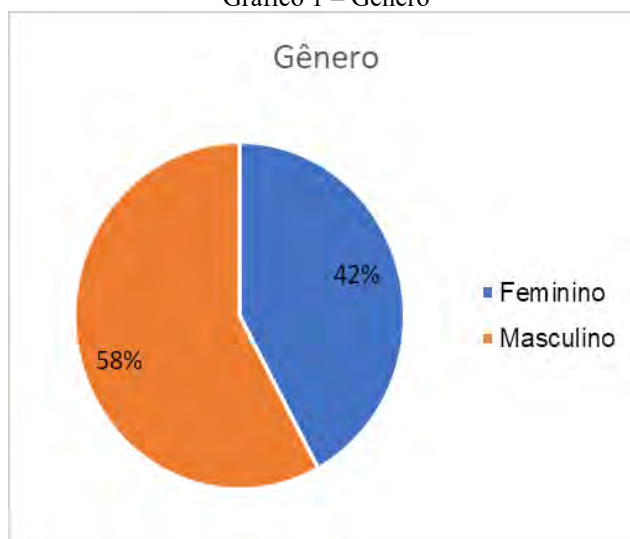
Fonte: UPAON-AÇU News

Além da ativa participação da comunidade e de turistas no cotidiano do parque, o local também é palco de eventos e projetos voltados aos visitantes, como o Programa Saúde na Praça, que realiza atendimentos clínicos gratuitos à população. “A 5ª edição do Saúde na Praça teve como foco os atendimentos oftalmológicos, direcionados para cirurgias de catarata, pterígio e retina” (GOVERNO..., 2021), contabilizando cerca de 5.388 atendimentos ao público.

3.3.1 Análise dos dados obtidos

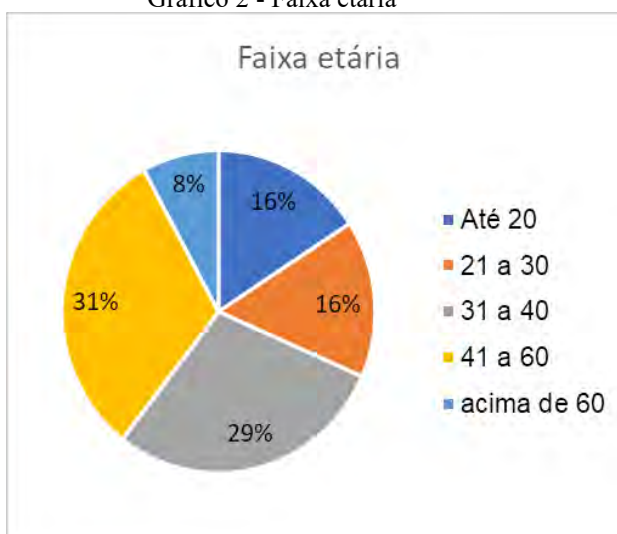
Para que fosse possível uma melhor compreensão do papel do Parque São João Paulo II nas dinâmicas socioculturais da cidade, foram aplicados 38 questionários aos visitantes do parque com o intuito de investigar, através desses, o nível de satisfação do visitante com as medidas tomadas para a administração do local enquanto espaço público. Com o questionário foi possível, também, traçar o perfil do visitante. De acordo com os dados analisados, a maior parte dos frequentadores da praça se identificam com o gênero masculino, sendo estes, 58% dos entrevistados, com sua maioria acima dos 40 anos. Associa-se este resultado ao fato de que, como citado anteriormente, o Terço dos Homens foi de grande importância nas lutas em prol da construção do parque, onde atualmente realizam-se encontros religiosos de forma regular na capela do local.

Gráfico 1 – Gênero



Fonte: Própria (2022)

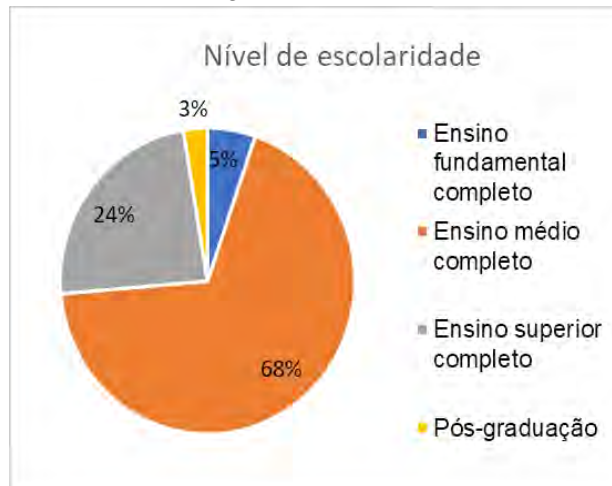
Gráfico 2 - Faixa etária



Fonte: Própria (2022)

Outro dado analisado foi o nível de escolaridade dos entrevistados, em que 68% afirmaram possuir apenas o ensino médio completo; 24% possuem o ensino superior completo; 5% possuem o fundamental e 3% possuem pós-graduação.

Gráfico 3 - Nível de escolaridade



Fonte: Própria (2022)

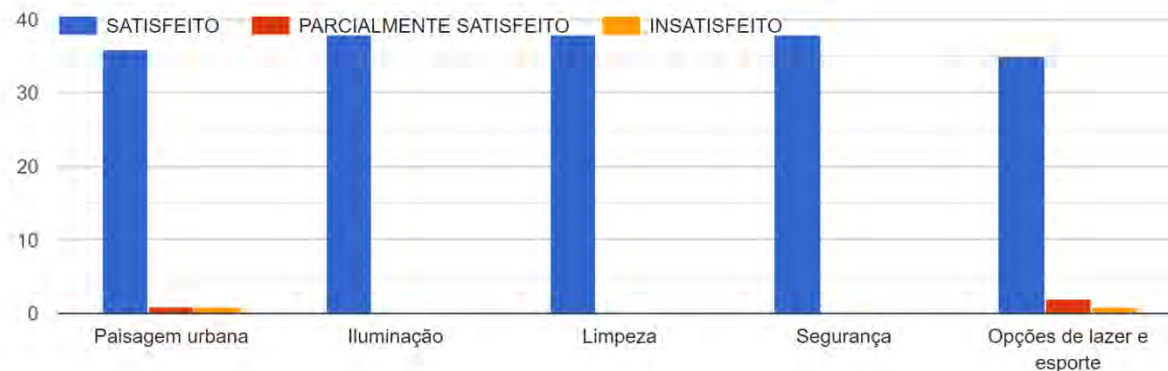
Após coleta dos dados que analisam o perfil do visitante, foram escolhidos para análise do nível de satisfação os aspectos: Paisagem urbana, iluminação, limpeza, segurança e opções de lazer e esporte. O item paisagem urbana foi escolhido levando em conta a dimensão de contemplação, como citada do QUADRO 1, que diz respeito à criação do ambiente como um local convidativo para o visitante. O item iluminação, segundo Santos (2005):

além de proporcionar iluminância suficiente para oferecer segurança, facilitar a manutenção da lei e da ordem e definir hierarquia de vias e eixos de referência, o resultado que ainda se espera é a de destacar, tornar visível e valorizar obras com significado importante para a cidade.

Desta forma, compreende-se que a iluminação é um aspecto imprescindível dentro do espaço urbano, uma vez que, quando esse elemento é comprometido, há uma série de fatores que deixam de fazer sentido dentro da configuração do espaço. O item limpeza refere-se à manutenção do espaço, existência de pontos de descarte de lixo e da presença de agentes de limpeza no local. A segurança atua como um item de função básica em qualquer espaço público urbano, já que permite ao indivíduo o sentimento de proteção necessária para que execute suas tarefas. O item opções de lazer e esporte configuram as dimensões de aprendizagem e entretenimento, responsáveis pelo estado de satisfação de relaxamento do visitante. Tais aspectos juntos podem ser capazes de proporcionar uma experiência valiosa ao visitante, fazendo com que o local se torne um ponto de frequente visitação. Ao observar o Gráfico 4, é possível constatar que o Parque São João Paulo II atende de forma satisfatória às expectativas de seus visitantes.

Gráfico 4 – Grau de satisfação

Resposta de acordo com seu grau de satisfação



Fonte: Própria (2022)

Os respondentes que demonstraram baixa satisfação mencionaram a falta de arborização e uma paisagem mais verde e de locais que os possibilitassem se proteger do sol durante o dia. Quanto às opções de lazer e esporte foi relatada a falta de projetos culturais que sejam realizados para os jovens e crianças dos bairros vizinhos ao Parque. Outras observações feitas pelos respondentes diziam respeito à importância de se ter um espaço seguro de lazer e socialização próximo de suas residências. De acordo com Gomes (2006), “as atividades de lazer colaboram para a melhoria da qualidade de vida, visto que estão relacionadas com o prazer, a liberdade, a satisfação e a felicidade.” Entende-se, então, que democratizar o lazer é permitir que todo cidadão tenha acesso a qualidade de vida.

Considerando a pesquisa previamente realizada, juntamente com a entrevista da gestora e os resultados dos questionários aplicados aos visitantes é possível perceber que a construção do Parque acolheu uma grande necessidade das comunidades adjacentes ao revitalizar uma área antes abandonada, além de homenagear um importante acontecimento da história da cidade. Pode-se concluir que ainda há a necessidade de alguns ajustes no que diz respeito à estrutura, mas em suma, cumpre seu objetivo de maneira satisfatória.

No tocante à falta de turistas no local, foi possível constatar que o Parque não consta na lista de pontos turísticos e pontos de interesse nos sites institucionais, e nem mesmo aparece no mapa turístico elaborado pela Secretaria de Turismo, o que impossibilita que o turista tome conhecimento da existência do local e o coloque como possível ponto de interesse de sua viagem.

4 CONCLUSÃO

Objetivou-se com esta pesquisa compreender de que forma as políticas de revitalização em espaços urbanos se relacionam com a comunidade local e o turismo e quais os possíveis resultados quando alinhados da maneira adequada. Buscou-se um maior aprofundamento em conceitos como políticas públicas e revitalização de espaços urbanos para uma melhor compreensão do objeto de estudo, o Parque São João Paulo II, um dos maiores da cidade de São Luís.

Foi possível compreender que, para além de questões estruturais de uma cidade, as políticas de revitalização em espaços públicos possuem um papel fundamental no que concerne a fatores sociais e culturais, uma vez que dá aos habitantes a possibilidade de viverem a cidade de forma plena e democrática, além de, associado ao turismo, trazer benefícios de cunho econômico e cultural.

Por meio da entrevista feita com a gestora do Parque, observaram-se com mais clareza os objetivos do projeto e de que forma se dá o processo de continuidade nas ações, realizado de forma constante pela gerência do Parque, que é responsável pela criação de diversos projetos, como por exemplo, ações do dia do meio ambiente, que já consta no calendário de projetos do Parque como atividade anual a ser realizada.

Através da pesquisa feita por meio de questionários foi possível traçar o perfil do visitante além de medir o seu nível de satisfação diante de fatores de grande importância para espaços públicos urbanos deste tipo, como paisagem, iluminação, segurança e opções de lazer e esporte. Após análise desses dados, constatou-se um alto nível de satisfação, o que mostra que os objetivos previamente propostos estão sendo alcançados. Identificou-se, também, a falta de turistas no local, o que propõe que o Parque não possui alta procura de turistas, contrariando um de seus objetivos, que era o de ser mais um ponto turístico da cidade. Constatou-se por meio de buscas em sites oficiais do governo e município que o Parque não aparece como opção de local de visitação e nem no mapa dos locais turísticos da cidade, o que pode ser um fator determinante para esse déficit de turistas no local. Faz-se necessário a inclusão do Parque como local turístico nas principais plataformas de divulgação do governo, podendo até mesmo fazer parte de roteiros turísticos religiosos, e de uma maior divulgação do local, que é mais frequentado e conhecido por pessoas dos bairros em seu entorno.

Tendo em vista o exposto, foi possível concluir que o Parque São João Paulo II vem cumprindo bem o seu papel como espaço de lazer para a comunidade, oferecendo um local agradável e seguro para que possam desfrutar do seu tempo livre. No entanto, ainda não é um local com alta demanda turística, carecendo de mais ações socioculturais que movimentem o

local, atraindo novos visitantes e turistas. Apesar de alguns aspectos a serem melhorados, é possível concluir que o mesmo atende de forma satisfatória às expectativas dos visitantes e tem êxito em grande parte de seus objetivos.

REFERÊNCIAS

BARRETTO, Margarita. Manual de Iniciação ao Estudo do Turismo. 17ª Ed. Campinas: Papirus Editora, 2003 (Coleção Turismo).

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 07 jul. 2022

BORGES, A. L. M.; FERREIRA, L. D. DE O.; NÓBREGA, W. R. DE M. Políticas públicas de revitalização urbana: uma abordagem no turismo e lazer das cidades de Natal/RN e Recife/PE. Novos Cadernos NAEA, v. 22, n. 3, 19 dez. 2019.

DENARDIN, Vanessa Cibele Cauzzo; SILVA, Adriana Pisoni da. Praças urbanas como espaços para o turismo e lazer um estudo preliminar na Praça General Osório na cidade de Santa Maria/RS. [s. l.], 2011. Disponível em: https://www.uces.br/site/midia/arquivos/06_pracas_urbanas.pdf. Acesso em: 10 jun. 2022.

ECAM. O que é a Agenda 2030 e quais os seus objetivos. Disponível em: <<http://ecam.org.br/blog/o-que-e-a-agenda-2030-e-quais-os-seus-objetivos/>>. Acesso em: 24 de ago. de 2022.

EMIR, Diego. Novo Papódromo: Flávio Dino e Jackson Lago são os responsáveis por preservar a visita de João Paulo II ao Maranhão. Diego Emir: Poder, Política e Sociedade, São Luís, 27 de dez. de 2020. Disponível em: <<http://diegoemir.com/2020/12/novo-papodromo-flavio-dino-e-jackson-lago-sao-os-responsaveis-por-preservar-a-visita-de-joao-paulo-ii-ao-maranhao/>>. Acesso em: 04 de ago. de 2022.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo : Atlas, 2002.

GOVERNO investe na qualidade de vida dos maranhenses com criação de parques ambientais. Governo do Maranhão, 19 de jun. de 2018. Disponível em: <<https://uc.socioambiental.org/es/noticia/190604>>. Acesso em: 22 de ago. de 2022.

GOVERNADOR Flávio Dino inaugura Parque São João Paulo II no Aterro do Bacanga. Secretaria de Estado do Governo. 28 de dez. de 2020. Disponível em: <<https://www3.segov.ma.gov.br/2020/12/28/governador-flavio-dino-inaugura-parque-sao-joao-paulo-ii-no-aterro-do-bacanga/>>. Acesso em: 14 de jul. de 2022.

IRVING, Marta de Azevedo; BURSZTYN, Ivan; SANCHO, Altair P.; MELO, Gustavo de M. Revisitando significados em sustentabilidade no planejamento turístico. Caderno Virtual de Turismo, Rio de Janeiro, núm. 4, vol. 5, pp. 1-7, 2005.

JAYME, J. G.; NEVES, M. DE A. Cidade e espaço público: política de revitalização urbana em Belo Horizonte. Caderno CRH, v. 23, p. 605–617, dez. 2010.

MANZATO, Antonio José. SANTOS, Adriana Barbosa. A elaboração de questionários na pesquisa quantitativa. Universidade Federal de Santa Catarina, 2012. Disponível em: http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino_2012_1/ELABORACAO_QUESTIONARIO_S_PESQUISA_QUANTITATIVA.pdf. Acesso em: 20 de jul. de 2021

MASLOW, Abraham H. (1943) “A Theory of Human Motivation” Psychological Review, 50, 370-396.

MOESCH, M. (2002). A produção do saber turístico. (2a ed.) São Paulo: Contexto

MELO, Mariana Inocência Oliveira; NÓBREGA, Lara Santana Santos da; DIAS,

Karina. Paisagem urbana: parque, lazer e turismo. Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: https://www.ucs.br/ucs/eventos/seminarios_semintur/semin_tur_7/arquivos/07/04_49_56_Melo_Nobrega_Dias.pdf. Acesso em: 4 dez. 2021.

MOURA, D. et al. A Revitalização Urbana: Contributos para a Definição de um Conceito Operativo. CIDADES, Comunidades e Territórios, n. 12–13, 1 dez. 2006.

PADILHA, V. Shopping center: templo capitalista de consumo e lazer. Revista de Ciências Sociais, v. 31, n. 1, p. 119–135, 2000.

PAPÓDROMO é revitalizado e vira Parque João Paulo 2º. O Imparcial, São Luís, 28 de dez. de 2020. Disponível em: < <https://oimparcial.com.br/cidades/2020/12/papodromo-e-revitalizado-e-vira-parque-joao-paulo-2/>>. Acesso em: 04 de ago. de 2022.

SANTOS, E. R. DOS. A iluminação pública como elemento de composição da paisagem urbana. 2005.

SILVA, A. M. Atratividade e Dinâmica de Apropriação de Espaços Públicos para o Lazer e Turismo. Porto Alegre, UFRGS, 2009. Dissertação

AS POLÍTICAS DE REVITALIZAÇÃO NO CENTRO HISTÓRICO DE SÃO LUÍS - MA A PARTIR DO ESPAÇO URBANO PRAÇA DAS MERCÊS

Juliana Borges de Lima
Graduada de Turismo
julianalimb@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Maria Paula Torres Ribeiro
Graduada de Turismo
mpaula_torres@hotmail.com
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Klauteney Dellene Guedes Cutrim
Professora Doutora
kdguedes@yahoo.com.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: Com o crescimento populacional e o desenvolvimento dos centros urbanos, áreas destinadas ao lazer da população foram sendo inseridas no contexto das cidades, no entanto, em decorrência da ação de diversos fatores como a deterioração causada pelo tempo, o aumento da criminalidade e o surgimento de novos equipamentos de lazer, essas áreas foram sendo esquecidas ou substituídas. As políticas de revitalização dentro do contexto urbano buscam recuperar essas áreas e ressignificar esses espaços. Objetivamos com esse estudo analisar, a partir da Praça das Mercês, de que forma essas políticas contribuem para o desenvolvimento de áreas como cultura, economia e turismo, buscando compreender a relação entre estes fatores. Pretendia-se, também, compreender de que forma os visitantes e a comunidade podem se fazer presentes no processo de efetivação dessas políticas. A pesquisa classifica-se como bibliográfica, mas faz uso de outros métodos, como o documental e o quantitativo, já que foi necessário analisar, a partir de dados obtidos por meio de questionários, a satisfação dos visitantes quanto ao local. Foi possível observar que, apesar de resultados positivos em aspectos visuais e estéticos, os dados apontam para oscilação no que tange à itens como segurança e opções de lazer. Compreende-se que, apesar de benéfica em aspectos socioculturais e econômicos, há uma grande demanda a ser resolvida, uma vez que com a falta de itens básicos como segurança e opções de lazer, os objetivos iniciais do projeto são comprometidos, necessitando de ampla atenção por parte dos gestores e órgãos públicos.

Palavras-chave: Políticas de Revitalização, Praça das Mercês, São Luís/MA, Turismo.

1 INTRODUÇÃO

Continuação do texto (BASTA UTILIZAR O ESTILO SH_Texto, para configuração automática) As cidades são, no aspecto geral, um conglomerado constituído por uma diversidade de espaços heterogêneos e dissociados entre si, composto por condições de natureza física e social, mas quando agregadas compõem uma totalidade, “é como se toda cidade fosse um imenso quebra-cabeças, feito de peças diferenciadas, onde cada qual conhece seu lugar e se sente estrangeiro nos demais” (ROLNIK, 1995, p.40), em que os Mobiliários

urbanos tem sua importância por agrupar elementos nesses espaços, oferecendo diversas funções como social, estética, educativa além da função ecológica.

Todavia esses espaços foram sendo modificados com o acréscimo de novas zonas, e foram se expandindo além do limite urbano, adquirindo novas morfologias e dimensões, de forma gradativa deste modo, o geógrafo Antônio Carlos Castrogiovanni (2001) declara que a paisagem é resultado do acúmulo de ações temporais.

“[...]Ela envolve os elementos físicos/naturais, suas interações, assim como todas as intervenções e articulações provocadas pela ação humana. Portanto, também fazem parte da paisagem os elementos históricos e culturais que sinalizam o processo organizacional dos diversos grupos sociais, construídos ao longo do tempo. A paisagem é resultado do acúmulo de ações temporais” (CASTROGIOVANNI, 2001, p.132).

Na capital maranhense a datar desses elementos históricos, social e econômicos, capitalizou um cenário de abandono do centro histórico pela classe social mais abastada, onde diversos casarões e espaços públicos foram abandonados, esquecendo da estética.

“Foi esta mudança nos eixos de expansão da cidade que, em parte, deu início ao processo de desvalorização da área central, que foi sendo ocupada pela população de renda mais baixa, dando origem à formação dos atuais cortiços no Centro Histórico” (ESPÍRITO SANTO, 2006, p. 78).

Deste modo ocorreu em São Luís, que se expandiu e ocasionou o abandono em certos locais centrais. Esse processo de desvalorização do centro histórico ocorreu por fatores econômicos desde do final do século XIX, onde um dos pilares dessa economia presente era o trabalho escravo, com a abolição da escravatura no Brasil, onde houve uma forte deterioração da economia maranhense relata Meireles (1980):

“[...]O desequilíbrio econômico, consequente da Abolição, província escravocrata e agrícola que era o Maranhão, refletir-se-ia com efeitos desastrosos sobre toda a sua vida, política, econômica e cultural; e o estado federado não se poderia manter no nível de projeção “[...] (MEIRELES 1980, p. 348).

A Praça das Mercês, objeto de estudo da presente pesquisa, é uma obra fruto de uma política de revitalização que foi recém entregue pela Prefeitura de São Luís em parceria com o instituto do patrimônio histórico e artístico nacional (IPHAN) e a empresa VALE, e tem se mostrado como um local de expressivo fluxo de visitantes, entre turistas e moradores, dado a sua estrutura com uma configuração propícia para atividades de lazer e esporte. Nesse contexto, o presente trabalho parte do seguinte questionamento: De que forma a Praça das Mercês contribui ao morador e ao visitante? Assim, dentro do referido questionamento busca-se analisar também as possibilidades de aproveitamento integral dessa praça.

Desta forma, pretendia-se, com esta pesquisa, investigar de que modo a implantação da praça tem repercutido sobre a comunidade local e para o setor turístico. Buscou-se analisar aspectos culturais, sociais e econômicos.

2 JUSTIFICATIVA

O patrimônio material e imaterial e os espaços públicos têm se transformado em mercadoria significativamente valorizada no mundo contemporâneo, os planos de revitalização têm ocupado um importante lugar para a compreensão da dinâmica urbana contemporânea, dada a frequência e a abrangência com que eles têm acontecido.

As políticas de revitalização têm demonstrado a tendência de incorporarem a cultura e o lazer como elementos diferenciadores nas várias experiências de revitalização nos centros históricos, praças e diversos locais que trazem como escopo a dinamização cultural, para a comunidade.

Nesta perspectiva, partindo do pressuposto que as políticas de revitalização representam um elemento importante no que tangem os aspectos cultural e histórico para as comunidades, bem como, para a preservação do patrimônio material, compreende-se que o turismo se insere na promoção da praça das Mercês, tendo como oferta o lazer. Desse modo, na perspectiva da partilha e da preservação do patrimônio material que o turismo se insere, acredita-se que o aproveitamento de espaços públicos para o turismo deve considerar os valores e preceitos da sustentabilidade em suas várias dimensões; social, política, econômica e cultural, a fim de permitir o envolvimento da comunidade na transformação do patrimônio como produto de consumo turístico.

Nesse contexto, está pesquisa se justifica pela relevância que o tema tem para a sociedade, tendo em vista que as informações aqui contidas tende a auxiliar os profissionais e acadêmicos de turismo, fornecendo subsídios para proporcioná-los oportunidades de desenvolvimento individual e profissional, além de contribuir para um melhor conhecimento sobre a Políticas de Revitalização Urbana e o Uso dos Espaços Públicos como Fator de Atratividade Turística.

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

Analisou-se o espaço urbano Praça das Mercês a partir das políticas de revitalização ali efetivadas.

3.2 Objetivos Específicos

- a. Verificou-se a existência de continuidade no processo de gestão que possibilite o aproveitamento integral do espaço;
- b. Compreendeu-se a participação da comunidade e do setor turístico no planejamento e efetivação dessas políticas de revitalização;
- c. Identificou-se o aproveitamento do espaço a partir da perspectiva da comunidade.

4 METODOLOGIA

A presente pesquisa classifica-se como bibliográfica, uma vez que visa fazer o levantamento e revisão de obras publicadas em livros e sites de artigos, teses e publicações em geral. Para Gil (2002, p. 44), a pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

A pesquisa classifica-se também como exploratória e documental, em razão de dados obtidos de sites de notícia, jornais e por meio dos próprios visitantes da praça, ponto de partida deste estudo. Para compreensão e análise dos dados, o método utilizado foi o quantitativo. Inicialmente foram feitos levantamentos bibliográficos com o objetivo de compilar materiais teóricos a fim de compreender melhor os temas abordados nesta pesquisa.

Como forma de aprofundamento no tema, a autora participou, também de grupos de pesquisa e estudo no qual foi possível participar de debates para enriquecimento do conteúdo. Após esse período deu-se início a fase de observação *in loco*, para uma melhor compreensão das dinâmicas no local de estudo.

A próxima fase da pesquisa consistiria em uma entrevista com o gestor em exercício, no entanto, após inúmeras tentativas, a atual secretária responsável por construção e revitalizações semelhantes às da Praça das Mercês, manifestou-se dizendo que não poderia responder às perguntas da entrevista, uma vez que a praça foi construída durante outra gestão.

Em seguida foi feito um levantamento de dados por meio de questionários aplicados com os frequentadores para que, desta forma, após uma análise das respostas obtidas, fosse possível compreender o nível de satisfação dos visitantes com a praça e com as ações tomadas. Para uma melhor compreensão desses resultados foram elaborados gráficos para que pudessem auxiliar na discussão dessa pesquisa.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

5.1 Lazer e Turismo

A prática de fazer turismo envolve individualidades tanto sociais, ambiental, econômico e cultural. Para fazer turismo precisa fazer o deslocamento temporário e voluntário sem alguma atividade remunerada, Sancho (2001) desta que:

[...] um conjunto de atividades praticadas pelos indivíduos durante as suas viagens e permanência em locais situados fora do seu ambiente habitual, por um período contínuo que não ultrapasse um ano, por motivos de lazer, negócios e outros (SANCHO, 2001, p. 3).

Nessa perspectiva o indivíduo busca ofertas turísticas, desfrutando dos atrativos de acordo com suas motivações, onde ocorrem as segmentações turísticas. Dessa maneira, o turismo de lazer é uma segmentação, no qual seu desempenho visa a qualidade de vida, onde ocorrem as três funções do lazer: descanso, divertimento, desenvolvimento. Esse segmento é uma atividade moderna, onde a compreensão do lazer foi através do tempo a partir da ascensão do capitalismo.

A consolidação do capitalismo, e conseqüentemente a revolução industrial, transformaram o estilo de vida da sociedade. Segundo Gaiger (2003), cujo trabalho descreve como o capitalismo está fundado nas relações sociais e como elas os impactaram, a partir do momento do êxodo rural e crescimento urbano surgiram grandes centros, onde iniciou-se a discrepante divisão social entre a burguesia e o proletariado, a relação social entre quem tinha os meios de produção e a quem possuíam a força de trabalho onde se vendiam a sua produtividade em troca de salário.

Gaiger (2003), "O capitalismo está fundado numa relação social entre indivíduos desigualmente posicionados face aos meios de produção e às condições impostas ao valor de sua capacidade de trabalho." Nesse contexto, estão presentes as péssimas condições de trabalho, falta de descanso e lazer, moradia, educação, alimentação, saúde e saneamento básico.

Mascarenhas (2003) fala da organização de um coletivo de trabalhadores, onde as suas reivindicações sociais pela diminuição de horas trabalhadas, gerando assim tempo livre, onde se deu tempo ócio somente a recuperação física desses trabalhadores, o lazer vem surgir já na perspectiva de lutas sociais, sendo uma atividade moderna, após demandas significativas posteriormente a revolução industrial.

O lazer é um fenômeno tipicamente moderno, resultante das tensões entre capital e trabalho, que se materializa como um tempo e espaço de vivências lúdicas, lugar de organização da cultura, perpassado por relações de hegemonia (MASCARENHAS 2003).

De acordo com o autor, o lazer é fruto de um desenvolvimento histórico, após lutas sociais para redução de jornadas trabalhadas, sendo considerado um fenômeno moderno.

Dentre os documentos escritos sobre o direito de lazer destaca-se um, por Paul Lafargue (1999), um socialista que escreveu “Direito à Preguiça”, no qual ele trata de criticar o capitalismo e o cristianismo, além de falar sobre o direito de lazer dos operários, sendo visto até então o lazer como ideologia Marxista.

[...] é preciso que o proletariado pisoteie os preconceitos da moral cristã, econômica e livre pensadora. [...] É preciso que ele {o trabalhador} se obrigue a não trabalhar mais do que três horas por dia, não fazendo mais nada, só festejando, pelo resto do dia e da noite. [...] se uma miserável redução de duas horas aumentou, ao longo de dez anos, quase um terço a produção inglesa, que passo vertiginoso não imprimirá à produção francesa uma redução legal da jornada de trabalho para três horas? [...]. (LAFARGUE, 1999a, p. 84, 102)

O autor critica a moral cristã, que exalta o trabalho, onde ele começa a ser visto com sentido aproximado de virtude de esforço pessoal para o acúmulo de riqueza, onde a igreja pregava em seus sermões que o trabalho dignifica o homem, sendo o tempo ócio visualizado como vício.

O sociólogo Joffre Dumazedier (2000) que foi um dos pioneiros no estudo de lazer, salienta as três funções do lazer: descanso, divertimento e desenvolvimento. “O descanso libera-se da fadiga. Neste sentido o lazer é o reparador das deteriorações físicas e nervosas provocadas pelas tensões resultantes das obrigações cotidianas e, particularmente, do trabalho”. (DUMAZEDIER, 2000, p. 32).

Desta forma compreende-se que uma forma de liberar as tensões diárias, onde o trabalhador retorna restaurado para a jornada de trabalho, de suas fadigas do dia a dia. Essas três funções do lazer têm como definições:

- a. Descanso: O lazer vem reparar o estresse físico causado do dia a dia onde libera-se da fadiga;
- b. Divertimento: Onde busca ações prazerosas;
- c. Desenvolvimento: Onde ocorre o desenvolvimento pessoal, novas formas de aprendizagem.

5.2 Praças e Políticas de Revitalização

Praças são espaços públicos muito comuns e frequentados nas cidades em geral. As praças podem ser utilizadas de diversas formas, tanto para realização de atividades culturais, manifestações artísticas e políticas, comércio, descanso, lazer e recreação, entre outros. Elas se

caracterizam como um importante espaço de reunião e ponto de encontro na cidade, sendo sua maior função a de caráter social.

A população de uma cidade tradicionalmente observa a praça como “palco onde ocorrem às feiras, as encenações, festividades e às manifestações culturais, sociais, políticas, cívicas, esportivas, religiosas da cidade” (SILVA, 2008, p. 1). Desta forma compreendesse a praça com valor significativo de interação social contemplação naturais e culturais.

Ainda no que toca à compreensão de praças, ressalta-se a importância histórica que:

simultaneamente uma construção e um vazio, a praça não é apenas um espaço físico aberto, mas também um centro social integrado ao tecido urbano. Sua importância refere-se a seu valor histórico, bem como a sua participação contínua na cidade (SUN, 2008, p. 23).

De modo a influenciar positivamente a qualidade de vida e a relação dos usuários com a cidade.

Na capital maranhense no início do século XX o abandono do centro histórico onde ocorreu a migração por conta sociais e econômicas, onde diversos casarões e espaços públicos foram abandonados, onde “[...] A população de renda mais alta instalada até então na área da Praia Grande se deslocou para o bairro Monte Castelo, especificamente ao longo da Avenida Getúlio Vargas e fora dos tradicionais limites do Centro Histórico” (ESPÍRITO SANTO, 2006, p. 77).

Os casarões abandonados serviram como cortiços para pobres da cidade, a compreensão sobre preservação foi se perdendo, onde não se tinha condições financeiras para manutenção dos casarões ali habitados, e abandonados também pelo poder público.

O Centro Histórico de São Luís compreende uma área de 220 hectares de extensão e, atualmente, encontra-se protegido por leis que impedem a intervenção desordenada no local. A regulamentação do Centro Histórico foi realizada através do Programa de Preservação e Revitalização do Centro Histórico de São Luís (PPRCHSL), que objetiva preservar e permitir que todos os indivíduos, independente da sua classe social, possam usufruir deste espaço cultural (CABRAL; CABRAL, 2019).

Em cidades históricas com áreas de atrativos turísticos, a modificação dos mobiliários e paisagem urbana se justifica a partir da melhoria da cidade, onde as políticas de revitalização são acentuadas “um conjunto de ações, a fim de permitir a um determinado espaço nova eficiência, novo sentido em seu uso, visando uma melhoria do espaço e do seu entorno” (BEZERRA; CHAVES, 2014, p. 1).

Esses projetos têm por vezes a participação do turismo nessas políticas públicas como fator de desenvolvimento social e econômico, onde pode ser consumido pelos moradores e por visitantes.

Em São Luís, após o tombamento federal e durante o governo de João Castelo em 1979 ocorreu o I Encontro nacional da Praia Grande, onde o propósito era a preservação do patrimônio arquitetônicos, como aponta Souza (2002):

A convenção contou com a participação de Aluísio de Magalhães, designer reconhecido, que trouxe para São Luís os maiores especialistas no assunto. As experiências da Bahia, Pernambuco e Minas, muito contribuíram também para enriquecer a primeira proposta de preservação e revitalização de São Luís. A partir deste criou-se um grupo de trabalho e uma comissão para desenvolver e implementar o Programa de Preservação e Revitalização do Centro Histórico de São Luís (SOUZA, 2002, p. 59).

Resultou em recomendações ao governador estadual elaborar políticas de revitalização e criação de grupo e comissão de trabalho para implantar e desenvolver essas políticas. O governo vigente na época no seu último de ano de mandato oficializou lançamento do projeto, com objetivo de:

Sistematizar e elaborar pesquisas, estudos, projetos, promover a divulgação dos trabalhos e a articulação junto à comunidade, aos diversos níveis do governo e segmentos organizados, preparar e acompanhar propostas de financiamento e captação de recursos financeiros e supervisionar a execução de obras para a revitalização e preservação do Centro Histórico de São Luís (ANDRÈS, 1998, p. 56).

Porém, somente nos anos 2000 por meio do município, com o prefeito Jackson Lago, foram lançados programas de políticas de preservação e revitalização de espaços urbanos. Atualmente, o principal responsável pela concretização dessas políticas é o Instituto Municipal da Paisagem Urbana (IMPUR), o qual possui as seguintes funções:

Elaboração de projetos e orçamentos de Praças (de bairro e centro), Parques e Arborização Viária e de Bairros, incluindo rotatórias e canteiros centrais; fiscalização das obras contratadas pelo IMPUR; manutenção e ampliação da arborização, priorizando espécies nativas. Incluindo serviços de poda e supressão de espécies encontradas em áreas públicas; serviços de manutenção e roço, de praças do centro; produção de mudas, conservação e manutenção do viveiro; criação de instrumentos técnicos, institucionais e legais de gestão da paisagem; implementação de programas e campanhas educativas; criação de instrumentos legais destinados a estimular parcerias entre os setores público e privado para requalificação e manutenção de áreas livres; criação de fatores multiplicadores de compensação arbórea (IMPUR, s.d, online).

Desde a sua criação, o IMPUR tem sido responsável pelo planejamento e execução de diversos espaços urbanos, como é o caso da Praça das Mercês que, nesse processo de revitalização e requalificação urbana, trouxe aspectos e melhorias, não só para o turismo local, mas como instrumento de cultura e lazer para os demais frequentadores de toda São Luís.

A construção deste espaço urbano faz parte do conjunto de ações que compõem o PPRCHSL. A nova praça, inaugurada em 2020, foi construída em uma região abandonada do Centro Histórico de São Luís, com área correspondente a 12 mil metros quadrados. Atualmente,

este espaço é considerado o novo cartão-postal do Centro Histórico da capital, contribuindo para a preservação do espaço e cultura maranhense (AGÊNCIA SÃO LUÍS, 2020).

Além de configurar um ambiente para lazer, a Praça das Mercês também apresenta aspectos culturais, haja vista que apresenta memoriais históricos de valorização da cultura africana como elemento responsável pela construção da cultura maranhense (AGÊNCIA SÃO LUÍS, s.d).

5.3 A PRAÇA DAS MERCÊS

Por meio de uma parceria entre a Prefeitura de São Luís, o IPHAN e a empresa VALE, foi inaugurada no dia 22 de dezembro de 2020 a Praça das Mercês, agora localizada onde antes era um terreno abandonado. O logradouro onde se fez a construção da praça outrora um terreno abandonado (figura 1) fica localizado entre a avenida Senador Vitorino Freire e a Rua da Estrela, espaço localizado na frente do convento da Mercês. Para a construção nesse terreno baldio foi realizada a limpeza do local, remoção de árvores, entulhos e instalados tapumes para assim iniciar a construção.

Figura 1 - Terreno onde foi feita a requalificação urbana



Fonte: Blog Hora Extra (2019)

5.3.1 Projeto

O PAC cidades históricas é um projeto onde se enquadram cidades consideradas ” sítios e conjuntos urbanos tombados, em processo de tombamento em nível federal, e municípios com lugares registrados como Patrimônio Cultural do Brasil” (IPHAN, 2009), sendo a área tombada de São Luís incluída nesse projeto, por meio deste foi implementada a praça das Mercês.

O projeto foi idealizado pela união da prefeitura de São Luís na gestão de Edivaldo Holanda Jr. Com o instituto do patrimônio histórico e artístico nacional - Iphan e a empresa

VALE. Felipe Asfora, gerente de implantação de projetos da VALE ressaltou no dia da inauguração ao site O Maranhense (2020) que:

Por meio desta parceria firmada entre a Vale, o IPHAN e a Prefeitura nós recuperamos uma área abandonada, entregando uma praça totalmente equipada que certamente contribuirá para o desenvolvimento da comunidade do entorno e o turismo da cidade. Este é mais um projeto da Vale para valorizar o Centro Histórico, que é um dos maiores patrimônios da cidade.

Já o superintendente do IPHAN no Maranhão, Maurício Itapary, mencionou como o espaço ganhou uma função ao site O Maranhense (2020):

Com a expansão de São Luís para além dos limites do Centro se tornou apenas um terreno baldio. Agora, ela foi revitalizada e volta a fazer parte do dia a dia da nossa capital, ganhando nova função urbana por meio da implantação desta praça e seus equipamentos de lazer, esportivos e do novo paisagismo.

O espaço que foi entregue dia 22 de dezembro de 2020 conta com área arborizada com árvores nativas do nosso estado como babaçu e carnaúba, canteiros, bancos, quadra poliesportiva, pista de skate e estacionamento. A praça ainda conta com memorial para contemplação com totens sobre a cultura africana presente no estado, na praça existe espaço aberto onde pode ser realizado eventos e apresentações culturais.

5.3.2 Atividades na Praça

Durante o ano de pesquisa a praça foi palco de diversas atividades, partindo do pressuposto que as festas juninas no Maranhão representam um elemento importante de identidade e de pertencimento, na praça das Mercês ocorreu no período de 8 a 10 de julho o festival zabumbada (figura 2), que foi um arraial que a programação envolveu artistas e manifestações locais e cantores nacionais como Chico César e dona Odete, o evento ressaltou a acessibilidade onde entregou espaço preferencial para idosos, gestantes, lactantes e pessoas com deficiências e intérprete de libras durante todo evento.

Figura 2 - Banner de divulgação do festival zabumbada



Fonte: Instagram Zabumbada (2021)

Outro exemplo de atividade cultural realizada no local foi uma batalha de danças urbanas com tema natalino e aberto ao público, como demonstrada na figura 3:

Figura 3 - Banner Natal das Mercês



Fonte: O Imparcial (2021)

Festivais e atividade esportivos estão inseridos como práticas realizada na praça, o principal exemplo se deu a partir do evento denominado conexão dance, onde foi produzido um aulão coletivo de zumba na praça no mês de agosto (Figura 4).

Figura 4 - Participantes do evento de zumba



Fonte: Instagram Zumba Maranhão (2021)

Outro evento realizado na praça que recebeu grande destaque foi o festival de esportes educativos realizado pela incubadora de esportes e cidadania, projeto apoiado pela VALE, através da Lei Federal de Incentivo ao Esporte (figura 5).

Figura 5 - Festival de Esportes Educativos



Fonte: Instagram Formação MA (2021)

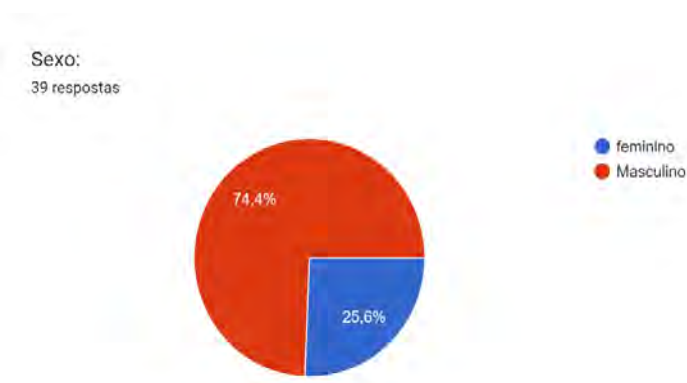
5.4 A Entrevista

5.4.1 Dados Preliminares

A pesquisa apresenta dados sobre o mobiliário urbano Praça das Mercês localizado na região central da capital do Estado. Foram aplicados 39 questionários no mês de junho de 2022. Na entrevista aplicada às pessoas que frequentam a praça obtivemos os seguintes resultados:

Observou-se a grande presença de homens na praça, sendo os dados encontrados 25,6% feminino 74,4% masculino, em conversa informal, o principal motivo é a prática de esportes urbanos, o basquete e skate conforme o gráfico 1.

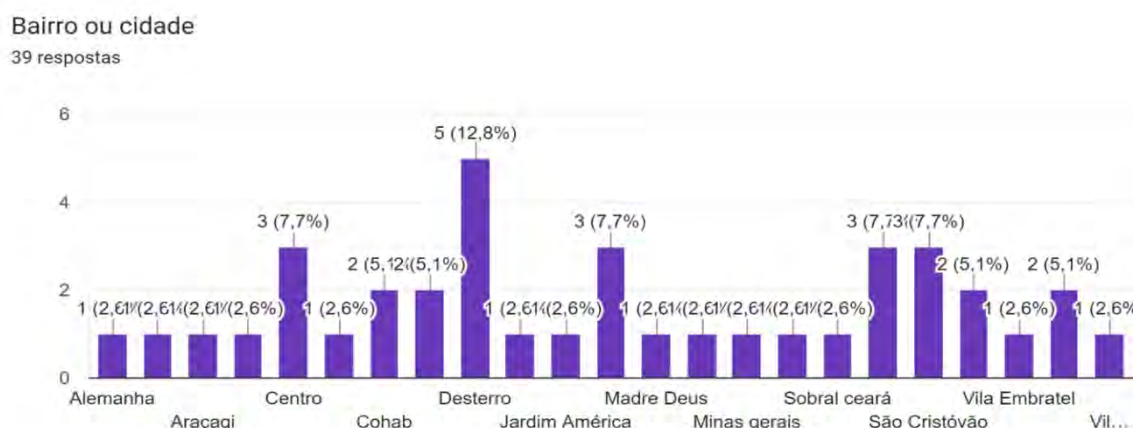
Gráfico 1 - Gênero dos Frequentadores da Praça



Fonte: Elaboração da Autora (2022)

A localidade do frequentador da Praça das Mercês variou durante a pesquisa, através das entrevistas constatou-se que turistas da região Nordeste e Sudeste visitaram a praça. Em se tratando dos moradores da capital, houve uma grande concentração de moradores do Centro e do bairro Desterro como frequentadores da praça, conforme demonstra-se no gráfico 2:

Gráfico 2 - Bairro ou Cidade dos Frequentadores da Praça

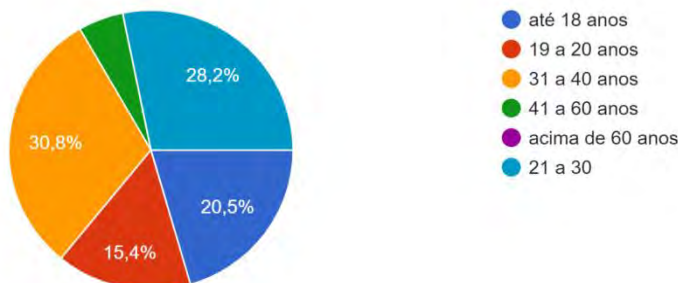


Fonte: Elaboração da Autora (2022)

Em relação a faixa etária dos frequentadores, 30,8% possui de 31 a 40 anos, não sendo registrados durante a pesquisa usuários acima de 60 anos, como expõe p gráfico 3:

Gráfico 3 - Faixa Etária dos Frequentadores da Praça

Faixa etária
39 respostas

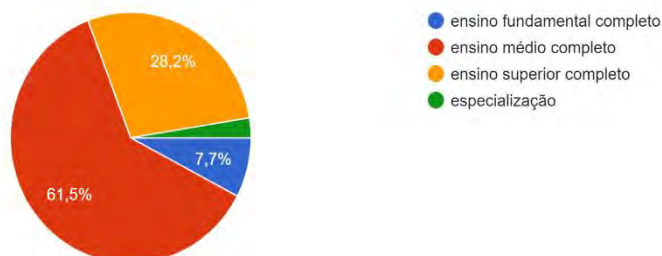


Fonte: Elaboração da Autora (2022)

Quanto ao nível de escolaridade dos frequentadores dessa praça, 61,5% possui ensino médio completo, sendo possível observar frequentadores com ensino superior e especializações conforme o gráfico 4:

Gráfico 4 - Grau de Escolaridade dos Frequentadores da Praça

Escolaridade:
39 respostas



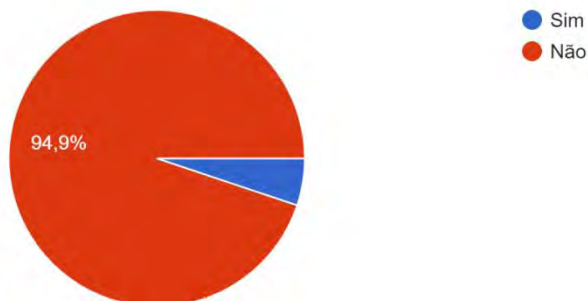
Fonte: Elaboração da Autora (2022)

Quase 100% dos entrevistados asseguraram que não era a primeira vez que vinham à praça, conforme o gráfico 5, somente 5,1% estavam ali na primeira vez, em conversa informal afirmaram sua vontade de retorno a essa praça.

Gráfico 5 - Primeira vez na Praça

Primeira vez na praça?

39 respostas



Fonte: Elaboração da Autora (2022)

O gráfico 6 destaca o grau de satisfação dos usuários, no qual, durante a entrevista, recebemos indicadores referentes a assaltos recorrentes, onde os frequentadores relataram sobre rondas feitas esporádicas da polícia militar, patrulhas que deveriam ter um ponto fixo na praça segundo os entrevistados. Outro aspecto levantado e elogiado pelos entrevistados foi a limpeza, recebendo um grau elevado de satisfação dos usuários.

Gráfico 6 - Grau de Satisfação dos Frequentadores da Praça

Resposta de acordo com seu grau de satisfação



Fonte: Elaboração da Autora (2022)

5.4.2 Entrevistas com os gestores

Entre as presentes limitações na construção dessa pesquisa, o posicionamento de determinados órgãos foi um dos pontos principais. O primeiro contato com estes se deu a partir da prefeitura de São Luís, onde houve a informação que os órgãos responsáveis pela praça são o IMPUR e a FUMPH.

O IMPUR - Instituto Municipal da Paisagem Urbana, onde, por ligação, foi pedido o envio por e-mail de um ofício, após o envio de ofício recebi de retorno que o órgão não possuía o projeto posto que foi desenvolvido em uma gestão anterior.

A pesquisadora se direcionou ao prédio da IMPUR, foi atendida, porém não obteve respostas com a mesma explicação de não terem acesso ao projeto por ser de uma gestão anterior, somente afirmaram que a única informação que tinham era sobre a poda das árvores ser feita por eles.

Na FUMPH - Fundação Municipal de Patrimônio Histórico me desloquei até o prédio na rua Portugal o qual encontra-se em fase de revitalização, a atual sede fica localizada no bairro da Madre Deus, ao chegar na fundação fui bem recebida e me pediram o envio de um e-mail com os questionários até a presente data sem retorno.

6 PRODUTOS GERADOS

Trabalhos vinculados a essa pesquisa foram aprovados e selecionados para ser publicado em um e-book. O primeiro trabalho aprovado foi intitulado "Praças urbanas como espaço de lazer e turismo em São Luís", o evento 13º mestre conselheiros o futuro do patrimônio, realizado no dia 06/07/2022 a 08/07/2022, no Instituto de Estudos do Desenvolvimento Sustentável - IEDS na cidade de Belo Horizonte, em formato on-line.

O segundo trabalho foi "Praças urbanas como espaço de lazer e turismo em São Luís - MA" foi aprovado para publicação em um e-book, no III seminário de políticas públicas e Interseccionalidades, realizado no dia 26, 27 e 28 de julho de 2022, pelo Centro de Estudos Interdisciplinares - CEEINTER e o Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Pampa.

7 CONCLUSÃO

Podemos observar que 39 pessoas foram entrevistadas, e que maior parte do público são as pessoas da comunidade do Desterro, em sua maioria do sexo masculino, pessoa jovens até 18 anos, com o ensino médio completo. Ao questionar se era a primeira vez na praça, grande maioria respondeu que não, que já tinha ido a praça outras vezes, em relação a satisfação em usar a praça a maioria das pessoas se dizem satisfeitas, porém houve alguns adendos em relação a segurança e arborização.

As pessoas informaram que não se sentiam seguras na praça, que é um ponto importantíssimo para o funcionamento efetivo da praça, pois como diz a legislação no artigo

144, a segurança pública é um dever do Estado, uma responsabilidade e direito de todos, visando, assim, garantir a ordem pública e a proteção de todos os cidadãos brasileiros (independente de qualquer situação).

Durante a entrevista, as pessoas reclamaram também sobre a arborização da praça que é quase escassa, faltam árvores para que o ambiente faça menos calor, a reclamação é válida pois a arborização possui extrema importância nos centros urbanos, sendo responsável por inúmeros benefícios ambientais e sociais que auxiliam na qualidade de vida nas cidades e também na saúde física e mental da população.

“As árvores, os arbustos e outras plantas menores e no seu conjunto constituem elementos da estrutura urbana. Caracterizam os espaços da cidade por suas formas, cores e modo de agrupamento; são elementos de composição e de desenho urbano ao contribuir para organizar, definir e até delimitar esses espaços”. (MASCARÓ, 2005, p.13 *apud* CABRAL, 2013, p. 3).

Logo podemos perceber que é algo a se analisar.

Com relação às políticas públicas em geral, a praça das Mercês está fundamentada em questões sócio-culturais, dos serviços nela vinculados, é por natureza um espaço qualitativo produtor da diversidade cultural, por isso é extremamente necessário se entender a praça, a importância de sua revitalização, para que entendamos dessa maneira as transformações e compreendamos os processos de diversidade cultural existentes de lazer, esporte, turismo, entretenimento, vinculados a mesma, pois esses fatores contribuem e englobam todos os demais setores, trazendo inúmeros benefícios, entre eles o econômico.

Outrossim, é importante que a praça funcione de forma adequada, a função da praça como local de permanência que promove encontro e relações sociais deve ser fortalecida em todas as cidades.

Pippi (2019) vem dizer que, a qualificação dos espaços públicos é refletida no fortalecimento das interações entre os cidadãos e seu contexto urbano. Percebe-se a relevância desse espaço nas cidades e a seriedade com que se deve ser tratada a oportunidade de trabalhar em projetos de novas praças ou revitalizações.

Além de subsídios técnicos, as propostas precisam de informações sobre o público alvo para evitar projetos inconsistentes que fujam das reais necessidades da comunidade. Também a falta de gestão e manutenção podem dificultar o bom funcionamento das praças, sendo preciso incentivo do poder público e engajamento comunitário para que as funções desses espaços sigam operando positivamente na cidade São Luís, pois a praça movimenta todos os âmbitos da cidade.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA SÃO LUÍS. Praça das Mercês é novo cartão-postal do Centro Histórico de São Luís. **Folha Maranhão**, 2020. Disponível em: <http://folhamaranhao.com.br/prac-a-das-merc-es-e-novo-cartao-postal-do-centro-historico-de-sao-luis/>. Acesso em: 07 set. 2022.

AGÊNCIA SÃO LUÍS. Praça das Mercês é novo cartão-postal do Centro Histórico de São Luís. **Jornal Pequeno**, 2020. Disponível em: <https://jornalpequeno.com.br/2020/12/23/praca-das-merc-es-e-novo-cartao-postal-do-centro-historico-de-sao-luis/>. Acesso em: 07 set. 2022.

ALEX, S. **Projeto da praça: convívio e exclusão no espaço público**. São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2008.

ANDALRAFT, Ricardo. A importância de projetos públicos para a revitalização social e urbana nos centros históricos. **UNISANTA Humanitas**, v. 3, n. 2, p.179-200, 2014.

Disponível em: www.periodicos.unisanta.br. Acesso em: 07 set. 2022.

ANDRÈS, Luiz Phelipe de Carvalho Castro. (Coord.). **Centro Histórico de São Luís-MA. Patrimônio mundial**. São Paulo: Audichomo, 1998.

ATIVIDADE REALIZADA. **Instagram**, 5 ago. 2022. Disponível em: <https://www.instagram.com/formacaoma/>. Acesso em: 15 ago. 2022.

BEZERRA, A. M. M.; CHAVES, C. R. C. Revitalização Urbana: Entendendo o processo de requalificação da paisagem. **Revista do CEDS - Periódico do Centro de Estudos em Desenvolvimento Sustentável da UNDB**. 2014. Disponível em: http://www.undb.edu.br/publicacoes/arquivos/rev._ceds_n.1_-. Acesso em: 07 set. 2022.

CABRAL, Aline Batista; CABRAL, Érica Natanha Batista. Políticas de revitalização de centros históricos: materialidades e questões pertinentes a programas de habitação no Centro Histórico da cidade de São Luís (MA/Brasil). **IX Jornada Internacional de Políticas Públicas**, São Luís – MA, 2019.

CASTRO-GIOVANNI, A.C. “Por que a geografia do Turismo?”. In GASTAL, S. (org). **Turismo: 9 propostas para um saber-fazer**. Porto Alegre: EDIPUC, 2001.

DUMAZEDIER, J. **Lazer e cultura popular**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

ESPÍRITO SANTO, José Marcelo do. **Tipologia da arquitetura residencial urbana em São Luís do Maranhão: um estudo de caso a partir da Teoria Muratoriana**. 2006. 128 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Urbano) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

GAIGER, Luiz Inácio Germany. **A economia solidária diante do modo de produção capitalista**. Caderno CRH, Salvador, n. 39, 2003.

IMPUR. Sobre a Secretaria. Disponível em: <https://www.saoluis.ma.gov.br/impur/institucional>. Acesso em: 07 set. 2022.

LAFARGUE, Paul. **O direito à preguiça**. Tradução: J. Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Hucitec; Unesp, 1999a.

MARINHO, Walkir. OBRAS EM SÃO LUÍS – Parceria garante revitalização da João Lisboa e Largo do Carmo e construção da Praça das Mercês. **BLOG hora extra por Walkir Marinho**, [s. l.], 20 jun. 2019. Disponível em: <https://horaextra.slz.br/2019/07/20/obras-em-sao-luis-parceria-garante-revitalizacao-da-joao-lisboa-e-largo-do-carmo-e-construcao-da-praca-das-mercês/>. Acesso em: 13 ago. 2022.

MASCARENHAS. **Lazer como Prática da Liberdade**: uma proposta educativa para a juventude, Goiânia: Ed. UFG, 2003.

MEIRELES, Mário Martins. **História do Maranhão**. 2ª ed. São Luís: Fundação Cultural do Maranhão, 1980. 348 p.

PARTICIPANTES DO EVENTO DE ZUMBA. [S. l.], 6 ago. 2022. Disponível em: <https://www.instagram.com/zumbamaranhao/>. Acesso em: 12 ago. 2022.

PIPPI, LUIS GUILHERME AITA Ph.D. em Philosophy– Design (College of Design, NC State University, Raleigh, USA), Professor Adjunto do Departamento de Arquitetura e Urbanismo (DAU) e do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura, Urbanismo e Paisagismo (PPGAUP) da UFSM, guiamy@hotmail.com.

ROLNIK, Raquel. **O que é a cidade**. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Coleção Primeiros Passos; 203).

SANCHO, Amparo. **Introdução ao turismo**: Organização Mundial do Turismo. São Paulo: Roca, 2001.

SILVA, A. F. Cinema na Praça: sociabilidade e modificações das relações de usos em praças na cidade de Salvador-Ba. In: Anais...**VI Congresso Português de Sociologia**, Lisboa – Portugal, 2008.

SUN, Alex. **Projeto da Praça**: Convívio e Execução no Espaço Público. Editora Senac. São Paulo, 2008.

ZABUMBADA, Festival. Divulgação. Instagram, 3 jul. 2022. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CfjdvL9OxDF/?igshid=YmMyMTA2M2Y=>. Acesso em: 21 jul. 2022.

BELÉM/PA, CIDADE CRIATIVA DA GASTRONOMIA: TRADIÇÃO OU INOVAÇÃO?

Fernando Manuel Rocha da Cruz
Professor Visitante Sênior/ Doutor em Ciências Sociais
fernando.cruz@ufpa.br
Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Abaetetuba

RESUMO: A cidade de Belém, capital do estado do Pará (PA), foi em 2015, reconhecida como Cidade Criativa da Gastronomia, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). A Rede de Cidades Criativas foi criada em 2004 para promover a cooperação com e entre cidades que identificaram a criatividade como fator estratégico para o desenvolvimento urbano sustentável. Atualmente, são 246 cidades que a compõem e que têm por objetivo colocar a criatividade e os setores culturais no centro de seus planos de desenvolvimento a nível local, cooperando ativamente a nível internacional. No que respeita à alimentação, esta tem por objetivo satisfazer necessidades biológicas, mas constitui-se igualmente como fato social. Mas enquanto patrimônio cultural imaterial, a gastronomia veio subsidiar o imaginário e as vivências sociais, culturais e turísticas de diversos lugares. Assim, há que ter em conta, muitas vezes, o processo tradicional de preparo como acontece em diversos pratos da gastronomia paraense com fortes raízes indígenas e influências africana e europeia. Nesta, destacam-se pratos como maniçoba, pato no tucupí, tacacá, caldeirada de filhote, pirarucu ao leite de coco, casquinho de caranguejo e frito do vaqueiro. Desse modo, propomos refletir a dicotomia tradição vs. inovação e cultura vs. criatividade na gastronomia paraense, uma vez que se o patrimônio cultural e a tradição remetem para uma certa manutenção do *status quo*, já a criatividade e a inovação procuram surpreender e promover a novidade, em ciclos cada vez mais rápidos e breves. Trata-se, por conseguinte, de uma pesquisa básica ou formal que tem por finalidade generalizar e debater conhecimentos teóricos fundamentais para a investigação prática ou de campo. Ao nível do conhecimento, adotamos a pesquisa relacional propondo medir a relação existente entre duas ou mais variáveis. Para isso, em um primeiro momento descrevemos cada uma delas, para em seguida aferirmos se existem eventualmente relações de causalidade entre si. A título de conclusão, consideramos que a dicotomia é aparente, plástica ou formal em virtude da cultura se assumir como ativa e dinâmica que busca e incorpora a renovação e a criatividade com especial destaque para os elementos estéticos, técnicos e tecnológicos. De igual modo, a tradição não é estática e se reinventa social e culturalmente com particular acuidade de geração em geração.

Palavras-chave: Cultura; Gastronomia; Patrimônio cultural; Típico.

1 INTRODUÇÃO

A gastronomia paraense e, em particular, a gastronomia da cidade de Belém, capital do estado do Pará, assume relevância estadual e internacional. Desse modo, a gastronomia paraense foi, em 2011, declarada patrimônio cultural imaterial do Estado enquanto em 2015, a cidade de Belém foi classificada como Cidade Criativa da Gastronomia, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

O reconhecimento do patrimônio cultural imaterial tem por finalidade preservar os saberes, os modos de fazer, as formas de expressão, as celebrações, as festas e danças populares, as lendas, as músicas, os costumes e outras tradições ancestrais para as gerações futuras.

Já a atribuição do título de Cidade Criativa da Gastronomia procura incrementar através de um plano de ação, o turismo gastronômico nacional e internacional, tendo por base o incentivo da criatividade, o compromisso do desenvolvimento sustentável e inclusivo e o compartilhamento de boas práticas, para além do fomento de programas e redes de intercâmbio profissional e artístico, parcerias entre entidades públicas, entidades privadas e a sociedade civil e a divulgação de conhecimentos tradicionais e ingredientes locais da culinária típica local. Esta designação resulta de um concurso anual promovido pela UNESCO.

Daí que, se o patrimônio cultural e a tradição remetem para uma certa manutenção do *status quo*, a criatividade e a inovação procuram surpreender e promover a novidade ou o “novo”, em ciclos cada vez mais rápidos e breves.

No presente artigo, definimos como objetivo refletir sobre a dicotomia entre tradição e inovação e entre cultura e criatividade na gastronomia paraense, a partir de uma pesquisa de natureza qualitativa que busca conhecer e aprofundar o conhecimento sobre o seu objeto científico.

A pesquisa classifica-se ainda como pesquisa básica ou formal, a qual tem por finalidade generalizar e debater conhecimentos teóricos fundamentais para a investigação prática. Ao nível do conhecimento, trata-se de uma pesquisa relacional que propõe medir a relação existente entre duas ou mais variáveis.

Desse modo, iremos apresentar em seguida duas secções onde tratamos as referidas variáveis. Na primeira, debatemos o conceito de patrimônio cultural imaterial relacionado com a gastronomia paraense enquanto na segunda secção debatemos a cidade criativa em termos teóricos, bem como, contextualizamos a atribuição dessa qualificação à cidade de Belém. Por fim, debatemos ambos os conceitos procurando compreender a relação dicotômica e de complementaridade entre ambos.

2 GASTRONOMIA: PATRIMÔNIO CULTURAL IMATERIAL

A alimentação tem por objetivo satisfazer necessidades básicas ou biológicas. Trata-se de um fato social por corresponder a hábitos e modos de agir e pensar que determinam comportamentos em uma sociedade como a distribuição das refeições durante o dia, a distribuição socioespacial de alimentos e do tipo de gastronomia. Por isso, Durkheim (2004)

entende que os fatos sociais se manifestam em regras, valores e normas sociais que determinam comportamentos enquadrados em padrões culturais. No presente artigo, importa sobretudo refletir e debater a gastronomia enquanto patrimônio cultural imaterial.

Durante o séc. XVIII, o surgimento dos Estados-Nação europeus determinou a mudança conceitual do patrimônio enquanto conjunto de bens privados, herdados e de âmbito familiar para emergir como um elemento com estatuto público e coletivo para legitimar a identidade e o passado nacionais (FLORESCANO, 1993; WINTER, 2020).

Como descreve Poulot:

A venda dos bens da primeira ordem, no período inicial da Revolução, parece ter proporcionado a oportunidade de uma política da memória, finalmente, moral e lógica. As intervenções sobre os restos mortais dos homens ilustres a fim de prestar-lhes uma homenagem solene manifestam claramente que a Revolução entende como fundar, de novo, o passado em seus próprios monumentos. Alguns mausoléus desapareceram com as cinzas que eles continham, enquanto outros subsistiram na qualidade de monumentos históricos, e, finalmente, outros acabaram por ser erguidos no lugar dos modestos túmulos outrora dedicados ao gênio, às vezes longe do local da sepultura original (POULOT, 2009, p. 129).

O campo do patrimônio se apresenta como um conjunto de bens, ao qual pode ser atribuído um valor econômico, embora muitos elementos do patrimônio não possam ser avaliados. Mas, o patrimônio é uma construção social (CRUCES, 1998). Nesse sentido, o patrimônio cultural pode ser definido como a representação simbólica que robustece identidades, promove solidariedades, produz laços sociais, dirime diferenças e conflitos e constrói a imagem da comunidade (PEREIRO, 2006; CRUCES, 1998).

Ao contrário da cultura que se encontra em constante mudança, o patrimônio cultural propende a segurar uma certa permanência e apenas este pode ser patrimonializado (PEREIRO, 2006).

Nesse sentido, hoje:

o patrimônio cultural é um debate sobre os valores sociais e a patrimonialização é um processo de atribuição de novos valores, sentidos, usos e significados a objectos, a formas, a modos de vida, saberes e conhecimentos sociais. A patrimonialização também é um mecanismo de afirmação e legitimação da identidade de um grupo ou de algumas versões da identidade, o que não está isento de lutas, dialécticas e negociações. A patrimonialização também se pode entender como um processo de activação de memórias, sempre ligadas aos processos de esquecimento (PEREIRO, 2006, p. 28).

Nos últimos anos, a UNESCO vem promovendo o patrimônio imaterial através de vários instrumentos como a Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial (2003) e através do apelo para a necessidade de registro, preservação, estudo e valorização das tradições ou expressões vivas herdadas de nossos antepassados. Desse modo, integram-se como

categorias de patrimônio cultural imaterial, as tradições e expressões orais, incluindo a língua, os conhecimentos e aptidões, bem como os instrumentos, objetos, artefactos e espaços culturais que lhes estão associados, as práticas sociais, os rituais e os eventos festivos relacionados com o ciclo de vida dos indivíduos e dos grupos (MUSEU..., 2017).

Como confirma Müller:

A tradição, o valor simbólico dos alimentos, a história, os sabores e saberes, as técnicas de produção e os modos alimentares são responsáveis pela formação das culturas gastronômicas regionais. Esses valores intangíveis somados constituem os chamados Patrimônios Culturais de Natureza Imaterial (MÜLLER, 2012, sp.).

Assim, a gastronomia enquanto patrimônio cultural imaterial vem subsidiar o imaginário e as vivências sociais, culturais e turísticas de diversos lugares como é o caso da cidade de Belém. Esta apresenta pratos que combinam a culinária indígena, a africana e a europeia (sobretudo, a portuguesa). Mas é o uso de recursos naturais locais que se destacam na culinária paraense como o mandioca somada à variedade e peculiaridades da flora local (LOBATO; AIRES; RAVENA-CAÑETE, 2019).

A comida é típica quando faz parte de uma cultura e apresenta, por conseguinte, especificidades locais que podem passar pela “valorização dos sabores pertencente aos elementos nativos da região, produzidos pelo pequeno produtor com peculiaridades geoclimáticas (terroir), em conformidade com padrões artesanais” (MULLER; AMARAL; REMOR, 2010, sp).

Desse modo, na gastronomia paraense destacam-se pratos típicos como maniçoba, pato no tucupí, tacacá, caldeirada de filhote, pirarucu ao leite de coco, casquinho de caranguejo e frito do vaqueiro.

O jornal “O Liberal”, na sua edição online de 16 de fevereiro de 2022 apresenta um artigo intitulado “O que comer em Belém? Conheça os pratos ‘top 10’ da culinária paraense”. Nesse artigo, destaca:

- **Vatapá paraense:** feito com um creme à base de camarão, farinha de trigo, leite de coco, azeite de dendê, cheiro verde, sal e temperos a gosto. O creme (amarelado) é servido com arroz, jambu e camarões. Molho de pimenta a gosto.
- **Tacacá:** servido em uma cuia e preparado com um caldo (amarelado) à base de mandioca, o famoso tucupi, preparado com goma de tapioca, camarão e jambu.
- **Maniçoba:** feito com as folhas da mandioca, a maniva, que é triturada e cozida durante sete dias para retirar a toxicidade da planta. É acrescentado ao caldo: pedaços de carne seca e porco dessalgado.

- **Pato no tucupi:** feito com o líquido (amarelo) fervido da mandioca, a ave e o jambu. O prato é servido com arroz e farinha baguda.
- **Açaí:** com ou sem açúcar, acompanhado de farinha baguda, de tapioca ou com frutos do mar, como camarão, peixe, ou carne seca.
- **Pirarucu:** é um dos maiores peixes de água doce do Amazonas. Quando seco e salgado, pode ser chamado de "bacalhau" regional. O **bolinho de pirarucu** é servido como petisco e pode ser degustado com molho de pimenta.
- **Arroz paraense:** feito com jambu, tucupi e camarão. Ele é servido como uma refeição completa ou acompanhada de vatapá e maniçoba, substituindo o arroz branco.
- **Caranguejo** ou **'toc-toc'**: fervido na água com sal é, em seguida, colocado de molho no tucupi com jambu. Para ser saboreado, as pessoas costumam 'quebrar' o crustáceo em partes e 'retirar' a carne dele com um mini martelo de metal. O caranguejo também pode estar presente em sopas, risotos e caldeiradas.
- **Sorvetes:** sabor de açaí, castanha-do-Pará, cupuaçu, tapioca e bacuri ou 'carimbó'.
- **'Pupunha':** fruto alaranjado, nativo da região amazônica; é consumido sobretudo em meados de novembro, dezembro e janeiro, sempre acompanhado do café da tarde. Há quem coma o fruto apenas cozido, com manteiga e sal, ou com geleia de cupuaçu.

Por fim, cabe trazer à colação o conceito de “tradições inventadas”. Hobsbawm (1984) justifica este conceito pelas alusões ao passado histórico que buscam estabelecer uma ligação – artificial – com o presente. Este conceito procura dar respostas a colocações novas que se arrogam como referência a situações anteriores, ou que impõem uma reprodução imperiosa, determinando, desse modo, o seu próprio passado.

Verificamos então que quer a cultura quer a tradição e nomeadamente, a tradição “inventada” – face à impossibilidade de comprovação dos fatos históricos reais – procuram dar resposta à mudança, aceitando como seus elementos a criatividade e a inovação, o que justifica o dinamismo social, cultural e histórico.

3 CIDADE CRIATIVA DA GASTRONOMIA

A Cidade Criativa foi entendida, em um primeiro momento, como qualificação para o “espírito” da cidade, projetada pelo bairro ou quarteirão onde os artistas projetavam a sua atividade.

Todavia, com a projeção da importância econômica das indústrias culturais e criativas, o conceito de Cidade Criativa propôs-se definir a identidade cultural e criativa da mesma. Uma terceira acepção está relacionada com a representação da “Classe Criativa”, a qual era passível de ser quantificada e dessa forma graduar as cidades criativas entre si (CRUZ, 2019a).

Por fim, Landry (2011) entendia a Cidade Criativa como aquela que possuísse a criatividade como seu elemento central e transversal, em termos de planejamento urbano. Por conseguinte, não se restringia a mesma à existência de um número elevado de indústrias ou setores criativos e culturais ou à presença significativa da Classe Criativa. Para este autor, a criatividade era extensível à Administração Pública, a qual deveria apresentar e propor soluções inovadoras em setores como saúde, serviço social ou governança.

Sobre esta temática, importa relevar que para Landry (2011) apenas algumas cidades poderiam ser classificadas como Cidades Criativas. Entendemos, contudo, com Cruz (2019a) que a criatividade urbana varia em intensidade, sendo que algumas cidades são mais criativas que outras.

Explica este autor:

Não há, por isso, que estabelecer pré-requisitos para classificar ou “criar” ou até reconhecer uma cidade criativa. Podemos sim, identificar dimensões que podem ser melhoradas. Todas as cidades possuem um ambiente criativo resultante da sua população, políticas públicas, cultura, redes e conexões (Cruz, 2016, p. 147-148) No entanto, existem resistências em todas elas e esse (des)equilíbrio pode pender mais para o novo ou para o tradicional, pelo que se a sociedade decide promover a inovação, esta irá propor medidas e políticas públicas que levem a sociedade a promover o novo. Porém, se a sociedade opta por manter o tradicional, irá propor medidas e políticas públicas que mantenham “criativamente” essa tradição e o *status quo* (CRUZ, 2019a, p. 99).

Em 2004, foi criada a Rede das Cidades Criativas, no seio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no sentido de promover a cooperação entre as cidades que entendessem a criatividade enquanto fator estratégico de desenvolvimento urbano sustentável.

Atualmente, a Rede é composta por 246 cidades, com o objetivo de colocar a criatividade e as indústrias criativas (ou setores criativos) no centro do plano de desenvolvimento local e promover a cooperação a nível internacional (UNESCO, 2022).

As indústrias criativas são, por conseguinte, os empreendimentos que têm por objeto a cultura, a arte ou o patrimônio, em qualquer fase do ciclo econômico, assim como, os empreendimentos tradicionais que integram esses elementos, com o objetivo de aumentar a sua renda (CRUZ, 2019b). Aqui se inclui ainda, o setor informal organizado no âmbito do referido objeto.

A Rede das Cidades Criativas privilegia a organização das cidades em torno de sete indústrias criativas, a saber: artesanato e artes populares, artes digitais, cinema, gastronomia,

literatura e música. Desse modo, essas cidades aderentes se comprometem a compartilhar suas boas práticas e a desenvolver laços entre os setores público e privado e a sociedade civil, para:

- Fortalecer a criação, produção, distribuição e divulgação de atividades, bens e serviços culturais;
- Desenvolver centros de criatividade e inovação e aumentar as oportunidades disponíveis para criadores e profissionais do setor cultural;
- Melhorar o acesso e a participação na vida cultural, em particular em benefício de grupos desfavorecidos e pessoas vulneráveis;
- Integrar plenamente a cultura e a criatividade em seus planos de desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2022).

Na esteira do nosso entendimento sobre a acepção de Cidade Criativa, destacamos um triplo critério para a classificação das cidades criativas, pela UNESCO. Por um lado, a relevância cultural e, em particular do patrimônio cultural da cidade; a inovação do setor criativo com a partilha de boas práticas entre as cidades-membros; e o fator político, a partir do compromisso em coadunar o planejamento urbano com a área cultural e a sustentabilidade de um modo socialmente justo (cf. Fig. 1).

Fig. 1 – Pilares da Cidade Criativa (UNESCO)



Fonte: Elaboração própria.

No Brasil, são cidades criativas da gastronomia, as cidades de Florianópolis (2014), Belém (2015), Paraty (2017) e Belo Horizonte (2019). Na América Latina e Caribe, são igualmente Cidades Criativas neste segmento: Popayán²⁵² (2005), Ensenada²⁵³ (2015), Ciudad de Panamá²⁵⁴ (2017), Buenaventura²⁵⁵ (2017), Cochabamba²⁵⁶ (2017), Mérida²⁵⁷ (2019), Arequipa²⁵⁸ (2019), Portoviejo²⁵⁹ (2019) (UNESCO, 2022). A atribuição do referido título tem

²⁵² Colômbia.

²⁵³ México.

²⁵⁴ Panamá.

²⁵⁵ Colômbia.

²⁵⁶ Bolívia.

²⁵⁷ México.

²⁵⁸ Peru.

²⁵⁹ Equador.

por objetivo impulsionar o desenvolvimento do turismo gastronômico das cidades-membro (GREENME, 2015)

Em agosto de 2020, Belém teve o título de Cidade Criativa renovado, após a avaliação do relatório quadrienal de atividades, ter considerado o resultado apresentado conforme à Agenda 2030 da UNESCO (G1 PA, 2020).

4 DEBATE E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gastronomia da cidade de Belém beneficia atualmente de um duplo estatuto. Por um lado, é patrimônio cultural imaterial do estado do Pará contando com políticas públicas para a preservação e salvaguarda dessa produção simbólica.

Por outro, é Cidade Criativa da gastronomia, o que lhe permite participar na rede internacional e com isso compartilhar conhecimentos e boas práticas sobre gastronomia e alimentos. Para além disso, o planejamento urbano a partir dessa indústria criativa permite conhecer projetos e políticas públicas que têm por objetivo quer a turisficação do setor, quer a renovação de espaços e estabelecimentos, por exemplo, gastronômicos de modo a incrementar a oferta turística. Desse modo, cabe destacar aqui, a importância das políticas públicas.

Por conseguinte, se o patrimônio cultural imaterial apresenta características de permanência, preservação, musealização, patrimonialização, memória e unicidade, pelo contrário, a cidade criativa remete para características como criatividade, inovação, dinamismo, mudança, turisficação, conhecimento em rede e compartilha de práticas e saberes. Se o primeiro é local e atemporal, o segundo é global e temporal.

Nesse sentido, o patrimônio cultural e a cidade criativa estabelecem entre si uma relação dicotômica e contraditória, ao se oporem na sua essência.

Contudo, é possível estabelecer uma relação de subsidiariedade entre estes dois conceitos, uma vez que as cidades criativas utilizam o patrimônio cultural imaterial como seu insumo como é o caso, das tradições e saberes. Por isso, assistimos a uma relativização ou plasticidade das memórias, das tradições e dos saberes. A turisficação desse patrimônio imaterial responde aos interesses neocapitalistas da cidade e aumenta a procura através do turismo.

Assim, podemos concluir que a estética se sobrepõe à ética, já que o patrimônio imaterial precisa de uma nova “roupagem”, apresentação ou linguagem para conseguir captar novos consumidores. Os turistas querem consumir o típico e o autêntico mas de forma *goumertzada*. O marketing é a ferramenta ideal para captar esse novo segmento.

Concomitantemente, a dicotomia é aparente, plástica ou formal, uma vez que a inovação a partir do patrimônio cultural imaterial subsidia a cidade criativa, bem como a criação de novos segmentos de consumidores (turistas gastronômicos). Aqui a cultura se explica pela criatividade e inovação, bem como pela necessidade da construção de “novas” narrativas como acontece com as “tradições inventadas”.

REFERÊNCIAS

CRUCES, Francisco. Problemas en torno a la restitución del patrimonio. Una visión desde la antropología. *Alteridades*, v. 8, n. 16, p. 75-84, 1998. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/747/74781606.pdf>. Acesso em 27 set. 2022.

CRUZ, Fernando Manuel Rocha da. **Ambiente criativo**: estudo de caso na cidade de Natal/RN. Natal, RN: EDUFRN, 2016.

CRUZ, Fernando Manuel Rocha da. Cidades Criativas: A Cultura no Centro do Planejamento Urbano. In: SEIXAS, Paulo Castro (Org.). **Ativar cidades**. Modelos de políticas de cidades. Lisboa: Caleidoscópio, 2019a. p. 87-100.

CRUZ, Fernando Manuel Rocha da. La informalidad en la industria cultural de la música y la promoción de la economía creativa en la ciudad de Natal/RN (Brasil). *Aposta*. Revista de Ciencias Sociales, v. 81, p. 54-68, 2019b. Disponível em: <http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/fmrcruz.pdf>. Acesso em 25 set. 2022.

DURKHEIM, ÉMILE. **As regras do método sociológico**. Lisboa: Presença, 2004.

G1 PA. Belém tem título de Cidade Criativa da Gastronomia renovado pela Unesco. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2020/08/20/belem-tem-titulo-de-cidade-criativa-da-gastronomia-renovado-pela-unesco.ghtml>. Acesso em 27 set. 2022.

GREENME. Belém – Título mundial de Cidade Criativa da Gastronomia. 2015. Disponível em: <https://www.greenme.com.br/viver/viajar/60223-belem-titulo-mundial-de-cidade-criativa-da-gastronomia/>. Acesso em 27 set. 2022.

HOBSBAWM, Eric. Introdução: A Invenção das Tradições. In: HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence (Orgs.). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. p. 9-23.

LANDRY, Charles. Prefácio. In: REIS, Ana Carla Fonseca; KAGEYAMA, Peter (Orgs.). **Cidades Criativas**: perspectivas. São Paulo: Garimpo de Soluções; Creative Cities Productions, 2011. p. 7-15.

LOBATO, Flavio Henrique Souza; AIRES, Jamyle Cristine Abreu; RAVENA-CAÑETE, Voyner. Belém, Cidade Criativa da Gastronomia: uma Amazônia de sabores e de experiências turísticas. In: LAVANDOSKI, Joice; BRAMBILLA, Adriana; VANZELLA, Elídio. **Alimentação e turismo**: criatividade, experiência e patrimônio cultural. João Pessoa: CCTA, 2019. p. 255-283. Disponível em:

https://www.academia.edu/40280303/BEL%C3%89M_CIDADE_CRIATIVA_DA_GASTRONOMIA_uma_Amaz%C3%B4nia_de_sabores_e_de_experi%C3%Aancias_tur%C3%ADsticas. Acesso em 27 set. 2022.

MARTINS, Amanda. O que comer em Belém? Conheça os pratos ‘top 10’ da culinária paraense. **O Liberal**, 2022. Disponível em: <https://www.oliberal.com/belem/o-que-comer-em-bel%C3%A9m-conheca-os-pratos-top-10-servidos-na-culinaria-paraense-1.497731>. Acesso em 27 set. 2022.

MÜLLER, Silvana Graudenz. **Patrimônio cultural gastronômico**: identificação, sistematização e disseminação dos saberes e fazeres tradicionais. 2012. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/SC. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/96414/302019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 27 set. 2022.

MULLER, Silvana Graudenz; AMARAL, Fabiana Mortimer; REMOR Carlos Augusto. Alimentação e Cultura: Preservação da Gastronomia Tradicional. In: VI Seminário de Pesquisa em Turismo do Mercosul, 2010. **Anais...** Disponível em: https://www.ucs.br/ucs/eventos/seminarios_semintur/semin_tur_6/arquivos/13/Alimentacao%20e%20Cultura%20Preservacao%20da%20Gastronomia%20Tradicional.pdf. Acesso em 27 set. 2022.

MUSEU DA MEMÓRIA RURAL. O que é o Patrimônio Imaterial?": Conceitos gerais para a sua definição. 2017. Disponível em: <https://museudamemoriarural.pt/2017/02/27/o-que-e-o-patrimonio-imaterial-conceitos-gerais-para-a-sua-definicao/>, Acesso em 27 set. 2022.

PEREIRO, Xerardo. Patrimônio cultural: o casamento entre patrimônio e cultura. **ADRA**. Revista dos sócios do Museu do Povo Galego, n.º 2, p. 23-41, 2006. Disponível em: https://formacaompr.files.wordpress.com/2010/03/patrimonio-cultural_xerardo-p.pdf. Acesso em 27 set. 2022.

POULOT, Dominique. Uma história do patrimônio no Ocidente, séculos XVIII-XXI: do monumento aos valores. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

UNESCO. Creative Cities Network. 2022. Disponível em: <https://en.unesco.org/creative-cities/home>, em 25 set. 2022.

WINTER, Cecilia Pérez. Aportes teórico para la indagación del patrimonio cultural. **Patrimônio e Memória**, v. 16, n. 2, p. 563-590, 2020. Disponível em: <https://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/download/1191/1206>. Acesso em 27 set. 2022.

CAPITALIZAÇÃO DA INDÚSTRIA CULTURAL DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19: IMPACTOS E TRANSFORMAÇÕES PROVOCADOS PELO EDITAL “VIVA CULTURA 2020” DO GOVERNO DO MARANHÃO

Alberto Joaquim Goveia Diniz Neto
Mestrando em Cultura e Sociedade
psi.albertodiniz@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão

Bruno de Oliveira Aquino
Mestrando em Cultura e Sociedade
aquino.br2018@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão

Veríssimo Barros dos Santos Junior
Mestrando em Cultura e Sociedade
verissimo_barros@hotmail.com
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: As manifestações culturais são alternativas eficazes de preservação cultural de uma sociedade, apresentando diversidade de gênero e forma e consolidando-se no imaginário popular. Nesse espaço de consolidação os interesses dos agentes públicos e privados voltam-se para as manifestações mais chamativas, por interesses que permeiam promover maior visibilidade a esses movimentos, porém, esse processo não é pacífico ou passivo. A evolução do incentivo e promoção dessas manifestações culturais possibilitou particularidades e padronizou aspectos que se traduziram até um senso-comum sobre a cultura. Durante a Pandemia do Covid-19, sob o aspecto da cultura, nos deparamos com novas problemáticas, pois diversas manifestações culturais foram paralisadas em face da urgência sanitária. Novos modelos de apresentação foram pensados, migrando para canais de mídia digital e reuniões de público diminuto, tais restrições trouxeram situações inquietantes ao longo do período pandêmico. Editais que convocavam os grupos folclóricos para a seleção de auxílios de incentivo à cultura foram formulados pelo poder público, porém, durante o enfrentamento dessa pandemia, foi possível notar problemáticas acerca da seleção desses editais e o afunilamento desses programas, tornando a ajuda focalizada e estimulando, por vezes, a padronização vazia das manifestações culturais, em favor de fatores econômicos e circunstanciais, como temporalidade e embelezamento, sem considerar aspectos mais aprofundados das manifestações. Surgem assim questões importantes a serem respondidas: Houve um privilégio no financiamento das manifestações culturais maranhenses durante a pandemia? Quais aspectos as regras de apoio à cultura levaram em consideração, explícita e implicitamente, nos seus editais? Como o ambiente virtual impactou as manifestações culturais em sua organização e apresentação? Este artigo tem como objetivo geral compreender as transformações das manifestações culturais do Maranhão durante os anos de pandemia do Covid-19 (2020-2022), em sua organização, trabalho e apresentações orientadas a partir das políticas de incentivo à cultura consolidadas no Edital “VIVA A CULTURA 2020” do governo do Estado do Maranhão. Buscou-se a partir dos objetivos específicos: investigar os rebatimentos da pandemia nas políticas de incentivo à cultura, no cotidiano dos grupos folclóricos e nas manifestações culturais; desvelar o processo contraditório de disputa, durante o período pandêmico, entre valorização cultural e valorização mercadológica; entender a formatação das políticas para a cultura em um cenário de urgência sanitária e suas contradições. Para isso, empreendeu-se uma pesquisa bibliográfica de caráter exploratório e qualitativo, buscando fontes bibliográficas como os editais de incentivo à cultura dos anos pandêmicos e autores que tratam das

contradições da mercantilização da cultura amparando a pesquisa no referencial teórico materialista-dialético.

Palavras-chave: Manifestação Cultural; Edital “Viva a Cultura 2020”; Transformações; Indústria Cultural.

1 INTRODUÇÃO

O conceito de Indústria Cultural é apresentado por diferentes autores de saberes distintos, que buscaram refletir acerca dos impactos gerados por esse meio. Para Adorno, por exemplo, a indústria cultural desempenha um papel de reprodução da lógica de um Estado totalitário na modernidade, ao passo que busca a reflexão dos sujeitos sobre o seu meio e os sistemas que o envolvem (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Já o filósofo Maar (2008), compreende a indústria cultural, a partir da leitura de Adorno, e ramifica no sentido de aproximar esse conceito ao de alienação. Para o autor, os atuais sistemas da indústria cultural auxiliam na produção de novas necessidades, pois os meios de produção ficaram cada vez mais técnicos, o que culminaria na menor diminuição do tempo de trabalho, o que não ocorreu.

No que se refere a exemplificação do que seja a indústria cultural, Coelho (1980) aponta como sendo um conjunto de fatores, tais como a música popular, o cinema, o teatro de revista, a opereta. Coelho (1980) não busca a generalização, pois, para o autor, esses exemplos são vistos no âmbito da indústria cultural quando são adaptações ou formas simplificadas, que visem gerar um padrão técnico de produção.

Nessa perspectiva, a capitalização dessa indústria cultural se configura na relação do sujeito com o seu meio, perpassado pelo trabalho, ao passo que a indústria cultural funciona como um entretenimento às pessoas, para que essas não reflitam sobre o seu trabalho e as condições que lhe são oferecidas. Diante desse enfoque, a cultura se apresenta em uma administração industrializada e radical, pois atua diretamente nos indivíduos a partir do desenvolvimento das diferentes indústrias vigentes (ADORNO, 2009).

Conceituar a cultura é um desafio, visto que se assume diferentes perspectivas para conceituar esse termo. Eagleton (2000) apresenta um contraponto entre cultura e natureza, no que busca refletir se realmente são termos opostos, ou se a cultura se deriva da natureza. Inicialmente, a compreensão sobre a cultura não se desenvolve pelo viés da evolução, como se a cada inserção externa aquela cultura estivesse mais evoluída. A atenção se faz necessária pois um processo evolutivo pode ter sido afetado pela divisão dessas interferências externas, o que não necessariamente é benéfico para a cultura (WHITE; DILLINGHAM, 2009).

Eagleton (2000) sugere então uma interrelação entre cultura e natureza, ao passo que a natureza produz cultura e essa cultura altera a natureza. E, ainda nessa perspectiva, se ambos os conceitos estão conectados, “então as culturas são construídas a partir do tráfico incessante com a natureza a que chamamos de trabalho” (EAGLETON, 2000, p.14).

E, diante dessa forma de percepção da cultura e da natureza, diversas são as manifestações culturais oriundas dessa forma de pensamento, assim como na noção do trabalho nessa mesma nuance. Com esse enfoque, busca-se entender o panorama do Edital “Viva Cultura 2020” proposto pelo Governo do Estado do Maranhão e as possíveis reflexões geradas na relação entre cultura, indústria cultural e capitalização.

O Edital “Viva Cultura 2020” foi proposto durante a pandemia do Covid-19, que afetou diversas atividades sociais, tais como a saúde, educação, trabalho e também os eventos culturais. O governo, seguindo os protocolos de saúde propostos pela Organização Mundial da Saúde (OMS), suspendeu as atividades artísticas presenciais, o que afetou direta e indiretamente diversos artistas, músicos e pessoas envolvidas nas atividades dessa natureza.

O Edital, que visou auxiliar os diversos agentes do setor cultural do Estado do Maranhão, investiu, utilizando-se de um processo seletivo que reuniu artistas, bandas entre outras representações culturais, distribuindo para esses agentes culturais cachês e pagamentos de mil a três mil reais, com o período de seleção de uma semana, de 20 a 27 de março de 2020, para que os aprovados na seleção organizassem shows e manifestações culturais em formatos virtuais, com critério de exclusividade com o governo do Estado.

Ao apresentar-se como forma de financiamento aos projetos culturais paralisados em face da problemática sanitária mundial, a sua formatação e seus ditames impactaram além dos campos pecuniários e organizacionais, abrangendo a forma de veiculação das atrações culturais, sua composição para a adequação às regras para a admissão no Edital “Viva Cultura 2020”, com esse funcionando tanto como promoção quanto formatador das manifestações culturais, sendo assim, um campo de estudos fértil para análises científicas.

Publicizado em um cenário sem precedentes no século XXI, esse modelo organizacional deve ser investigado em profundidade para compreender quais foram os principais rebatimentos no campo cultural, além do que atravessou o processo de seleção, além dos principais resultados do novo formato, pois, apesar de soar como transitório, parte considerável da formatação das festividades culturais adequou-se às novas formas de transmissão e de organização.

Porém, para isso é necessário discutir tanto os ditames da indústria cultural e seu conceito ao longo das décadas, assim como a compreensão atual do conceito, para assim, compreender como o Edital “Viva Cultura 2020” se insere e é atravessado pela indústria

cultural, compreendendo como esse processo impactou as manifestações culturais e como elas foram atravessadas por ela.

2 O CONCEITO DE INDÚSTRIA CULTURAL E SUAS TRANSFORMAÇÕES EM UM MUNDO GLOBALIZADO

O avanço tecno-científico da metade do século XIX e início do século XX, encurtou ainda mais as distâncias de comunicação entre os diversos países, com uma longa série de inovações científicas, como: a invenção dos barcos a motor, vencendo as correntes marítimas (1807), do avião (1903) a invenção do rádio (1896) e a invenção da telegrafia e telefonia (1837). Para Bourdieu (2017) apesar de estarem estreitamente ligadas ao universo material, esse encurtamento de distância e tempo entre as informações impactou toda a sociedade do período, e posteriormente.

Entretanto, ao passo da inovação, os interesses políticos das potências ocidentais nesse mundo, cada vez mais globalizado economicamente, arrastaram a humanidade para duas guerras mundiais (1914-1918; 1939-1945), o que aprofundou o salto tecnológico durante o período entreguerras (1919-1939) e durante o pós-guerra de 1945 (JUDT, 2008). Assim, aspectos fundamentais da sociedade e da sociabilidade foram transformados, entre eles a cultura e as manifestações culturais.

Nesse novo cenário, a cultura e a arte, apresentadas até então de maneira focalizada restrita, com um aspecto mais elitista, foram tomando novo formato, cada vez mais alicerçadas sobre o novo dinamismo, sendo tratada pelos mais arcadistas como um caos cultural, criticando as novas formas artísticas do teatro, o cinema e o rádio, buscando assim diferenciar a arte, pretensamente real e elevada, de uma alegada simplificação das novas modalidades de arte (HORKHEIMER; ADORNO, 2009).

Com isso, a nomeada Escola de Frankfurt²⁶⁰, um movimento intelectual norte-americano que, nascido no século XX, destacou as relações de trabalho e cultura em um viés marxista (LACOMBE, 2018), buscou, a partir de dois autores Theodor Adorno (1903-1969) e Max Horkheimer (1895-1973), aprofundar a temática a respeito dessa nova dimensionalidade cultural, atravessada por questões e inovações que aceleraram o mundo.

²⁶⁰ A Escola de Frankfurt foi uma escola de pensamento filosófico e sociológico, filiada ao Instituto de Pesquisa Social, que nasceu como um projeto de intelectuais vinculados à Universidade de Frankfurt. A Teoria Crítica foi o elo conceitual que uniu os intelectuais da Escola de Frankfurt, criando uma nova interpretação do marxismo, da sociologia e da política no início do século XX. Participaram da Escola de Frankfurt intelectuais como Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Erich Fromm, Walter Benjamin e Jürgen Habermas (PORFÍRIO, 2019).

Costa (2013) ao abordar a atualidade da temática frankfurtiana trata de apresentar uma diferenciação dentro da obra de Adorno e Horkheimer sobre o que seria cultura de massas e o que alunhou de indústria cultural. Esta seria uma massificação a níveis industriais de produtos culturais apresentados ao público de maneira massificada, utilizando os meios de comunicação (rádio, televisão e entre outros), já aquelas seriam as manifestações culturais surgidas no seio popular, organizadas e apresentadas pelas massas populares. Tal desambiguação é importantíssima para entender a discussão acerca da indústria cultural.

O termo Indústria Cultural aparece nas obras de Adorno e Horkheimer, ambos pertencentes à Escola de Frankfurt, surgindo na “segunda revolução industrial e concomitantemente a solidificação do modelo capitalista de reprodução do capital, o capitalismo tardio” (p. 02). Carregando consigo uma carga bastante denotativa, a terminologia buscou apreender um movimento do capitalismo em face aos produtos culturais, disseminando de forma simplificada e acelerada as manifestações artísticas até então entendidas como pré-capitalistas.

Adorno (1985) aponta que os produtos da indústria cultural paralisam suas capacidades em virtude de sua própria constituição objetiva, ou seja, os interesses de uma produção cultural atendem mais a alienação do público do que da produção de atividade intelectual do espectador. Nessa perspectiva, a indústria cultural desempenha funções relacionadas à reprodução de uma lógica do Estado totalitário moderno, de indivíduos que não pensam sobre sua realidade (LACOMBE, 2018).

Diferentes distinções e exemplificações norteiam a afirmação do que seja a indústria cultural, assumindo as mesmas perspectivas para os seus produtos derivados. Adorno (1985) propõe que as distinções entre categorias e preços tem uma relação mais frágil com o conteúdo no que se refere a sua utilidade de classificação e, que os produtos derivados da indústria cultural são: a música popular, as adaptações simplificadas dos romances no cinema, as formas simplificadas e massificadas do teatro, as formas simplificadas na opereta e a massificação da pintura (COELHO, 1980).

Essa massificação dos produtos culturais operando em uma lógica de mercado inova na quantidade, porém, segundo Adorno (2009), falha em qualidade tratando de integrar nas manifestações culturais os ditames mercadológicos orientando essas para sua otimização em favor do rentável e homogêneo, perdendo profundidade artística e elementos constitutivos da arte para o autor, para favorecer a velocidade de mudança do público consumidor.

Controvertido desde o princípio, o debate acerca do conceito foi atravessado de intensas acusações de elitismo, por desconsiderar a arte e cultura das massas como arte pura ou ainda tratar a sociedade de forma indolente e apenas passiva, fazendo do debate acerca da indústria

cultural também um debate sobre a democratização da arte e das manifestações culturais, o que insere um teor moralizante em críticas acerca do tema, empobrecendo o debate.

O que importa destacar é que dessa arte popular a indústria cultural se distingue radicalmente: enquanto a cultura popular teria um caráter mais espontâneo e nasceria internamente, numa dada comunidade, a indústria cultural constitui uma manifestação maquinal produzida exteriormente (sob a égide do capital). (COSTA, 2013, p. 136)

Apesar da comunicação de massas ter se transformado radicalmente após o advento de computadores, a invenção da rede mundial de computadores (internet) e da difusão de telefonia móvel e smartphones durante a década de 1990 e nos anos seguintes, a indústria cultural não se tornou obsoleta como antigos artefatos de comunicação (rádio, telefones residenciais, vinis entre outros), transformando-se junto e adquirindo novas perspectivas sob essa nova lógica.

Nesse ponto, a internet dinamizou o espaço para a indústria cultural em largos passos, já que um dos pontos centrais da cultura mercadológica está na velocidade de reprodução e na manutenção de arquétipos formatados especialmente para públicos-alvo que consomem certas manifestações e criam nichos de mercado cultural precisamente mensuráveis pelos setores organizacionais das mídias, tradicionais (rádio televisivas) ou digitais (comunidades e redes sociais hospedadas na internet).

Com o avanço tecnológico do período de Adorno, Horkheimer e da Escola de Frankfurt foi possível apontar para o fim da necessidade de apresentar cinema e rádio como arte, no sentido liberal da manifestação (ADORNO, 2009). Atualmente, com o avanço tecnológico caminhando a passos largos para a implementação da tecnologia de internet de 5ª geração, alcunhada 5G, os produtos da indústria cultural não somente deixaram de travestir-se de arte e cultura, como o termo passou a representar, no senso comum, o setor artístico e suas multiplicidades de manifestação.

Mesmo criticado sobre sua atualidade, o que se pode perceber é que, com o crescente mundo digital demandando uma gama enorme de dados de usuários e repassando esses para empresas de marketing em uma grande pesquisa de consumo e consumidores, mas do que no princípio de seu uso, a indústria cultural se apresenta como conceito atual, com cada vez mais produções culturais orientando-se para alcançar o público das mídias digitais, integrando para isso uma lógica mais produtivista da cultura do que talvez imaginada no início da década de 1950.

Redes sociais e realidades virtuais aumentadas possibilitaram uma crescente comercialização e produção de dados sobre as pessoas: seus gostos pessoais, sentimentos, pensamentos e reações são expressos em uma mídia social entre os seus comuns, adicionados

pela própria no ambiente virtual que lhe agrada. Lacombe (2019) ao apresentar a atualidade do conceito adorniano e tratar de sua flexibilidade, pois a própria indústria cultural assim é apresentada pelos seus proprietários, consolidada no senso comum como já visto, apontou para a superação da dualidade alienação x democratização, pois ambas interagem e são potencializadas pelos instrumentos das mídias digitais.

Essa potencialização da informação contribuiu em larga escala para que cada vez mais os produtos culturais fossem padronizados em torno de nichos específicos de público, a exemplo das transformações no mundo acústico, expoente tradicional da indústria cultural, que se molda para cada inovação nas redes sociais, pressionando artistas e bandas em favor de mecanismos de conjuntos de disseminação espontânea, constringendo-os a produzir e aderir a fenômenos como threads²⁶¹ e conteúdos virais. De acordo Adorno (2009):

[...] cada um deve se comportar, por assim dizer, espontaneamente, segundo o seu nível, determinado a priori por índices estatísticos, e dirigir-se à categoria de produtos de massa que foi preparada para o seu tipo. Reduzido a material estatístico, os consumidores são divididos, no mapa geográfico dos escritórios técnicos (que praticamente não se diferenciam mais dos de propaganda), em grupos de renda, em campos vermelhos, verdes e azuis (ADORNO, 2009, p. 11).

O salto globalizante dado entre o final da década de 1980 e início dos anos 2000 evidenciou o quanto produtos culturais podem ser dinamizados pela indústria cultural e o quanto o valor desses produtos está medido na sua rentabilidade, formulando inovações de conteúdo sem apresentar o novo, como já Adorno (2009) trata sob esses ditames mercadológicos da cultura e sua aceleração em detrimento da profundidade. Porém, o dínamo pode girar ainda mais rápido ainda das décadas de 2010 até os últimos anos.

A globalização e mundialização derrubou fronteiras também na sociabilidade, congregando esforços hercúleos para sustentar uma ideia de aldeia global e de uma crescente unificação em prol de um cidadão global, em oposição ao Estado, fabulando uma pretensa diversidade entre os indivíduos (SANTOS, 2008), livres dos limites nacionais, projetando um crescente processo de unificação de aspectos culturais em favor de uma cultura global.

Para além dos capitais das multinacionais, que se tornaram transnacionais, as culturas tornam-se também mundializadas, especialmente, do mundo ocidental (América do Norte e Europa), com os grandes conglomerados de mídia e as empresas de internet buscando adensar este entendimento de cultura global como similar a cultura ocidental (BARROS, 2020) buscando que seus produtos culturais se tornem globais.

²⁶¹ Termos específicos das redes sociais crescerem e se popularizarem.

Dessa forma, a indústria cultural retoma-se com novo gás, pois todas as inovações tecnológicas tornam-se modelos para a produção e reprodução de seus conteúdos, maximizando seu potencial mercadológico, pouco se atendo na preservação de tradições nacionais, utilizando-as como exotismos para engajamento publicitário, voltando para a produtividade mercadológica a sua formatação, padronizando formatos potencialmente mais rentáveis para lucratividade de seus acionistas da cultura.

Essa modelagem foi padronizando os produtos culturais para a certeza de sua potencialidade mercadológica, sem analisar em si a sua profundidade técnica (ADORNO, 2009). Serve como exemplo a organização da indústria musical sertaneja nos últimos 20 anos, já que se transforma de um ritmo cultural caipira em uma ode à riqueza dos empresários agropecuaristas. Tal indústria musical mantém-se sobre a mesma fórmula das bandas aos músicos solo, direcionando as novas produções em favor de requestrar suas fórmulas batidas e, ainda assim, manter-se no topo das reproduções nas mídias digitais (BARROS, 2020).

Distante do aspecto moralizante do debate da indústria cultural, o que se vivenciou durante as décadas de 2000 e 2010, é um crescente direcionamento dessa indústria cultural em face da rapidez da internet. Nessa busca por velocidade, é necessário espetáculos de segundos para maximizar as reproduções, e, em simultâneo, inovar em formatos, apresentando novidades sem apresentar o novo, pois, para que os produtos sejam rentáveis, muitas vezes, precisam apenas de mudanças leves para que cresçam os rendimentos em visualizações, curtidas e popularidade durante curtos períodos de tempo em aplicativos de internet e redes sociais (ADORNO, 2009).

Além disso, o contexto pandêmico também potencializou o processo de virtualização da cultura, instigado pelas restrições globais, que impactaram as produções culturais e as demais festividades ligadas a elas. Assim, é necessário ser analisado em que potencial essa mudança dinamizou a própria indústria cultural dentro das manifestações culturais, fazendo um recorte para o Estado do Maranhão, pois, uma das primeiras medidas de apoio à cultura lançada pelas esferas de governo brasileiras, em plena sequência às restrições de mobilidade individual e empresarial, recomendadas para combate à pandemia do novo coronavírus.

3 OS REBATIMENTOS DA PANDEMIA DA COVID-19 NO DINAMISMO ONLINE, NA CULTURA E NA INDÚSTRIA CULTURAL

Com o fluxo de capitais plenamente mundializado durante os primeiros anos do século XXI o mundo pareceu caminhar para uma globalização completa sob uma lógica transnacional, já que grandes empresas nacionais tratavam de formar verdadeiros monopólios transnacionais,

buscando condições de maximizar seus lucros em qualquer dos lugares do mundo que oferecessem as condições necessárias para isso.

Tomando a dianteira, os Estados Unidos da América, após o final do conflito ideológico da Guerra Fria²⁶², já que os últimos anos do século XX trouxeram a dissolução da União Soviética e de toda uma ideia ortodoxa de socialismo, até então difundida como oposição ao capitalismo norte-americano, já que os países que se mantiveram como socialistas a exemplo da China, Cuba e Vietnã reformaram-se sob a lógica de cunho capitalista, adotando mecanismos de mercado para dinamizar sua produção, ingressando também às regras globalizantes.

As produções culturais passaram a ser marcadas pelo processo de mundialização, já que grandes obras de cinema, telenovelas e discografias produzidas buscaram ingressar em um mercado cada vez mais global, fazendo com que artistas de todas as Sete Artes ganhassem ou revitalizassem sua notoriedade, influenciados pelo crescente universo digital, aderindo a uma lógica setorial pensadas pela indústria cultural nessa nova perspectiva, dinamizando o desenvolvimento da indústria cultural durante o processo de globalização. De acordo com Costa (2013):

[...] o capitalismo já se encarregou de transformar tanto Mozart quanto Aviões do Forró em mercadorias; por fim, a indústria cultural no atual estágio de acumulação capitalista não é uma produção de base fordista, mas, de fato, flexível (toyotista). Logo, a diferenciação é sua marca: diferenciação sempre indiferenciada, mas existente (COSTA, 2013, p. 149).

A cultura de massas cedeu cada vez mais a uma lógica produzida pela indústria cultural, encabeçada pelas produções norte-americanas, uma crescente tentativa de unificação de sociabilidade global sob a égide dos Estados Unidos, com muitos problemas e questões da cultura norte-americana sendo, posteriormente, associadas às realidades de milhares de pessoas dos países consumidores dos produtos de sua indústria cultural (ADORNO, 2009), fazendo que gerações inteiras desconheçam aspectos fundamentais da cultura nacional e reproduzem ideias imbuídas por produtoras transnacionais como Warner Bros, Marvel, Columbia, DC Comics, Fox Studios e entre outros.

Esse dinamismo foi possível, em parte, pela viabilização de meios de transmissão cada vez mais veloz de internet ao redor do mundo, descentralizando a produção técnica dos países em desenvolvimento, que, por sua vez, encontravam certa urgência em adequar e manter um padrão de disponibilidade tecnológica para conseguir atrair, incrementando sua infraestrutura, mais empresas e capitais para seus territórios e inserir-se nos seus setores econômicos. Tal

²⁶² A Guerra Fria aconteceu entre 1947 e 1991 e marcou a polarização do mundo em dois blocos: um liderado pelos americanos e outro pelos soviéticos. Essa polarização gerou um conflito político-ideológico entre as duas nações e seus respectivos blocos, cada qual defendendo os seus interesses e a sua ideologia (SILVA, 2019).

necessidade fez com que a cada ano de 2000 até 2022 a rede mundial de computadores alcançasse com velocidades inimagináveis para seus criadores durante a Segunda Guerra Mundial (SANTOS, 2009).

Uma economia globalizada levou a uma sociedade cada vez mais homogeneizada com Santos (2009) apresentando a globalização como um processo violento de tirania da informação e do dinheiro. Nesse período, no âmbito popular e cultural, é possível perceber a pressão lançada para que as produções populares e nacionais se adequem aos padrões ditados pela indústria cultural internacional, aliando essa derrocada das produções culturais com o crescente estrangulamento dos orçamentos para a cultura (LACOMBE, 2019).

Acompanhado do progresso socioeconômico, verificou-se um mundo mais integralizado sob aspectos socioespaciais, abarcando padronizações no campo da saúde, para mitigar o impacto que surtos epidêmicos de doenças têm nesse mundo mais integrado em cadeias humanas, econômicas e culturais. Mas isso não impediu que nos primeiros 20 anos do século XXI ocorressem surtos epidêmicos e, alguns tornando-se mesmo pandêmicos, como as epidemias de doenças respiratórias graves como as epidemias de coronavírus nos países do Oriente Médio (2012), de Ebola na África Ocidental (2013-2016) na China (2002-2003) e a epidemia de H1N1, iniciada no México (2009-2010).

Mas, apesar dessas medidas anteriores, foi decretada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como pandemia, o crescimento de casos de uma nova espécie de coronavírus (SARS-CoV-2) iniciada no continente asiático e atingindo quase todos os países não insulares do mundo. Seu efeito impactou para além dos setores de saúde, também causou um aumento do uso de mídias digitais, potencializando seu uso na cadeia econômica, na vida social e familiar, pois uma das formas de combater o vírus foi manter o isolamento social e restringir a mobilidade (LACOMBE, 2019).

Essas medidas restritivas foram tomadas pela maioria dos países, o que assegurou transformações estruturais na sua sociabilidade, sendo impactadas pelos rebatimentos da epidemia, fazendo com que pessoas que tinham pouca ou quase nenhuma interação com a internet passassem a dispor de muito mais tempo online e também de ferramentas integradoras do mundo digital, já que houveram também ditames obrigacionais nessa adesão, sejam por obrigações do trabalho remoto ou estudo remoto.

Novas formas de conviver, com o ingresso massivo nas mídias digitais, de forma mais intensa, utilizando não apenas redes de trabalho/estudo remoto, mas novos aplicativos e também novas ferramentas dos antigos aplicativos, criando toda uma sequência transformadora das

formas individual e coletiva de interagir com a internet e com as pessoas na internet, impactando a sociabilidade durante os anos de pandemia.

Além desse cenário, a economia mundial, em crise desde 2008, passou por uma enorme retração, após a lenta recuperação durante os anos pós-2008. Mas a homogeneização do produto econômico e, também cada vez mais do produto cultural, teve os seus rebatimentos na conformação dos produtos da indústria cultural, amparada por sua rentabilidade acima de qualquer outro aspecto artístico, mesmo que as inovações fossem apresentadas de forma com novas aparências pela crescente publicidade dos bombardeamentos de marketing destes produtos por suas empresas.

Assim, é necessário analisar as medidas dos governos para o campo da cultura, pois foram, inicialmente, medidas pulverizadas dada a confusão administrativa causada pela tensão entre os governos federal e os governos estaduais em matéria de combate ao coronavírus, fazendo que ações isoladas fossem tomadas pelos governos estaduais e prefeituras, a partir de editais de promoção à cultura que estabeleceram valores pecuniários de auxílio para as pessoas ou grupos artísticos apresentarem seus projetos nas mídias digitais, governamentais ou não.

Nesse cenário, o governo do Maranhão despontou como um dos primeiros governos estaduais a pensar em projetos para a cultura do Estado, discriminando cerca de 300 mil reais, no Edital “VIVA CULTURA 2020” para projetos culturais a serem apresentados nas plataformas digitais do governo e nas outras mídias digitais gratuitas, como o YouTube, entre outras redes sociais, para que se mantivesse, segundo a justificativa do governo, apesar das restrições exigidas pelo próprio governo, as manifestações culturais. Ao longo do ano de 2020, ações do governo federal também foram pensadas, aprovando a Lei Aldir Blanc (Lei 14.017/2020) para o apoio à cultura no âmbito nacional.

Porém, analisar apenas os resultados não é suficiente para entender todos os impactos deste Edital, para além do incentivo às manifestações culturais e também na própria indústria cultural como parte desse processo de modificação dada a urgência pandêmica, por isso é imprescindível compreender intrinsecamente os ditames e parâmetros em que foram organizados este edital para a seleção dos beneficiários dos recursos da Secretaria de Cultura do Maranhão (SECMA) e também como seriam disponibilizadas e realizadas por esses artistas durante as apresentações, seja na ambientação virtual ou na cobertura dos valores do auxílio em todo o processo de ambientação virtual.

4 O EDITAL VIVA CULTURA 2020 COMO CONDENSADOR DAS TENSÕES ENTRE A INDÚSTRIA CULTURAL E A CULTURA POPULAR

Até aqui pode-se ver como a indústria cultural e a própria noção de cultura transformaram-se ao longo do século XX e do processo de globalização que imbuíu todos as sociedades e culturas, atingindo, apesar de desigualmente até hoje, o mundo inteiro com sua aceleração da vida e interação humanas, potencializando tanto a democratização quanto a homogeneização destas sob sua égide.

Com isto, a pandemia do novo SARS-CoV-2, o novo coronavírus, conseguiu encontrar uma sociedade mais integralizada do que aqueles das décadas anteriores dos anos 2000 pois entre outras coisas, o que se assistiu durante os anos de 2018 e 2019 foi o impacto da internet acima de toda e qualquer outro meio de comunicação de massas (redes televisivas; grandes rádios; grandes produtoras de cinema) com todos os outros integrando-se a ela.

Assim ao pensar o isolamento social como um dos agentes preventivos contra a pandemia também se pensou a possibilidade de que seria plenamente realizável a transição para uma modelagem que aceitasse e acertasse de forma a integralizar a internet nos seus quadros profissionais pessoais, íntimo aos públicos podendo assim justamente continuar o processo de interação e também manter-se claramente a salvo de uma possível infecção viral.

Nesse bojo, as ações de governos foram interromper os setores econômicos e paralisar a atividade durante períodos denominados “*lockdowns*”, impactando severamente a vida dos trabalhadores autônomos que necessitavam das rendas de suas produções e que se adequaram adversamente a uma realidade que os impediu de agir, para manutenção da saúde própria e de terceiros. Assim, as estratégias do governo não poderiam apenas restringir as medidas coercitivas de seu poder policial.

Como uma das primeiras ações estava o auxílio direto a famílias afetadas pelo novo coronavírus, em uma medida de apoio farmacológico e entre outros, mas a necessidade de prolongar os fechamentos e as restrições de locomoção ao longo das semanas de março e abril, trouxeram uma nova demanda: auxiliar os setores afetados por essas paralisações. Com o recorte para o setor cultural, as tratativas para um auxílio financeiro para artistas e bandas foram logo acertadas.

Com o acervo plural de manifestações culturais do Estado do Maranhão, além do seu destacado patrimônio imaterial da Humanidade, o Bumba-Meu-Boi²⁶³, o setor cultural foi

²⁶³ Bumba meu boi é uma festa brasileira predominante no Norte e Nordeste e encena uma narrativa popular conhecida como auto do boi.

severamente atingido já que muitas das manifestações iniciam-se antes do tradicional período junino, dado seu caráter também religioso. Esse conjunto de características constituintes demonstram aproximação com as percepções de formação de cultura, ideias de raça e relações de poder (QUIJANO, 2005).

Com as restrições e medidas de *lockdown* positivadas no Maranhão por meio do decreto estadual nº 35.660, de 16 de março de 2020, o governo do Estado pensou em sequência apresentada em seu Plano de Contingência, uma série de compensações aos afetados diretamente pelas novas regras sanitárias, e isso incluiu diretamente o setor da Cultura no Maranhão. Para isso, em um espaço de apenas uma semana, o governo também lançou um Edital para seleção de artistas a serem beneficiados com auxílio do governo.

Justificado como necessário para incentivar a manutenção da atividade cultural durante o período de urgência sanitária, o Edital VIVA CULTURA 2020 tratou de estabelecer critérios de seleção para a viabilidade dessas apresentações artísticas via internet, disponibilizado um período de sete dias, entre inscrições e resultado final da seleção. As justificativas para essa ação governamental deixam claras a dianteira do governo estadual frente aos demais entes federados.

[...] o presente Edital de Seleção de artistas para apresentação via internet se justifica como uma alternativa de continuidade à difusão cultural fomentada pelo Governo do Estado do Maranhão, por meio desta Secretaria de Estado da Cultura. [...] justifica-se pela necessidade de promoção à cultura, a ser difundida através de serviços artísticos culturais prestados por artistas de um modo geral, neste período de crise já mencionado[...] (MARANHÃO, 2020, p. 1).

Ao clivar as apresentações para o ambiente online de plataformas de vídeos e de difusão de conteúdo digital não é possível notar, de início, nenhuma disruptiva nas interações entre poder público e agentes culturais, porém, certos critérios de seleção apontaram para um afunilamento das prerrogativas de inscrições para a escolha dos grupos aptos a serem aprovados no final da seleção, dividindo-se os aprovados em duas categorias: Produção SECMA e Produção Própria.

A principal das diferenças entre elas está na espacialidade, com os aprovados na modalidade de produção SECMA utilizando-se das estruturas, tecnologias e locais da Secretaria de Cultura do Maranhão (SECMA) para produzir o conteúdo veiculado, já os aprovados na modalidade de produção Própria utilizaram recursos, estruturas e tecnologias próprias para a produção do conteúdo veiculado, com o auxílio aos aprovados variando entre 1000 e 3000 reais, com este para bandas e shows e aquele para produções individuais. Definidos a partir de um quantitativo estrito para cada grupo aprovado.

Para cada segmento acima exposto, será disponibilizado o seguinte quantitativo: a. Artes Cênicas infantil: 12 contemplados; b. Banda / show: 20 contemplados; c. Banda / show infantil: 13 contemplados; d. Instrumental: 25 contemplados; e. Voz e violão: 30 contemplados; f. Produção própria – livre: 134 contemplados (MARANHÃO, 2020, p. 2).

Como pré-requisito para aprovação o instrumento de avaliação apresentado e utilizado pelo Edital foi o Portfólio Artístico, um levantamento enviado pelos candidatos à seleção que incluíam tópicos acerca do trabalho cultural dos grupos que buscavam a aprovação, apontado no documento para avaliação o histórico de atuação, repertório a ser utilizado caso aprovado, imagens de suas apresentações entre outras exigências.

Histórico: Informações sobre a trajetória do grupo/artista, e, caso este repasse seus conhecimentos a outras pessoas é importante demonstrá-lo, por meio de materiais e registros, de que maneira essa transmissão de conhecimento, saberes, fazeres é realizada. Clipping: cópias de materiais que permitam aos avaliadores conhecer a atuação do(a) grupo/artista, tais como: cartazes, folders, fotografias, folhetos, registro de arquivos de imprensa e menções feitas na mídia sobre o grupo/ artista, matérias de jornal, páginas da internet, cartazes e outros materiais referentes a sua atuação artística; Fotos: imagens do artista/grupo em ensaios e/ou apresentações; Material Audiovisual: CDs e/ou DVDs e/ou mídia em pendrive e/ou link para plataformas de streaming ou youtube, (todos devidamente identificados com o nome da atração); Repertório: relação com as músicas propostas para apresentação; (MARANHÃO, 2020, p. 6).

Nessa formatação, a seleção dispôs de uma temporalidade consideravelmente curta, a partir da sua publicação, de 20 até 24 de março de 2020, pontuando que apenas três desses dias eram dias úteis, já que a publicação do Edital aconteceu no último dia daquela semana de 2020, já que o decreto, que regulamentou as ações frente a urgência sanitária, foi publicado no fim da semana. Contribuindo para um ar apressado que o processo inteiro tomou.

Assegurando sua veiculação em plataformas digitais, as medidas de padronização do modelo de produção Própria exigiram algumas particularidades a mais como ter duração de 15 minutos a 30 minutos; tamanho máximo do arquivo: 650MB para contas; e necessidade que na legenda do conteúdo contivesse #VivaACulturaDoMaranhao (MARANHÃO, 2020). Apontando assim, para as primeiras modelagens do Edital diretamente ligadas ao produto cultural digital.

O que se verificou também foi a constante necessidade de validação publicitária dos grupos a serem aprovados, pois além do Portfólio Artístico, houve a exigência de comprovação de notoriedade para artistas e grupos, sendo pessoas físicas ou jurídicas, apesar de soar como requisito legal, a presença dessas requisições e dessas normativas apontam para conveniente obrigatoriedade de fama pública para se manter ou apresentar como artista, pois a crítica especializada ou recorte de jornais, revistas ou blogs servem de garantia de que a arte a ser apresentada é “de fato” arte.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se a importância de medidas do governo do Estado do Maranhão no âmbito da cultura para lidar com as mudanças estruturais ocorridas durante a pandemia do Covid-19, principalmente nos anos pandêmicos iniciais, visto que as medidas de saúde exigiram o *lockdown* e o sistema de vacinação ainda não estava disponível. Ações como a do Edital “Viva Cultura 2020” foram essenciais para a manutenção das manifestações artísticas no Estado, assim como de auxiliar financeiramente alguns grupos ou artistas locais.

Todavia, buscou-se refletir, a partir da divulgação do Edital “Viva Cultura 2020” as escolhas, preferências e como o meio social adere aos grupos e artistas locais. Lacombe (2018) elucida essa reflexão como a colocação de que a indústria cultural pode ser um mecanismo de representação de uma lógica do Estado, logo, uma consequência direta de como o meio social e o Estado interpretam as manifestações culturais.

Conclui-se a necessidade de compreender as diferentes manifestações culturais vigentes e atuantes do nosso Estado, para a promoção de medidas, tais como a do Edital “Viva Cultura 2020” que possa pleitear diferentes manifestações culturais, diversificando ainda mais o acesso aos incentivos. As exigências de futuros editais precisam compreender e abarcar como grupos que não tem acesso às plataformas digitais possam ser incluídos e contemplados pelos incentivos do governo.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Indústria Cultural e Sociedade**. [seleção de textos Jorge Mattos Brito de Almeida; traduzido por Juba Elisabeth Levy... [et al.]] – 5ª edição – São Paulo: Paz e Terra, 2009.

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Tradução de Guido Antonio de Almeida, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1985.

BARROS, José Márcio. **Diversidade cultural e desenvolvimento sustentável**. 1. ed. – Belo Horizonte, MG: Observatório da Diversidade Cultural, 2020.

BOURDIEU, Pierre. **A produção social da cultura, do conhecimento e da informação**. Organização: Regina Maria Marteleto e Ricardo Medeiros Pimenta. - 01. ed. - Rio de Janeiro: Garamond, 2017.

COELHO, Teixeira. **O que é indústria cultural**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1980.

COSTA, Jean Henrique. The contemporary relevance of the discussion of the culture industry in Adorno's thought. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 36, n. 2, p. 135-154, Maio/Ago., 2013.

EAGLETON, Terry. **A idéia de cultura**. Original inglês: The Idea of Culture, 2000. São Paulo: Editora UNESP, 2005. [EAGLETON (2000)].

JUDT, Tony. Pós-Guerra. **Uma história da Europa desde 1945**, Rio de Janeiro: Objetiva, 2008. Cap. 5 (163-202).

LACOMBE, Fernando. **O Conceito de Indústria Cultural: leituras na contemporaneidade**. Revista Discente da Pós-Graduação em Comunicação Social da PUC-Rio, Rio de Janeiro, p. 1-12, jan-jun/2019. Semestral.

MAAR, J. H. **História da Química**. Rio de Janeiro: Conceito Editorial, 2008.

MARANHÃO (Brasil). Edital de seleção nº 01/2020 – UGCAC/SECMA. **Editais de seleção viva à cultura**. Credenciamento artístico e cultural. Maranhão: secretaria de cultura, Maranhão, ano 2020, n. 01, p. 14, 20 mar. 2020.

PORFÍRIO, Francisco. "Escola de Frankfurt"; **Brasil Escola**. 2019 Disponível em: <https://brasilescuela.uol.com.br/sociologia/a-escola-frankfurt.htm>. Acesso em 14 de julho de 2022.

QUIJANO, Aníbal. **“Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”**. LANDER, Edgardo (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO, Buenos Aires, Argentina. 2005.

SANTOS, Milton. **Por uma outra Globalização: do pensamento único à consciência universal**. 16. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008. 174 p.

SILVA, Daniel Neves. "Guerra Fria"; **Brasil Escola**. 2019. Disponível em: <https://brasilescuela.uol.com.br/historiag/guerra-fria.htm>. Acesso em 18 de julho de 2022.

WHITE, Leslie A.; DILLINGHAM, Beth. **O conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009. Resenha de: NASCIMENTO, Vanessa da Silva. Politeia: História e Sociedade. Vitória da Conquista, v. 9, n. 1, p. 313-316, 2009

COMIDA DE VODUM: SABORES ANCESTRAIS NO COTIDIANO DA CIDADE DE SÃO LUÍS – MA

Maria da Graça Reis Cardoso
Professora Ms. de Turismo (UFMA)
maria.graca@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Mariana Queen Cardoso da Silva
Bacharel em Direito e Mestranda Pgcult (UFMA)
mariana.queen@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: Este trabalho é parte de uma pesquisa mais ampla, que está sendo desenvolvida a nível de doutorado intitulada “A comida de Vodum do Tambor de Mina: de ebó a símbolo da gastronomia contemporânea no cenário turístico de São Luís – MA, cujo objetivo é compreender como a comida de Vodum, do Tambor de Mina, se tornou um dos símbolos da gastronomia contemporânea no cenário turístico da cidade de São Luís. Nesse sentido, elencou-se os seguintes objetivos específicos: configurar a composição e os espaços da gastronomia contemporânea de São Luís no contexto turístico da cidade e analisar o papel do Estado no contexto do processo de dinamização da economia do turismo e, por extensão a ressignificação da comida de Vodum como um dos símbolos da gastronomia contemporânea da cidade de São Luís. Como desdobramento, aqui nos propomos a mostrar algumas comidas de Voduns no Tambor de Mina em São Luís e seu uso no cotidiano, retratada na literatura maranhense, a exemplo da obra do escritor Graça Aranha intitulada *Meu próprio romance* e outros autores. A presente pesquisa possui caráter bibliográfico e encontra-se em construção. No antigo perímetro da cidade de São Luís ainda estão as primeiras casas de referência de religiões de matriz africana - a *Casa das Minas* e a *Casa de Nagô*. Acredita-se que a *Casa das Minas*, tenha sido fundada pela rainha Nã Agotimê, mãe do rei Guezo, do reino do Daomé. O culto implantado pelas duas casas, receberam o nome de Tambor de Mina. (FERRETTI, 2011). O Tambor de Mina se caracteriza pelo culto aos Voduns – a correspondência aos Orixás, divindades cultuadas no candomblé. De acordo com Ferretti (2011:199): Para muitos autores como Verger, “vodun e orixás são sinônimos, tendo o termo vodum prevalecido entre os fons do Daomé, chamados no Brasil de Jejes, e o termo orixás entre os iorubás da Nigéria. Conhecidos como nagôs”. O termo vodum é mais difundido no Benin, no Togo, no Haiti e no Maranhão, apresentando diferenças dos orixás. Vários fundamentos estão presentes na dinâmica do Tambor de Mina, dentre eles, a comida ofertada aos Voduns. No espaço do terreiro, a comida é revestida de simbolismo, pois significa um elo entre os Voduns, homens e mulheres iniciados no Tambor de Mina. Nos terreiros, prevalece a narrativa de que todos comem, inclusive os Voduns, para realimentarem o axé, ou seja, a energia vital, o elemento essencial da relação entre os humanos e os Voduns. O axé é o fundamento mais importante do patrimônio simbólico pertencente ao universo do terreiro.

Palavras-chave: Tambor de Mina; Terreiro; Comida; Vodum

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é uma ramificação de uma pesquisa que está sendo desenvolvida a nível de doutorado intitulada “A comida de Vodum do Tambor de Mina: de ebó a símbolo da gastronomia contemporânea no cenário turístico de São Luís – MA, cujo objetivo é

compreender como a comida de Vodum, do Tambor de Mina, se tornou um dos símbolos da gastronomia contemporânea no cenário turístico da cidade de São Luís.

Como desdobramento, aqui nos propomos a mostrar algumas comidas de Voduns no Tambor de Mina em São Luís e seu uso no cotidiano, retratada na literatura maranhense, a exemplo da obra do escritor Graça Aranha intitulada *Meu próprio romance*.

O interesse pelo tema, surgiu a partir de uma visita técnica realizada em um terreiro de Candomblé em São Luís, denominado Casa Fanti Ashanti, onde estava realizando uma pesquisa intitulada “uma viagem no cenário-étnico cultural de São Luís. Parafraseando Carlo Guinzburg (2006), como é frequente acontecer, esta pesquisa também é fruto do acaso. Pois, foi por acaso, que tive contato pela primeira vez com comidas ancestrais, em um terreiro de religião de matriz africana.

O acaso me chamou a atenção, para algumas comidas, conhecidas do cotidiano e principalmente em restaurantes da cidade de São Luís. Daí então uma questão começou a me inquietar a respeito deste fato, uma vez que, o Candomblé é considerado uma instituição religiosa relativamente nova em São Luís, portanto, não teria uma influência dessa dimensão na cultura alimentar da cidade.

Diante dessa constatação me voltei para o Tambor de Mina. Pois o Tambor de Mina é uma religião de matriz africana praticada em grande parte do estado do Maranhão, com mais força na cidade de São Luís. O Tambor de Mina se caracteriza pelo culto aos Voduns – a correspondência aos Orixás, divindades cultuadas no candomblé. Para muitos autores como Verger, voduns e orixás são sinônimos, tendo o termo vodum prevalecido entre os fons do Daomé, chamados no Brasil de Jejes, e o termo orixás entre os iorubás da Nigéria. Conhecidos como nagôs. O termo vodum é mais difundido no Benin, no Togo, no Haiti e no Maranhão, apresentando diferenças dos orixás. (FERRETTI, 2011).

Nos terreiros todos comem, inclusive os Voduns para realimentarem o axé, ou seja, a energia vital, o elemento essencial da relação entre os humanos e os Voduns. Sendo assim, a energia do axé acumula-se e transmite-se por meio de determinadas substâncias (animais, vegetais, minerais, líquidas) sendo suscetível de alteração, a depender das variadas combinações dos elementos que se compõe. (SODRÉ, 2002).

Dentre as diversas representações materiais do axé, a comida ritual tem papel fundamental. Os tipos de comidas são feitos segundo a preferência de cada Vodum respeitando as interdições alimentares aos filhos destes. O axé da comida ritual é assim um princípio chave da cosmovisão africana.

Nesses estudos preliminares, constatou-se a existência de algumas comidas ofertadas aos Voduns, ressignificadas no cotidiano da cidade, a exemplo de variadas formas de farofas, pipoca, rabada de boi, feijoada, bolo de mandioca e outras que se fazem notar nos cardápios dos restaurantes de São Luís, como o caruru e o vatapá. Nesse sentido, buscou-se traçar um recorte viável para a realização da pesquisa a nível de doutorado, que é o processo de deslocamento e ressignificação da comida de Vodum no Tambor de Mina para a Gastronomia contemporânea no cenário turístico de São Luís.

Considerando o espaço do terreiro, sobretudo o Tambor de Mina, como uma instituição religiosa iniciática, com fundamentos acessíveis apenas à iniciados e iniciadas. Indaga-se, como algumas comidas saíram de um espaço privado para um espaço público? E ainda como possivelmente foram incorporados saberes e sabores do espaço público no espaço privado? Pois, nos espaços de vivência restrita, a cozinha tem a sua distinção porque é lugar onde são preparadas as comidas dos Voduns, em geral, por mão de mulheres e homens Vodunsis ou por possuírem o cargo de cozinheiras de Vodum.

As respostas para a questão elencada, nos remete às práticas culturais, tanto no cenário religioso, quanto no cotidiano laboral de mulheres em temporalidades de um passado breve e ao mesmo tempo distante. Realidades que nos obrigam à condição de viajante no tempo. O que na concepção de Sandra Pesavento (2012), trata-se de um encontro com as dificuldades na tentativa de acessar os sentidos do passado, ao considerar que a experiência do vivido, se apresenta na maioria das vezes, de maneira cifrada. Isto força o pesquisador historiador a ir além do que é mostrado e dito. Aí está posto, a nossa empreitada arriscada no desvelamento das experiências desses sujeitos históricos que nos propomos a conhecê-los, bem como suas práticas culturais no seu mundo vivido.

2 BREVE HISTÓRICO DO CENÁRIO DA PESQUISA

O cenário objeto desta pesquisa é a cidade de São Luís, capital do Estado do Maranhão. A gênese de sua historicidade está situada no contexto histórico do colonialismo moderno dinamizado pelas relações “circum-atlânticas” entre a Europa, a África e as “Américas” entre os séculos XVII e XIX. (ARMITAGE, 2014).

Não é demais salientar que os sistemas escravistas na modernidade adquiriram novas formas, em relação à sistemas de escravidão anteriores, que foram capazes de transformar as relações comerciais, na mola propulsora do mundo a partir do atlântico, durante os séculos XVI ao XIX.

Além do ineditismo, a escravidão nas Américas teve seu desenvolvimento a vários processos que tem sido usados para definir modernidade; o crescimento da racionalidade instrumental, a formação do sentimento nacional e do estado-nação, as percepções da identidade baseada na raça, a disseminação das relações de mercado e do salário assalariado, o desenvolvimento das burocracias administrativas e do sistema moderno de impostos, a crescente sofisticação do comércio e das comunicações, o nascimento das sociedade de consumidores, a publicação de jornais e o início da publicidade impressa, a “ação a distância” e a sensibilidade individualista. (BLACKBURN, 2003).

Tais argumentos acerca do escravismo, permitem uma leitura conectada acerca das relações atlânticas tendo como base o comércio de africanos na condição de escravizados. Reitera-se que a cidade de São Luís, tem a gênese de sua historicidade situada no contexto histórico do colonialismo moderno dinamizado pelas relações de trocas de produtos entre os séculos XVII e XIX. Essa leitura nos permite compreender a cidade de São Luís, bem como todo o Estado do Maranhão, como uma invenção colonial portuguesa. Sublinha-se, que a província do Maranhão foi articulada de forma tardia no circuito internacional do comércio de africanos escravizados, considerando que essas relações no século XVI, já se encontravam consolidadas em praticamente toda a América, inclusive nas principais províncias brasileiras.

Desde o século XVII, já se vislumbrava tentativas de empreendimentos escravistas na província do Maranhão. Entretanto, o território do estado do Maranhão foi integrado na órbita do colonialismo português na “América” e, por conseguinte, no circuito das trocas internacionais por meio da Companhia Geral de Comércio do Estado Grão-Pará e Maranhão, a partir de 1755, ao fomentar a agricultura mercantil de exportação sustentada pelo trabalho de africanos escravizados.

A criação da já citada, Companhia Geral de Comércio do estado Grão-Pará e Maranhão, é um exemplo material dessa articulação atlântica escravista. Em poucos anos a pacata província adquiriu status de riqueza por conta da produção de algodão, arroz, dentre outros. Ainda no século XVIII, a província era apenas uma pequena colônia, insignificante no contexto das relações transatlânticas, recebia apenas um ou dois navios por ano, o que levava os colonos a fazerem uso da escravidão de indígenas. A partir da inserção no comércio transatlântico de escravizados africanos, tamanho foi o seu crescimento, que chegou a receber em torno de 150 navios negreiros por ano, e exportar até um milhão de libras. (FURTADO, 2004).

Dentre as regiões da costa africana que participaram significativamente do comércio atlântico de escravos está a área entre os rios Senegal e Serra Leoa, conhecida como a Alta Guiné com a qual esteve articulada o Maranhão como a “outra importante área produtora de

arroz do Atlântico que estabeleceu fortes vínculos com o comércio guineense de escravos – mais especificamente, com os portos portugueses de Cacheu e Bissau, ao sul do rio Gâmbia” e para a qual foram trazidos feitos escravos africanos das etnias *Balantas, Bijagós, Papel, Floup, Bayuns e Brames*, e em menor quantidade *fulas e mandingas*. (MARCUSSE, 2012).

Essa articulação com o escravismo possibilitou ainda a construção de novas identidades, a partir do grande número de africanos que foram trazidos escravizados para a província do Maranhão, não apenas do ponto de vista das identidades raciais, mas sobretudo culturais. Ao longo do século XIX, foi tamanha a riqueza produzida com base no escravismo, que a cidade de São Luís, experimentou um grande desenvolvimento, chegando a ser reconhecida em 1835, como a quarta cidade do período imperial, superada apenas por Rio de Janeiro, Salvador e Recife.

A vida na cidade se processava em torno de três freguesias: *Nossa Senhora da Vitória; Nossa Senhora da Conceição e São João Batista*. O perímetro urbano composto pelas freguesias de Nossa Senhora da Vitória e Nossa Senhora da Conceição, era o território da elite econômica da época. Uma parte menor da população branca habitava na segunda freguesia e, apenas, um percentual muito pequeno na terceira freguesia. A população preta, na condição de escravizados ou libertos, habitava na primeira e na segunda freguesia. Os pardos na sua maioria habitavam na segunda freguesia e em número insignificantes na primeira e terceira freguesia. (GATO, 2018).

Os argumentos levantados por Blackburn (2003), também nos faz pensar que provavelmente, a inserção tardia do Maranhão no comércio transatlântico de africanos escravizados, possibilitou um número maior de africanos, e também uma diversidade de povos africanos nesse pedaço do Brasil na segunda metade do século XVIII e a primeira metade do século XIX. Considerando que na maior parte do país, essa articulação iniciou-se desde o século XVI, essas províncias no século XVIII e XIX, já contavam com uma grande população negra nascida no Brasil, os chamados crioulos. Essa hipótese, ao nosso ver, justifica as novas identidades construídas na antiga província, cujas marcas se fazem perceber na atualidade, nas expressões culturais de cunho mais lúdico como os diversos sotaques do bumba-meu-boi; a manifestação cultural Tambor de Crioula e a Gastronomia. E com destaque para instituições religiosas, como o Tambor de Mina, que mesmo se mostrando agregacionista, contudo, ainda é possível identificar marcas africanas.

3 A GÊNESE DO TAMBOR DE MINA

Na Cidade de São Luís do Maranhão, a instituição religiosa de matriz africana mais expressiva é o Tambor de Mina, seguido da Umbanda e Candomblé. Não há pesquisas históricas que comprovem a exatidão da criação do Tambor de Mina, entretanto, pesquisas no campo da Antropologia apontam para o início do século XIX. É sabido que nesse período do início do século, a organização do culto aos Voduns, divindades Jejes, se deu com a fundação de um templo que recebeu a identidade de casa das Minas, ou ainda, Casa do Tambor de Mina, uma referência atribuída aos escravizados embarcados na costa da Mina.

A despeito da casa das Minas, Pierre Verger (1953 apud Ferretti, 2011), através de seus estudos em países da África, levantou a hipótese, até hoje não comprovada, porém, nem descartada, de que esse templo de origem jeje, foi fundado pela rainha Nã Agontimé, mãe do rei Guezo. Essa hipótese foi levantada pela constatação do pesquisador, da existência do culto ao Vodum Zomadonu nas duas margens do Atlântico, Zomadonu é ao mesmo tempo, Vodum da família real de Albomey do antigo Daomé, e, Vodum fundador da Casa das Minas em São Luís do Maranhão.

Consideramos relevante para nosso objeto de estudo, o argumento de que, foram as tradições religiosas da Costa da Mina, e em especial as da área gbe, isto é, os cultos de Vodum, os que providenciaram no Brasil setecentista, os primeiros referentes para a organização do grupo religioso uma estrutura eclesial ou conventual. Convém ressaltar, que apesar da Casa das Minas possivelmente ter sido fundada após esse período, entretanto, a sua organização remete às tradições religiosas da Costa da Mina da área gbe. Como mencionei acima, é fato que a antiga Casa das Minas, era dedicada aos voduns jejes. (PARÉS, 2007)

Num claro objetivo de provar sua tese, Parés argumenta que, a justaposição de várias divindades num mesmo templo e a organização de performance ritual seriada do candomblé contemporâneo, encontra-se nas tradições voduns da área gbe um claro antecedente desde pelo menos o século XVIII, sobretudo no âmbito dos cultos reais ou das linhagens socialmente dominantes em cidades como Uidá ou Abomey. Esta realidade constatada pelo autor põe em dúvida a defesa, de que as instituições criadas na diáspora na América foram invenções locais, como resultado das novas relações sociais. Todavia, o que se percebe no Brasil, não somente na Bahia, assim como no Maranhão, a criação de instituições culturais religiosas que foram também inspiradas no modelo organizacional dos cultos de Voduns africanos.

Na cidade de São Luís do século XIX, há registro de existência de cultos religiosos africanos realizados de formas individuais, e, também coletivas. Além da Casa das Minas, foi

edificado também no mesmo perímetro urbano, o templo denominado Casa de Nagô, dedicada aos Orixás da área iorubana, e, bem mais tarde, na segunda metade do século XIX, na zona rural da cidade, numa comunidade denominada cajueiro, próximo a atual zona portuária, foi organizado o terreiro Ilê Nyame, que ficou conhecido como Terreiro do Egito, de acordo com a memória oral, este foi fundado pela africana, batizada por Basília Sofia, cujo nome privado, era Massinocô Alapong, a mesma era oriunda de Cumassi, Costa do Ouro, atual Gana.

A despeito, ainda das estratégias de identidades construídas pelos africanos escravizados, supõe-se que a organização plural dos cultos, se constituiu uma estratégia de resistência, não apenas no âmbito religioso, mas sobretudo, na construção de espaços que proporcionasse uma relativa liberdade e sobrevivência humana. Nesse contexto, a instituição religiosa Tambor de Mina é forjada na pluralidade. Convém sublinhar, que a Casa das Minas mesmo sendo de origem jeje, esta, também “hospedava” Orixás Nagôs. Além de manter relações de intensa sociabilidade com a Casa de Nagô. Esta, por sua vez, de acordo com a memória e estudos realizados pela pesquisadora Maria do Rosário, cultuava, Orixás, Voduns e também entidades caboclas, oriundas da cidade de Codó.

No que diz respeito ao Terreiro Ilê Nyame, suponho que este, tenha se constituído já com base nessa pluralidade. Um fato curioso, interessante é que a Casa das Minas não deu origem a novos terreiros. A Casa de Nagô, foi quem inspirou a maioria dos terreiros criados no final do século XIX e a primeira metade do século XX. E o Terreiro Ilê Nyame, originou dentre outros, ao Terreiros, Casa Fanti Ashanti e Terreiro de Yemanjá, estes fundados respectivamente pelos Babalorixás Euclides Meneses e Jorge Itacy de Oliveira, ambos já falecidos. Na atualidade, a Casa Fanti Ashanti e o Terreiro de Yemanjá, são considerados, os terreiros mais representativos do Tambor de Mina no Maranhão.

Essa pluralidade na organização dos cultos de matriz africana em São Luís, e, em todo o estado, revela o caráter agregacionista, dos cultos africanos do outro lado do atlântico, tanto de natureza interétnica, bem como a agregação do catolicismo. Assim é o Tambor de Mina do Maranhão, os Terreiros se reconhecem sob a identidade jeje-nagô. Cultuam tantos os Voduns, Orixás, entidades consideradas nobres denominadas gentis, que possuem status de Voduns, Caboclos e Encantados e Santos católicos.

3.1 Comida de Vodum

A comida de Vodum é parte significativa da *cultura afro-brasileira*. A respeito desta, Cunha Júnior (2019) destaca que da africanidade vem a origem dos conhecimentos e modos de

vida africanos que se transformaram na realidade brasileira e continuam se transformando, produzindo a afrodescendência.

Em relação a contribuição de africanos na cultura alimentar brasileira, Gilberto Freire (2002), em *Casa Grande e Senzala*, salienta que uma vez no Brasil, os negros tornaram-se em certo sentido, verdadeiros donos da terra: dominaram a cozinha. Conservaram em grande parte sua dieta e uso de ingredientes como o *azeite de dendê*, a *pimenta malagueta*, o *quiabo* e a *banana*; bem como as formas variadas de preparação de galinha e de peixe modificando várias comidas portuguesas ou indígenas pela condimentação ou pela técnica culinária.

Os africanos trouxeram uma cultura alimentar mais variada e complexa. Foram os africanos quem introduziram, no Brasil, o azeite de *coco do dendê* (*Elais guineenses*), o *camarão seco*, a *pimenta-malagueta*, o *inhame*, as *várias folhas para o preparo de molhos, condimentos e pratos*. E o que é mais: trouxe não só os seus pratos naturais, de origem africana, como modificou para melhor, introduzindo os seus condimentos, a cozinha indígena e a portuguesa. (ARTUR RAMOS 2008):

As produções bibliográficas acerca da cultura alimentar afro-brasileira, é na sua maioria produzida por antropólogos, percebe-se uma escassez de produções historiográficas, contudo, é possível perceber o fenômeno de circulação de idéias e saberes nesse contexto da cultura alimentar. Acredita-se que o conceito de “circularidade” de Carlo Ginzburg, possibilite uma maior compreensão acerca das trocas culturais entre os povos formadores da cultura brasileira. As falas dos autores Gilberto Freire e Artur Ramos nos mostra que a mistura cultural entre portugueses, indígenas e africanos se deu a partir de movimento circular formado por reciprocidades, que ora se moviam de baixo pra cima, bem como de cima para baixo. É óbvio que não se trata de uma relação harmoniosa, mas que mesmo conflituosa, compulsória não deixou de acontecer. (GINZBURG, 2006)

Raul Lody, em sua pesquisa de campo sobre alimentação ritual em terreiros nas cidades do Rio de Janeiro, Aracajú, Maceió, Recife e São Luís do Maranhão, aprendeu que “nos terreiros, especialmente, nos Candomblés, Xangô e Mina, a comida ganha dimensão valorativa, sendo entendido o alimento do corpo e também do espírito.”. (LODY, 1998:26). Nesse sentido, o ato de comer nos terreiros, remete ao estabelecimento e fortalecimento de vínculos e processos de comunicação entre os humanos e as divindades, ancestrais e a natureza.

A respeito ainda da comida ritual, em terreiros de São Luís do Maranhão, Lody ao fazer referências aos rituais Nagô e da Casa das Minas, sublinha algumas singularidades tais como, “[...]. As grandes cuias com aluá de milho, pão e vinagre são servidas ao gosto dos voduns e as pequenas

cuias estão repletas de abobós, milho cozido e pequenos acarajés, que muito se distanciam dos baianos, em especial pela forma”. (LODY, 1998:33).

A comida dos Voduns é conhecida como comida de santo, *comida de obrigação* ou, simplesmente, por ebó. Em geral, estas possuem nomes africanos. As comidas de Voduns mais conhecidas, na maioria dos terreiros, são: *o furá*, ofertado aos Voduns para fortalecer o axé; o *Acarajé*, oferecido para Sobô; o *Cariru ou Caruru*, oferecido para Nanã; mas, apreciado por outros Voduns; o *Buruburu (pipoca)*, a comida da família de Dambirá; o *Manjar*, comida ofertada para Abê; o *Bolo de mandioca*, comida de Nochê Naê; o *Agralá*, farinha de mandioca torrada com sal e dendê, comida da família de Dambirá; o *Amió*, Caldo de farinha seca (pirão); o *Padê de Exu*, Farinha seca com dendê oferecido para Legba; a *Feijoada*, oferecida para Ogum Xoroquê; a *Amalá*, rabada de boi cozida com quiabo e bola de creme de arroz, comida para Badé.

Dentre as diversas representações materiais do axé, a comida ritual tem papel fundamental. Os tipos de comidas são feitos segundo a preferência de cada Vodum respeitando as interdições alimentares aos filhos destes. O axé da comida ritual é assim um princípio chave de povos da África Subsaariana.

Sérgio Ferretti (2011) ao estudar o Tambor de Mina em São Luís identificou as seguintes comidas de Vodum ou comida de obrigação: *Abobó; Agralá; Amió; Acarajé; Cariru; Furá; Abado; Pipoca; Manjar; Bolo de mandioca; Amalá; Omolocum, Vatapá* dentre outros. No que se refere a Casa das Minas, Ferreti (2011:257) sublinha que “as vodunsis mais velhas, são as que preparam a comida” respeitando os fundamentos da casa porque a preparação da comida de Vodum exige conhecimentos não apenas de técnicas culinárias; mas, de fundamentos espirituais por parte de quem a prepara.

4 HISTÓRIA E LITERATURA: UMA RELAÇÃO INTERDISCIPLINAR

A necessidade de se compreender como a comida de Vodum, do Tambor de Mina, foi ressignificada e se tornou um dos símbolos da gastronomia contemporânea no cenário turístico de São Luís, nos situa no campo da história social. Castro (1997:49), ao caracterizá-la como especialidade da disciplina história, salienta que:

A história social, mantém, entretanto, seu nexó básico de constituição, enquanto forma de abordagem que prioriza a experiência humana e os processos de diferenciação e individuação dos comportamentos e identidades coletivos — sociais — na explicação histórica. [...].

A identificação e interpretação das relações construídas no espaço em suas devidas temporalidades, que possivelmente, tenham proporcionado um processo de ressignificação de

uma comida ritual a status do cenário turístico contemporâneo, demanda por uma incursão historiográfica numa perspectiva cultural. Pois, na concepção de Chartier (2009, p.34), a cultura é definida a partir da forma como, “as práticas comuns, através das quais uma sociedade ou um indivíduo vivem e refletem sobre sua relação com o mundo, com os outros ou com eles mesmos”.

Portanto, a questão aqui apresentada, se situa no campo da História Cultural, na medida que busca compreender as ressignificações que a comida de Vodum do Tambor de Mina, adquiriu em cada momento histórico. A despeito de transformações culturais, sublinha-se que, “como a fênix, a cultura parece renascer de suas cinzas, depois de cada um de seus desaparecimentos”. Embora não se de trate de um desaparecimento da comida de vodum, e sim, de sua ressignificação. Contudo, nos parece útil a forma de pensar do autor, pois, é fundamental, “compreender como, em cada época tecem-se relações complexas entre formas impostas, mais ou menos restritas e identidades salvaguardadas, mais ao menos alteradas”. (Id.Ibid. p.46).

As relações sociais que marcam o mundo vivido dos sujeitos históricos, demanda que a história estabeleça relações interdisciplinares. Nas palavras de Koselleck (2006:120):

A História como Ciência, não tem um objeto que seja exclusivamente seu, ela tem de dividi-los com todas as ciências humanas e sociais. A História como Ciência, distingue-se apenas pelos seus métodos e pelas normas, com cujo auxílio ela conduz a resultados comprováveis.

A pesquisa historiográfica se desenvolve em meio a grandes desafios. Trata-se de um encontro com as dificuldades na tentativa de acessar os sentidos do passado, ao considerar que a experiência do vivido, se apresenta na maioria das vezes, de maneira cifrada. Isto força o pesquisador historiador a ir além do que é mostrado e dito. Aí está posto, a nossa empreitada arriscada no desvelamento das experiências desses sujeitos históricos que nos propomos a conhecê-los, bem como suas práticas culturais no seu mundo vivido. (PESAVENTO, 2012)

Nesse sentido Guizburg (2006:23), destaca:

A escassez de testemunhos sobre o comportamento e as atitudes das classes subalternas do passado, é com certeza o primeiro – mas não o único – obstáculos contra o qual as pesquisas históricas do gênero se chocam. Porém é uma regra que admite exceções.

No contexto desta pesquisa, a literatura, do gênero romance, ocupa um lugar importante por se tratar de memórias. Por isso, será revisitado o autor Graça Aranha. Através da leitura do romance inacabado em virtude do seu falecimento em 26 de janeiro de 1931. Esta última escrita do poeta intitula-se “O meu próprio romance”. Considera-se que a memória tem uma relação

dialética com a historicidade dos sujeitos. “Uma das condições de perfeição de um romance é o fato de conter certos aspectos fundamentais de uma época”. (CÂNDIDO, 2004:23).

Apesar do romance em destaque do autor Graça Aranha não ter sido finalizado, ainda assim, nos traz informações importantes acerca da realidade social e cultural da cidade de São Luís, no final do século XIX, no que diz respeito a cultura alimentar desse período. - “As negras, na cozinha ao fundo, preparavam o caruru, o arroz de cuxá, manuês, pamonhas, arroz doce, para as refeições”. (ARANHA, 1996, p.72). A memória deste escritor possibilita, uma interpretação da presença da comida ancestral caruru e vatapá, como práticas do cotidiano elitista ludovicense no século XIX. Este, ao se referir à saudade que sentia da cidade de São Luís, relembra da comida de tabuleiro das escravas do ganho destacando os “[...], dez-réis das negras minas, cocada puxa-de-mel escuro, os alfenins, os confeitos, as amêndoas dos tabuleiros de doce da tarde e o peixe frito e o arroz de cuxá da noite [...]”. (ARANHA, 1996, p. 108).

Convém destacar que História e Literatura não são sinônimas, trata-se de áreas distintas, porém não antagônicas pois “História e Literatura fazem uso de um mesmo material, e, assim, a narrativa literária partilha pressupostos da narrativa histórica, especialmente quanto a sua capacidade de apresentar interpretações acerca do mundo” (ARAÚJO, 2018:139).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo, o tema aqui abordado encontra-se em construção. Trata-se de uma pesquisa inicial acerca da ressignificação da comida de Vodum, lida como comida de obrigação, comida ancestral, ebó. E, como esta tornou-se uma comida do cotidiano da população ludovicense entre as classes, mais abastadas como evidenciado nas memórias do Autor Graça Aranha. E até mesmo vindo a fazer parte de uma oferta turística na contemporaneidade.

Apesar de ser uma pesquisa inicial, já é possível perceber que nessas relações entre instituições religiosas e outros sujeitos históricos, como as escravas de ganho e seus tabuleiros, também revisitadas pela memória do autor. E mesmo entre classes sociais diversas em temporalidades distantes, esteve presente a circulação de ideias e saberes acerca da cultura alimentar da cidade de São Luís. Entretanto, ainda é prematuro afirmações, por se tratar de uma pesquisa em andamento. Porém é imperativo a importância da literatura do gênero romance aqui apresentada para a aproximação de mundos vividos.

REFERÊNCIAS

ARANHA, José Pereira da Graça. **O meu próprio romance**. 4ed. – São Luís: ALUMAR, 1996.

ARAÚJO, Patrícia Vargas Lopes de. **História e Literatura**: um diálogo possível? *Germinal*, de Émile Zola. in Gláks: Revista de Letras e Arte, v. 18 n°2 – jul.º2018

ARMITAGE, David. **Três conceitos de história atlântica**. (trad.) Juliana Jardim de Oliveira. In *Revista de História Unisinos*, v. 18, n. 2, São Leopoldo – RS, 2014.

BLACKBURN, Robin. **A construção do escravismo no Novo Mundo**. (trad.) Maria Beatriz de Medina, Rio de Janeiro: Record, 2003.

CÂNDIDO, Antônio. **Brigada Ligeira**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2004

CASTRO, Hebe de Mattos. **História Social**. In CARDOSO, Círio Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. (org.), *Domínio da história; ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. (trad.) Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CUNHA JR. Henrique. **Bairros Negros**: a forma urbana das populações negras no Brasil. In *REVISTA DA ABPN*, V.II, Ed. Especial – caderno temático: Raça Negra, educação 30 anos depois: e agora do que mais precisamos falar? Abril, 2019.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & Senzala**. 46ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 2002.

FERRETTI, Sérgio Figueiredo. **Voduns da casa das Minas**. In MOURA, Carlos Eugênio Marcondes de (org.). *Culto aos Orixás: Voduns e Ancestrais nas Religiões Afro-brasileiras*, 1ª ed.- RJ: Pallas, 2011.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. 33ª ed., São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2004.

GATO, Matheus. **Espaço, cor e distinção social em São Luís (1850-1888)**. In BARONE, Flávia; RIOS, Flávia. *Negros nas cidades brasileiras (1890-1950)*. São Paulo: Intermeios, Papes, 2018.

LODY, Raul. **Brasil bom de boca**: dilemas da Antropologia da Alimentação. SP: Ed. SENAC, 2008.

LODY, Raul. **Santo também come**. Rio de Janeiro, 1998 de Janeiro, 1998.

MARCUSSI, Alexandre Almeida. Hawthorne, Walter. From **Africa to Brazil**: culture, identy, and Atlantic slave trade, 1600-1830. Nova Iorque: Cambridge UNIVERSITY, 2010, 288P.

PARÉS, Luís Nicolau. **A formação do Candomblé**: história e ritual da nação jeje na Bahia, 2ª ed., Campinas: Editora da UNICAMP, SP, 2007.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, PUC,-Rio, 2006.

PESAVENTO. Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

RAMOS, Artur. **Notas sobre a culinária negro-brasileira**. In CASCUDO, Luís da Câmara. Antologia da Alimentação no Brasil. São Paulo: global Editora, 2008

SODRÉ, Muniz. **O Terreiro e a Cidade**: a forma social afro-brasileira. Rio de Janeiro: Imago. Ed: Salvador, BA – Fundação Cultural do Estado da Bahia. Bahia: Prosa e Poesia, 2002.

COMUNIDADES TRADICIONAIS E INSERÇÃO DO TURISMO: TERRITÓRIO, VIVÊNCIAS E PERSPECTIVAS DE UM TURISMO DE EXPERIÊNCIA NA COMUNIDADE DE DAMASIO – GUIMARÃES (MA)

Tereza Cristina Lobato Pereira
Mestranda em Cultura e Sociedade (PGCult)
tcl.pereira@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Samya Cristina Melônio dos Santos
Mestranda em Cultura e Sociedade (PGCult)
samya.cristina@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Conceição de Maria Belfort de Carvalho
Doutora em linguística e língua portuguesa
conceicao.belfort@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Klauteny Dellene Guedes Cutrim
Doutora em linguística e língua portuguesa
kdguedes@yahoo.com.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: As comunidades tradicionais representam hoje, uma ampla gama de possibilidades de estudo dentro do cenário acadêmico nacional, a contemporânea valorização desses grupos e os desdobramentos gerados com os novos olhares que buscam diminuir as distâncias e aumentar os conhecimentos sobre estes, abre um vasto leque para a sua inserção em várias áreas de atividades econômicas até então, pouco disseminadas entre esses ; uma dessas janelas criadas é a oportunidade do incremento da atividade turística, voltando-a como uma oportunidade de gerar mais empregos, renda e divisas nessas comunidades, aglutinando-as a chance de fazer-se conhecer e divulgar sua cultura local transfigurada nos seus modos de expressão, fazeres, saberes e crenças. O turismo de experiência utiliza-se dessa curiosidade, ao alargar o olhar de interesse por vivenciar intimamente novas culturas e regiões, e o transforma em uma nova oportunidade de negócio, que além de contribuir com os aspectos indenitários dessas comunidades, criam maiores possibilidades de um crescimento econômico nesses territórios. Neste estudo , temos uma análise inicial sobre o projeto de pesquisa que remeterá a dissertação de mestrado intitulada Saberes locais e fomento comunitário: uma estratégia de articulação entre arranjos produtivos e turismo de experiência na comunidade de Damásio em Guimaraes – MA e é fruto da análise de uma viagem preliminar do projeto Missão Amazônia Legal-polo baixada Maranhense do PDPG /PGCULT que objetiva o incremento de arranjos produtivos locais para agregação econômica nas comunidades inseridas na Amazônia Legal maranhense, o benefício desse trabalho para academia é contribuir com as discursões sobre o tema tanto em caráter teórico como efetivo além de incluir novos personagens e cenários, a tão engessada atividade turística do nosso estado. Quanto aos objetivos desse artigo, demonstramos uma análise primária sobre as características geográficas, sociais e econômicas da região e suas possibilidades para a fomentação de um turismo de experiência no local, que segundo as diretrizes do projeto que o integra, deve ser gerido diretamente pela comunidade e agregar-se aos arranjos produtivos já existentes. Fontes bibliográficas e uma visita técnica foram os principais fontes metodológicas utilizadas para a construção desse trabalho que visa uma abordagem qualitativa. A conclusão do presente artigo traz reflexões sobre a comunidade

remanescente de Damásio, a importância do seu território para sua comunidade, bem como, sua atual conjuntura social e econômica somando-a a atividade turística já desenvolvida no local e a perspectiva da inserção de turismo de experiência sustentável e memorável tanto para a comunidade local quanto para o visitante.

Palavras-chave: Comunidades Tradicionais; Damásio; Território; Turismo de Experiência.

1 INTRODUÇÃO

As comunidades tradicionais representam hoje, uma ampla gama de possibilidades de estudo dentro do cenário acadêmico nacional, a contemporânea valorização desses grupos e os desdobramentos gerados com os novos olhares que buscam diminuir as distâncias e aumentar os conhecimentos sobre estes, abre um vasto leque para a sua inserção em várias áreas de atividades econômicas até então, pouco disseminadas entre esses; uma dessas janelas criadas é a oportunidade do incremento da atividade turística, voltando-a como uma oportunidade de gerar mais empregos, renda e divisas nessas comunidades, aglutinando-as a chance de fazer-se conhecer e divulgar sua cultura local transfigurada nos seus modos de expressão, fazeres, saberes e crenças.

Transcorridos quase cinco séculos desde o início da escravidão no país, o modo de vida nas comunidades remanescentes quilombolas ainda mantém muitas semelhanças. As comunidades remanescentes vivem e sobrevivem da terra, compartilhando delas seus frutos e tudo o que ela oferece; praticam manejo sustentável, a agricultura familiar, a pesca e o extrativismo; vivendo em regiões de difícil acesso, muitos grupos ainda preservam muitos dos seus costumes e tradições ancestrais.

O turismo de experiência utiliza-se dessa curiosidade, ao alargar o olhar de interesse por vivenciar intimamente novas culturas e regiões, e o transforma em uma nova oportunidade de negócio, que além de contribuir com os aspectos indenitários dessas comunidades, criam maiores possibilidades de um crescimento econômico nesses territórios.

As comunidades, hoje reconhecidas como remanescentes quilombolas não ocupam necessariamente territórios originários de quilombos no passado, visto que, os territórios ora ocupados por elas provêm de diversas origens e desdobrados para os mais diferentes fins, a maioria voltados ao “desenvolvimento e progresso” do país.

Neste contexto, encontramos a comunidade remanescente de Damásio situada na cidade de Guimarães no Maranhão, a região apesar de se configurar como uma das mais antigas comunidades remanescentes do estado, e é creditada como uma das mais organizadas no contexto de comunidades quilombolas e exemplo de sociabilidade na região.

Neste estudo, temos uma análise inicial sobre o projeto de pesquisa que remeterá a dissertação de mestrado intitulada Saberes locais e fomento comunitário: uma estratégia de articulação entre arranjos produtivos e turismo de experiência na comunidade de Damásio em Guimaraes – MA e é fruto da análise de uma viagem preliminar do projeto Missão Amazônia Legal- polo baixada Maranhense do PDPG /PGCULT que objetiva o incremento de arranjos produtivos locais para agregação econômica nas comunidades inseridas na Amazônia Legal maranhense, o benefício desse trabalho para academia é contribuir com as discussões sobre o tema tanto em caráter teórico como efetivo além de incluir novos personagens e cenários, a tão engessada atividade turística do nosso estado.

A atividade turística nessas localidades sobressai-se como uma perspectiva de dinamizar a cultura e fazer dela um produto que atenda bilateralmente os visitantes e as demandas das comunidades locais, valorizando a da cultura outro; não como um ser exótico e bizarro, mas como um conjunto de uma perspectiva entre cenário e contexto de vivências.

Desta forma, é fundamental que a população local dessas comunidades possa planejar, destacar e gerir suas características e bens culturais para que possam ser trabalhados como um produto turístico, Ao se destacar o sentido da identidade os moradores podem se resguardar não apenas dos fatores negativos da atividade turística mais de todas as interferências externas que possam chegar através da pós-modernidade, e com a ligação do local com o global.

A atividade turística pode contribuir significativamente para a valorização sobremaneira de ideais como valorização do passado, da memória, e a identidade, maximizando também o sentido de pertencimento desta.

Quanto aos objetivos desse artigo, demonstramos uma análise primária sobre as características geográficas, sociais e econômicas da região e suas possibilidades para a fomentação de um turismo de experiência no local, que segundo as diretrizes do projeto que o integra, deve ser gerido diretamente pela comunidade e agregar-se aos arranjos produtivos já existentes.

2 A INSERÇÃO DO TURISMO EM ÁREAS TRADICIONAIS

As noções cada vez mais padronizadas e globalizantes, engessadas pelos anseios de desenvolvimento dos países e sociedades, tornam cada vez mais similares e homogêneas as experiências geradas a partir destes; valores e concepções antes destoantes tornam-se reféns de formulas lançadas para que se consigamos o tão almejado progresso, tornando aspectos antes divergentes cada vez mais análogas as vividas em qualquer outra parte mundo; o que faz do novo, do diferente e do antes considerado como “exótico”, algo digno de curiosidade e

admiração pela forma como mantem suas especificidades(em especial no seu caráter cultural) mesmo em um meio contaminado pelo unísono.

A cultura engloba todas as formas de expressão do homem: O sentir, o agir, o pensar, o fazer, bem como as relações entre os homens e destes com o meio ambiente. Nos últimos anos, o lançamento de novos conceitos e olhares sobre as diferenças entre culturas e a atual valorização dos povos tradicionais vêm ampliando a percepção das possibilidades de interpretação e sentidos para a fomentação de novas formas de conceber a atividade turística dentro desses “novos” territórios.

Assim, as diversas combinações da cultura, que é uma das principais motivações do turista ao se deslocar a uma nova região, ganha uma nova conotação em experimentar e vivenciar os aspectos e situações que não são tão peculiares a sua cultura.

Nessa dinâmica, a utilização dos diferenciais culturais na atividade turística, pressupõe sua valorização, promoção e a manutenção de sua dinâmica e permanência no tempo, como símbolo de memória e de identidade, induzindo assim, ao mais consciente e sustentável acesso e usufruto a moradores e turistas buscando a convivência harmônica das diferenças em benefício de ambos.

Esse cenário, busca que a comunidade local tenha uma maior autonomia gerencial da atividade e ao visitante uma maior imersão na nova cultura a este apresentada, como bem explicitada por Cammarata (2006) quando afirma que o conjunto de significados e símbolos da cultura local lhe dão sentido e são transferidos ao outro, forasteiro, que no destino procura imagens e representações de objetos que lhe satisfaçam a necessidade de ver, sentir e conhecer.

O turismo, apesar de uma atividade prioritariamente econômica, serve como um importante mecanismo de alicerce de várias questões de fundo relevantes no que diz respeito a conservação, fomento e desenvolvimento de regiões, populações e bens culturais, incentivando mesmo que em âmbito teórico, o respeito as diferenças e a preservação dos seus patrimônios materiais e imateriais.

Na categorização de Moesh (2002) o turismo seria:

[...] uma combinação complexa de inter-relacionamento entre produção e serviços, em cuja composição integram-se uma prática social com base cultural, com herança histórica, a um meio ambiente diverso, cartografia natural, relações sociais de hospitalidade, troca de informações interculturais, (p. 9)

Como atividade, o turismo faz parte do consumo global que responde às dinâmicas econômicas e sociais do capitalismo mundial potencializando aspectos culturais, econômicos, geográficos e sociais de destinos turísticos; embora sendo embebecido pelas ideias globais de

desenvolvimento e progresso, dentro do contexto de inserção deste em comunidades tradicionais, este tem um maior papel como importante alternativa econômica para essas populações, que necessitam bem mais que o do direito as suas terras , mas também de autonomia política e capacidade financeira para se auto –gerirem social, cultural e economicamente.

Dessa forma, a atividade turística pode ser considerada um importante fator para o desenvolvimento socioeconômico das comunidades tradicionais, cuja compreensão está cada vez mais na busca pela qualidade de vida, tendo os indivíduos que a compõem uma efetiva participação em todo o processo; além de se apresentar um elemento relevante na construção identitária dessas populações, na medida em que a identidade se constrói através do contraste, na relação com “o outro” (CUCHE, 2002).

Dentro de uma vertente mais ampla (algo que será aprofundado a posteriori) a inserção do turismo em áreas tradicionais, pode ser considerada como um dos inúmeros desdobramentos de turismo cultural, que de acordo com (BRASIL, 2010) é definido por compreender as atividades turísticas relacionadas à vivência do conjunto de elementos significativos do patrimônio histórico e cultural e dos eventos culturais, valorizando e promovendo os bens materiais e imateriais da cultura.

Como sabemos, os povos tradicionais e seus descendentes , embora sendo maioria da população em nosso país, ainda são considerados minorias , principalmente no que tange seus direitos políticos e ao direito a sua historiografia, e como já fora explicitado anteriormente em sua grande maioria não ocupam as áreas originalmente habitadas por estes, tendo tido a dificuldade inerente de ter garantido a conservação de seu patrimônio e bens materiais, mas que representa-se muito bem através de seus saberes e modos de expressão, logo, por seus elementos imateriais.

E este é um dos elementos mais fortes de atração no turismo em áreas tradicionais, a forma como seus personagens são protagonistas do próprio cenário das experiências, baseando nas comunidades, seus saberes, modos de expressão e fazeres e não no seu patrimônio de cal e pedra, o auge do encantamento da experiência lá vividas.

3 DAMÁSIO: PASSADO, PRESENTE E PERSPECTIVAS NA ATIVIDADE TURÍSTICA

Inseridos na configuração de povos tradicionais e como recorte em nossa pesquisa, estudaremos uma comunidade de remanescentes quilombolas; dentro dos marcos conceituais podemos considerar segundo o art. 2º do Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003 como sendo uma comunidade quilombola : “remanescentes das comunidades dos quilombos, para

os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.”

Envolto nos novos paradigmas de afirmação e proteção dos direitos civis e de propriedade dos povos tradicionais e as novas formas de ver e entender o patrimônio, passou a ser direito legal dessas populações descendentes da nação escravizada do país o tombamento e domínio sobre “suas” terras através da resolução do tombamento presente no artigo 216 da Constituição Federal de 1988:

“Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: [...] § 5º Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos.”

Neste contexto de curiosidade e distanciamento, envolta pelas suas histórias e memórias de um passado vinculado a escravidão e resistência encontramos a comunidade remanescente quilombola de Damásio, situada na cidade de Guimarães no Maranhão.

A comunidade é uma das mais antigas regiões remanescentes quilombolas reconhecidas do estado, e figura no ascendente patamar de utilização sustentável do seu território no seus caracteres social, ambiental e mercadológico.

Aproveitando-se desse novo viés de interesse e curiosidade oriundos dos atuais discursos simbólicos da história negra e quilombola, a comunidade vem adotando como perspectiva de desenvolvimento econômico, o turismo voltado a experiência e as vivências, utilizando para isso, de algo que lhes já é abundante por natureza: sua história, suas memórias, seus saberes além de seu belo território.

Damásio, apesar de se configurar como uma das mais antigas comunidades remanescentes do estado, não possui atualmente, substancial referencial bibliográfico sobre sua história e domínio das suas terras, isso devido prioritariamente, as dificuldades em se encontrar documentações contemporâneas a essas comunidades (tidas no período, como não dignos de uma historicidade) bem como a um incêndio ocorrido na cidade década de 80, tendo assim, sua história e suas memórias repassadas de geração em geração a partir da memória e oralidade dos mais antigos da região.

Dentro de sua rotina cotidiana, seus moradores desenvolveram formas próprias de convivência com o meio ambiente em que estão inseridos, extraindo e consumindo os recursos naturais de forma sustentável. A sobrevivência se dá principalmente da pesca, da agricultura

familiar - através do plantio de mandioca e produção de farinha- e mais recentemente de alguns programas sociais enquanto políticas públicas.

De acordo com Avelar (2021), pesquisador e também remanescente quilombola da região, a comunidade hoje conta com 108 famílias. A configuração espacial da comunidade, remete a década de 1960, quando chegou ao quilombo uma expedição de padres canadenses com a missão de “organizar” o povoado e implantar de forma mais sistemática o catolicismo. A princípio, os padres ajudaram os moradores a construir casas de 22 adobe (blocos feitos de barro sem aquecimento em fornos) e juntaram as casas em um terreno de aproximadamente 500 m², foram construídas 10 casas no primeiro conjunto e mais 14 na etapa seguinte.

Imagem área da comunidade de Damásio em 2002 e nos dias atuais.



Fonte: Página do Instagram da comunidade (@quilombo_damasio)

O primeiro conjunto foi inaugurado em 1969 assim esses 10 moradores receberam as chaves das casas, inseridos num novo modelo de organização espacial, com a comunidade elegendo um presidente para orquestrar tudo que aconteceria dentro e em torno dela, e uma junta de pessoas que auxiliavam o seu comando. Esse sistema tem vigência até hoje em Damásio, que é vista como modelo de comunidade organizada pelas demais ao seu redor.

No Brasil, a maioria dos remanescentes quilombolas não ocupam as regiões habitadas por seus ancestrais escravizados, isso se dá principalmente por estes territórios serem alvos de disputas violentas por parte de grandes latifundiários, ou por serem regiões fundamentais para

as visões de progresso e desenvolvimento do país, que levaram a expropriação destas terras dos seus antigos residentes. As terras hoje apropriadas por remanescentes quilombolas são em sua maioria terras doadas, entregues ou adquiridos com ou sem formalização jurídica, à famílias de escravos a partir da desagregação das grandes propriedades.

Em Damásio, a formação do seu território segundo Avelar (2021), relata que, surgimento do quilombo configura-se enquanto terras doadas pelo então proprietário, Manoel Martins da Silva, à três mulheres negras que trabalhavam em regime de escravidão por volta do século XIX. Angola, Crioula e Joaquina, que receberam as terras, antes conhecida como “Fazenda Calhau”, as quais foram sendo passadas para seus filhos e netos, num sistema que a literatura convencionou chamar de “terras de uso comum” (Almeida, 2006, entre outros).

Essa concepção de origem do povoado, apesar de pouco comprovada pela historiografia oficial, é a versão difundida e repassada através das memórias e oralidade de geração em geração. A comunidade de Damásio foi fundada juridicamente em 1969, sendo a primeira no Maranhão a ser reconhecida de origem quilombola, possui uma área total aproximada de 10.600 hectares, estando localizada no município de Guimarães, na Baixada Maranhense, a 70 km da capital, São Luís.

Segundo Almeida (1989), a territorialidade funciona como fator de identificação, defesa e força. Laços solidários e de ajuda mútua informam um conjunto de regras firmadas sobre uma base física considerada comum, essencial e inalienável, não obstante disposições sucessórias, porventura existentes.

Neste sentido, podemos então, conceber Damásio enquanto um território, pois se configura para os seus moradores enquanto a terra a partir da qual se produz um vínculo e um sentido de história e memória.

Quanto a sua geografia, o quilombo de Damásio pertence ao município de Guimarães no estado do Maranhão, com localização a uma latitude 02°07'59" sul e a uma longitude 44°36'04" oeste, a uma altitude de 41 metros. Sua população é de 11.966 habitantes (CENSO, 2021). Possui uma área de 478.857 km². A colonização do município começou no final do século XVI, elevado a esta condição em 1754, quando foi construído um forte na Baía de Cumã para vigiar o possível movimento de invasores em direção a Alcântara ou São Luís.

Já em relação a gestão política, esta é feita através de um conselho comunitário liderado por um presidente e uma diretoria eleita a cada quatro anos dentro do grupo que trabalha ativamente na associação, a entidade intitulada “Terra de Preto” é formada por todo e qualquer morador que tiver interesse em participar ativamente dos debates do quilombo, e

tem como objetivo planejar e implementar as melhorias necessárias na saúde, educação e regras de convivência, sociabilidade e economia dentro da região.

As regras de convivência criadas a partir da opinião grupal incluem a marcação de dias para festejos, encontros, dias de trabalho comunitário e incluem também o respeito ao meio ambiente como questão prioritária no território.

Relativo às práticas culturais e festivas que ocorrem em Damásio a mais significativa é a comemoração de aniversário da comunidade realizada todo ano no mês de Agosto, onde moradores de cidades vizinhas são convidadas a participarem; as chamadas trocas de visitas.

Os remanescentes de Damásio contam com um eficiente acesso a água que é obtida através de poços artesianos e um escoamento de esgoto já bem desenvolvido na região; o oferecimento de recursos elétricos também é de qualidade.

Como podemos perceber, a vinculação e o simbolismo envoltos em relação ao meio ambiente e a terra é muito significativo no tocante dos povos tradicionais, o que não é destoante dentro da região remanescente de Damásio, que vem na terra além do meio para o seu sustento, mas também o que lhes agregam como grupo e lhes conferem identidade.

Santos(2013) já explícita bem essa relação ao citar: “A terra significa a produção e a reprodução da vida, em família, pois dela se tira o seu sustento”. Já Gomes (2009) remete que, "pelo trabalho na terra ficam asseguradas a sobrevivência da família e a reprodução do patrimônio, que possibilita a continuidades das gerações futuras, a honra e a formação do caráter dos filhos. O saber fazer do camponês é um aprendizado para toda a vida, é o bem que garante a certeza de uma vida sem privações" (p. 325)

Atualmente, a agricultura de subsistência praticada em Damásio envolve o cultivo da mandioca, do milho, arroz, feijão, além de frutas como laranja, banana, melancia, que às vezes é comercializada no município, ou em cidades vizinhas, além de associações com a prefeitura que compra parte da produção para oferecimento de cestas básicas para a população carente e de vulnerabilidade do município bem como para oferta da merenda escolar nas escolas.



Fonte: Página do Instagram da comunidade (@quilombo_damasio)

Além da produção agrícola conta-se também com a prática da caça, da pesca, criação de animais e a produção da farinha de mandioca em grande escala, uma vez que o povoado conta com casa de farinha própria.

De acordo com Santos (2013), O caráter de auto reconhecimento dos quilombolas de Damásio é visível, pois em sua maioria, relatam a história do passado de formação da sua comunidade e, de certo modo, estão ligados à herança da situação escrava o que podemos encontrar na história de Damásio.

Os aspectos de cidadania, fundada em valores e vínculos de parceria, integração e cooperação mútuas dos vários setores da comunidade de Damásio é bem articulada em critérios comunitários, tanto no que tange a gestão formal da comunidade, quanto a propagação de seus saberes ancestrais e sua produção local, tendo na população jovem as bases principais das suas lideranças; tal ideia de coletividade na região gera possibilidades ainda mais amplas de bem-estar e desenvolvimento social e econômico dentro da região.

As formas de sociabilidade e cidadania encontradas na conjuntura social de Damásio remontam a ideia de uma sustentabilidade social, e até por que não dizer, ideal para uma sociedade contemporânea que vive na ideal dual bipartida entre progresso /desenvolvimento e o uso racional dos recursos naturais, ambientais e até porque não dizer humano.

Como conduz Leff (2001, pag. 31) que nos traz que “o princípio da sustentabilidade surge como uma resposta a fratura da razão modernizadora e como uma condição para construir uma nova racionalidade produtiva, fundada no potencial ecológico e em novos sentidos de civilização a partir da diversidade cultural do gênero humano”, visto que é clara a aproximação da ideia de sustentabilidade à da economia, a fim de que andem em conjunto.

Baseada em princípios de cooperação e coletividade, a ideia principal é que todos trabalhem e se beneficiem do fruto desse trabalho, sem colocar em risco, algo que para essa comunidade é primordial, a proteção da natureza e da matéria prima que estes retiram dela, a lógica produtiva dessas comunidades, não baseia-se na acumulação e no lucro ,mas sim, no uso racional dos recursos, que garantem a eles não só um retorno financeiro mas também e principalmente um maior retorno em qualidade de vida, vida esta que está diretamente relacionada a sua identificação ao solo, essa relação simbiótica em relação a terra e a natureza garante uma ideia de sustentabilidade, tanto social quanto ambiental que impede que a racionalidade capitalista , tão normal a nós , não perpassasse as ideias, valores , usos e costumes nessas comunidades tradicionais, denotando ainda mais a ideia de curiosidade e interesse por elas e suas visões de mundo.

No cenário da inserção do turismo em comunidades tradicionais e guiados pelas características da comunidade remanescente quilombola escolhida, observamos que o interesse na atividade turística nessas regiões deve implicar bilateralmente no interesse em experiências positivas tanto do visitante quanto da população local, de modo que essa apreciação venha a contribuir com a percepção de seus sentidos e a contribuir para a preservação tanto do seu meio ambiente, quanto do seu patrimônio imaterial.

Dentro do contexto de estudo buscado por esse projeto, duas vertentes se fazem necessárias para melhor acepção das características dos modelos de inserção da atividade turística em áreas tradicionais, e em específico, na comunidade remanescente quilombola de Damásio em Guimarães –MA, uma por já ter bases atuantes dentro do cenário da comunidade adotada e outro por se representar como uma expectativa realística dentro da pesquisa relacionada em questão.

4 TURISMO DE BASE COMUNITÁRIA

De acordo com (Mintrand,2003), O turismo de base comunitária é definido como uma atividade que tem suas bases na integração com os rumos do desenvolvimento regional, na gestão comunitária do receptivo, na vivência e troca de saberes entre turistas e comunidades, na valorização cultural e ambiental e no amplo acesso aos benefícios do turismo.

Assim sendo, o turismo de base comunitária é a formatação ideal e umas das mais defendidos ao se falar em turismo em áreas tradicionais, pelo menos no que concerne o seu caráter de planejamento; quando pensada a introdução desse segmento, a nível de projeto, todos os elementos são basicamente contemplados, fato que pode ser mudado drasticamente com o manejo não eficiente do destino e da massificação da sua zona turística.

Seguindo essas diretrizes, o TBC (Turismo de Base Comunitária) prioriza as experiências comunitárias e a sua participação efetiva em todas as etapas da atividade o compartilhando valores característicos do etnodesenvolvimento, bem como os elementos básicos que impulsionam ao desenvolvimento local e singular das regiões e da comunidade.

Apesar do surgimento e discursões do turismo de base terem emergido ainda na década de 90, foi apenas em 2008 que o Ministério do Turismo o reconheceu institucionalmente, o definido como:

Um modelo de desenvolvimento turístico, orientado pelos princípios da economia solidária, associativismo, valorização da cultura local, e, principalmente, protagonizado pelas comunidades locais, visando à apropriação, por parte dessas, dos benefícios advindos da atividade turística (MTUR, 2008)

O MTur (BRASIL, 2010) traçou princípios recorrentes entre as diversas definições, sendo estas : a autogestão; o associativismo e cooperativismo; a democratização de oportunidades e benefícios; a centralidade da colaboração, parceria e participação; a valorização da cultura local e, principalmente, o protagonismo das comunidades locais na gestão da atividade e/ou na oferta de bens e serviços turísticos, visando à apropriação por parte destas dos benefícios advindos do desenvolvimento da atividade turística.

Além do aspecto de fortalecimento da economia local, as premissas do turismo de base, são também um modo de diálogo com os visitantes sobre a importância dos territórios tradicionais para a conservação ambiental e do respeito aos saberes ancestrais, ainda conservados nesses ambientes, visitar comunidades que vivem de maneira sustentável há milênios nos leva a refletir e repensar nos nossos próprios caminhos tomados em relação a nós mesmos, a sociedade e ao meio ambiente.

No TBC buscam-se estratégias de desenvolvimento para comunidades, este desenvolvimento não é aquele voltado apenas à dimensão econômica, mais sim social.

A noção seria a concepção de um turismo sustentável, onde a palavra chave seria a ativa participação popular, de modo que a comunidade sinta-se totalmente envolvida no processo, onde não se procure apenas o que o destino tem a oferecer, mas sim, em somar com este para um dialético aproveitamento da atividade conduzindo-o a um fomento do turismo em caráter estratégico e eficiente nessas localidades.

5 TURISMO DE EXPERIÊNCIA

Se no desdobramento do TBC o papel protagonístico estava centrado nas comunidades em todas as etapas do processo, na denominação do turismo conhecida como turismo de experiência, esse papel de protagonista é também dividido com o visitante, uma vez que é este que tende a experimentar uma experiência totalmente destoante da sua realidade. Ele quer fazer parte da sua própria experiência, ser marcado intensamente pelo lugar, pelas paisagens, pelo convívio com as comunidades, e este abrangeria os cinco sentidos do turista (MTUR, 2010; PANOSSO NETO, 2010).

Se analisarmos a fundo, a atividade turística em si, está se dá como uma forma inerente de experiência, uma vez que uma de suas características fundantes estar no fato do indivíduo, ausentar-se da sua zona comunal para visitar locais diferente da sua rotina.

Entretanto, a forma como esse destino é apresentado para o viajante deixa na maioria das vezes, uma margem de distanciamento da realidade local, o que se distorce do ideal do

turismo de experiência onde a ideia é ter uma interação profunda com o meio e com as pessoas, além da assimilação de aspectos da cultura.

Neste sentido, temos uma boa distinção trazida por Trigo:

[...]precisa superar a banalidade, os aspectos triviais, estereotipados e convencionais e estruturar-se como uma experiência que nasça da riqueza pessoal do viajante em busca de momentos e lugares que enriqueçam sua história. Caso contrário, sobrarão a promessa não cumprida, a frustração, uma felicidade dúbia, contaminado pela incompreensão dos paradoxos e contradições inerentes ao nosso mundo. (TRIGO, 2010, p.31)

E como bem ressalta Bonald Neto (1983, p. 83) “[...] a busca das diferenças num verdadeiro turismo em que o visitante é levado a procurar ver, viver e gozar os ambientes naturais e especificamente os que compõem o acervo cultural da comunidade”.

A grosso modo, o turismo de experiência fundamenta-se na ideia dos visitantes em experimentar, vivenciar e também participar das práticas locais absorvendo com isso, novas vivências e aprendizados. Quando não há envolvimento ou a imersão nos lugares visitados, distancia-se do conceito de experiência e passa a configurar-se o conceito de vivência (SOUSA, 2010).

Assim sendo, o Turismo de Experiência tem em seu caráter conceitual:

O turismo de experiência é um nicho de mercado que apresenta uma nova forma de fazer turismo, onde existe interação real com o espaço visitado, mesmo que não seja o ideal, é o real e é o que o turista está em busca. Esta prática turística está relacionada com as aspirações do homem moderno, cada vez mais conectado e em busca de experiências que façam sentido. É uma maneira de atingir o consumidor de forma mais emocional, por meio de experiências que geralmente são organizadas para aquele fim. A ideia é estimular vivências e o engajamento em comunidades locais que geram aprendizados significativos e memoráveis. (SEBRAE,2015,p.8)

Esse nicho, como designou o SEBRAE começou a ter maior amplitude no Brasil a partir de 2006, quando a entidade juntamente ao Ministério do Turismo, lançou o projeto Tour da Experiência, com o objetivo de desenvolver destinos vocacionados ao objetivo do projeto, influenciando a valorização dos empreendimentos que apresentam produtos diferenciados e que estariam alinhados com os conceitos da economia da experiência. Tal projeto começou no Rio Grande do Sul, na região da uva e do vinho, e se expandiu para Petrópolis, Belém e Bonito.

Partindo desse entendimento, podemos inferir, que o turismo de experiência não é um segmento do turismo, mas sim uma estratégia de marketing que pode ser aplicada ou alinhada com todos os segmentos turísticos.

Turismo de Experiência, segundo a PEE(2010), é o termo mercadologicamente utilizado na atualidade para descrever uma forma de desenvolver produtos turísticos, inserido o turista como protagonista de sua própria viagem; logo esse nicho da atividade, busca

proporcionar ao visitante, acontecimentos únicos e marcantes durante sua viagem, por meio de ofertas inovadoras (elementos e atrativos turísticos) que compensem toda a viagem (PEZZI,2013).

Para Tuan (2013, p. 167) ao fincarmos uma relação de conhecimento com um espaço indiferente, este deixaria de ser algo abstrato e se tornaria algo valoroso, pois “[...] O espaço transforma-se em lugar à medida que adquire definição e significado [...]”.

Já de acordo com Benjamin (1989, p. 105) a experiência é um fato da tradição, tanto na vida privada quanto na coletiva. A experiência não consiste precisamente com acontecimentos fixados com exatidão na lembrança, e sim, em dados acumulados, frequentemente, de forma inconsciente, que afluem a memória”.

O anseio pelo novo, e agora a busca incessante pelo que é diferente das concepções uníssonas encontradas mundo afora, ganha novo contraste ao se falar em turismo de experiência; ao buscarmos a atividade turística sempre buscamos uma pausa da realidade como refere-se Cohen(1974) ,uma das características do turismo é conotar uma mudança de rotina, algo diferente, estranho, incomum, uma experiência não comumente presente na vida diária das pessoas, mas atualmente mais que isso buscamos imergir em experiências cada vez mais distintas da nossa rotina em caráter profundo e significativo * ,com interações reais dentro do contexto de vida dos lugares, situações e pessoas.

Maccannell (1976) assegura que os turistas desejam ir além do que normalmente lhes é mostrado. Não se satisfazem mais com o conhecimento de fachada, superficial, pois querem, também, participar dos bastidores e dos lugares que visitam.

Nesse intento pelas novas e profundas experiências, cruzamos pelos aspectos antropológicos do processo, uma vez que, pessoas e concepções de experiências são únicas e assim sendo, as formas de contempla-las pelo visitante se tornam cada vez mais complexas devido a suas especificidades. Já Pezzi (2013) , acredita que um relevante viés pelo qual esse nicho norteia-se principalmente no envolvimento de elementos do marketing ,voltados para o planejamento e fomentação da atividade, o autor considera que o marketing é uma área estratégica que deve estar orientada para o mercado, com objetivo de entender e atender as necessidades e desejos, melhor que a concorrência, criando engajamento dos clientes e consumidores através de uma proposta de valor percebido, gerando preferência e indicação.

Neste contexto, encontramos um dos principais desejos dos visitantes em uma perspectiva de turismo de experiência que seriam: as experiências memoráveis.

De acordo com essa pretensão do visitante, Cooper bem analisa:

Bens são tangíveis e os serviços intangíveis, mas as experiências são memoráveis; bens são relacionáveis e serviços são sob comando e logo vivenciados, mas experiências desdobram-se ao longo do tempo, estocadas na memória; bens são padronizáveis e serviços são personalizáveis, mas experiências são pessoais. (COOPER B2011, P.22-23).

Assim sendo, na contramão das margens do desenvolvimento global, em que busca-se formulas e paradigmas uníssonos para a busca do progresso, na temporalidade e com ascensão do ideal do desenvolvimento local, o anseio se torna que, ao nos afastarmos temporariamente da nossa rotina, se tenha experiências profundas e significativas e únicas, experiências memoráveis que tornem-se como afirma Krippendorf (2000) uma espécie de escapismo, de fuga do cotidiano e até de si mesmo, mas que além disso, representem como ressalta Goldner, Ritchie e McIntosh (2002) interações entre visitantes e visitados proporcionando um maior conhecimento entre ambos, e que essas aproximações aumentariam o sentimento de estima e respeito mútuo.

No ideal da implementação de um turismo de experiência em áreas tradicionais, o ponto que merece atenção está na ideia da implementação de uma forma planejada e sustentável da atividade, visando a sua não descaracterização e não a tornando um elemento exclusivamente comercial gerada pelo e para o marketing, visando assim experiências excepcionais e memoráveis não apenas para o turista / visitante mas também para a comunidade que se beneficiaria desse processo tanto no contexto de intercâmbio de saberes e experiências, mas também no incremento do seu desenvolvimento local.

6 METODOLOGIA

Fontes bibliográficas permitiram as análises pertinentes a respeito da legislação, cultura e sociabilidades das comunidades tradicionais, bem como conceitos e definições relevantes para este artigo, buscando uma ideia mais ampla para compreendermos o cenário conjuntural da visão remanescente da comunidade, como fator fundamental ao entendimento empírico da pesquisa, contamos com uma visita técnica que visou predominantemente uma abordagem qualitativa. Nesse sentido, fizemos uso do saber local da comunidade de Damásio, bem como suas características físicas, políticas, sociais e sua potencialidade para a inserção da atividade turística, um elemento caracterizador e norteador da nossa pesquisa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A novas concepções de história e os novos valores agora em voga nos estudos sociais e humanos da sociedade brasileira, influenciam de forma decisiva na forma como as novas mentalidades entendem e se identificam com os povos tradicionais brasileiros, é latente no novo viés de consumo, tanto intelectual quanto mercadológico, o ímpeto e a curiosidade em entender e conhecer um pouco mais a história e o presente dessas comunidades.

Influenciadas no contexto de um turismo cultural e histórico (baseado nas concepções de um patrimônio voltado ao imaterial), esse novo público consumidor criado a partir dessas novas visões, buscam agora não apenas serem meros observadores mas sim, participarem e vivenciarem esses cenários de forma ativa e protagonista.

Afinal, como indica Tomaso (2005) há, contudo, um patrimônio que ainda não foi expropriado do grupo que o produziu e lhe atribuiu valores: o patrimônio imaterial. Este é um domínio no qual a agencialidade dos sociais ainda não sofreu impacto. A cultura tradicional e popular – crenças, comida, dança, procissões, folias, expressões, música etc – mantém-se com relativa autonomia, no que concerne à ação dos realizadores e participantes locais.

É inegável que essa aproximação é rica e importante, tanto no tange a quebra desse distanciamento entre a “comunidade em geral” e os povos tradicionais, quanto para essas regiões que muitas vezes necessitam de incrementos econômicos para a garantia de sua subsistência e emancipação econômica e política. Não obstante, os desdobramentos que o turismo nessas regiões influencia são diversos:

Dentro dos viés positivo, podemos citar a auto valorização nessas comunidades, dos seus saberes e crenças ancestrais, pontos estes que lhes diferenciam dos demais grupos e que lhe tornam interessantes aos olhos dos outros(visitante).

A ideia de uma dinamização da atividade turística nessas regiões levam a um interesse, como já vimos, dos meios de comunicação, entidades públicas e privadas, além de instituições voltadas ao estudo e a pesquisa, tais investidas levam também ao incremento e melhoria de condições sanitárias, de educação, profissionalizantes e de qualidade de vida, que mesmo tendo sido pensadas a posteriore para o fim turístico, absorve e ressoa na comunidade local.

Tais melhorias e criações de ferramentas levam também ao aumento de possibilidades de lazer para os próprios moradores, além de aumentar a gama de oportunidades de incremento de atividades econômicas e dinamização da economia; uma vez que nessas comunidades, mais interessante que a ideia do patrimônio material e da posse da terra , o mais importante é a ideia de cidadania e independência geradas por elas, ou seja estes se tornam além de donos e senhores do seu pedaço de chão , tornam-se independentes econômica e politicamente .

No entanto, apesar dessa nova ideia de um turismo de experiência e vivência, temos que observar que esse incremento de um turismo tão próximo ao contexto privado das comunidades podem também leva-las a modificações significantes dentro do seu próprio tocante como povo tradicional, muitas vezes levando a teatralizações da sua dinâmica social e a uma significativa perda da sua privacidade o que pode levar a conflitos dentro do próprio grupo.

Um fator relevante é o aumento de interferências externas o que leva ao aumento de tensões entre visitantes e comunidade local, além do grande número de pessoas saindo e chegando na localidade, o que inevitavelmente leva a incorporação de elementos antes não encontrados nessas regiões, tais como a criminalidade.

Para que a proposta de excursão turística não torne penosa a sua própria dinâmica e para que esta comunidade não deleite apenas dos aspectos negativos oriundos deste, é necessário a adoção de um turismo mais brando, evitando um turismo de massa que poderia contribuir para a desagregação e a teatralização das relações dentro da comunidade.

Outro ponto que merece atenção está na ideia que a implementação da atividade deve se dá de forma planejada e gerida junto a sua própria comunidade, que deve ser atuante em cada etapa do processo de forma que crie mecanismos para que uma alta demanda não a descaracterize, ou que a atividade de inserção turística não se torne um elemento exclusivamente comercial dentro dessas regiões, mas sim, uma ferramenta para a auto valorização do seu povo, e propagação da sua história e sua cultura.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Wlamyra R.; FILHO, Walter Fraga. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ALENCASTRO, Luís Felipe de. **As populações africanas no Brasil**. Texto redigido e apresentado ao Congresso em 15/12/2006 pelo ministro da Cultura, Gilberto Gil, 2006.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Os Quilombos e as Novas Etnias**. In: O'DWYER, Eliane Cantarino (org.). **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

_____. **Quilombolas e novas etnias** / Alfredo Wagner Berno de Almeida. – Manaus: UEA Edições, 2011.

_____. **Quilombos: sematologia face as novas identidades**. In.: Projeto Vida de Negro, Frechal, Terra de Preto: Quilombo reconhecido como reserva extrativista. São Luís: SMDDH/CCN-PVN, 1996, p. 11-19.

AVELAR, Ricardo Santos. **Saberes Entrelaçados: A ciência das plantas medicinais utilizadas na comunidade quilombola de Damásio - Guimarães – MA.** São Luís. IFMA. 2021.

BENJAMIN, Walter. Charles Baudelaire: **um lírico no auge do capitalismo.** Trad. José Martins Barbosa, Hermeson Alves Baptista. 1ª ed – São Paulo: Brasiliense, 1989. Obras escolhidas III.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 03 setembro. 2022.

BRASIL. Ministério do Turismo. **Turismo Cultural: orientações básicas.** 3. ed. Brasília: Ministério do Turismo, 2010.

CAMMARATA. E. B. **El Turismo como Práctica Social y su Papel enApropiaciónConsolidación del Territorio.** In.: LEMOS, A. M. G; ARROYO, M.; SILVEIRA, M. L. América Latina: cidade, campo e turismo. 1. ed. Buenos Aires: Consejo latinoamericano de Ciências Sociales - CLACSO: São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006.

COHEN, E. **Who is a tourist?: a conceptual clarification.** The Sociological Review, vol. 22, nº 4, 1974.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais.** 2. ed. Bauru: USC, 2002.

MACCANNELL, D. **The tourist: A new theory of the leisure class.** Nova York:Schcken Books, 1976.

MTUR. **Ministério do Turismo.** Disponível em: <www.Turismo.gov.br> Acesso em: 22 agosto. 2022.

PANOSSO NETTO, A.; TRIGO, L. G. G. **Reflexões sobre um novo turismo: Política, ciência e sociedade.** 2. ed. São Paulo: Aleph, 2003.

PANOSSO NETTO, A.; GAETA, C. **Turismo da experiência.** São Paulo: SENAC,2010.

PANOSSO NETTO, Alexandre (Org.); GAETA, Cecília (Org.). **Turismo de Experiência.** São Paulo: SENAC, 2010.

PANOSSO NETTO, Alexandre. **Filosofia do turismo: Teoria e epistemologia.** São Paulo: Aleph, 2011.

SANTOS, Vanessa Belmiro dos. **O selo "Terra Negra Brasil" do programa nacional de crédito fundiário: do sonho da terra à realidade da dívida.** Campina Grande, 2013.

SEBRAE. **Turismo de experiência.** Recife: SEBRAE, 2015. Disponível em: <https://m.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/UFs/PE/Anexos/turismo_de_experiencia.pdf>. Acesso em: 23 de agosto de 2022.

TAMASO, Izabela. **A expansão do patrimônio: A expansão do patrimônio: novos olhares sobre velhos objetos, outros desafios.** Goiânia, 2005.



FAPESP



27~29
SETEMBRO
evento on-line

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência.** Trad. Lívia de Oliveira – Londrina: Eduel, 2013.

TRIGO, Luís Gonzaga Godoi. **Turismo básico. 2. ed. São Paulo:** Sebrac, 1998.

DESCONSTRUINDO AS DICOTOMIAS ENTRE NATUREZA E CULTURA NA PROTEÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL BRASILEIRO: UMA ANÁLISE A PARTIR DO RECONHECIMENTO DO TERREIRO DO EGITO COMO PATRIMÔNIO IMATERIAL

Vitor Davi Barros de Souza
Mestrando em Cultura e Sociedade
vitor.davi@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Eduardo Filipe Bezerra Teixeira
Mestrando em Cultura e Sociedade
edu.filipe.teixeira@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão

Josiane Coelho da Costa
Mestranda em Cultura e Sociedade
josianecoelhocosta@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão

Conceição de Maria Belfort de Carvalho
Doutora em Linguística e Língua Portuguesa
conbelfort@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão

Arkley Marques Bandeira
Doutor em Arqueologia
arkley.bandeira@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Thelma Helena Costa Chahini
Doutora em Educação
thelmachahini@hotmail.com
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: Este trabalho objetiva discutir a desconstrução da dicotomia entre natureza e cultura na proteção do patrimônio cultural brasileiro, de modo particular como essa desconstrução ocorre a partir de uma análise do terreiro do Egito, localizado em uma comunidade tradicional em São Luís-Maranhão, e sua relação com o território, a religiosidade, luta e resistência. Para tanto, foi necessário organizar uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo a fim de aprofundar o entendimento sobre o tema. Utilizou-se assim as literaturas de Eagleton (2011), Geertz (2015), Maldonado-Torres (2008), White e Dillingham (2009), Krenak (2019), Ferretti (2016), entre outros, que embasaram este trabalho. Como resultado foi possível inferir que a região em discussão, o terreiro do Egito, tem demonstrado, a partir de sua resistência, em meio a conflitos territoriais, que natureza e cultura são indissociáveis.

Palavras-chave: Cultura; Natureza; Patrimônio; Terreiro do Egito.

1 INTRODUÇÃO

A definição de cultura tem sido o objetivo de muitos estudiosos, perpassando pelas mais distintas áreas de conhecimentos. Indiscutivelmente, não é uma tarefa fácil, mas tem sido possível concebê-la a partir de múltiplos sentidos. Nessa acepção, compreende-se que as experiências, convivências e representações simbólicas, seja de uma música, um objeto, um território ou o próprio corpo humano e suas limitações e funções podem ser entendidos como cultura.

Muitas vezes entrelaçada com a natureza, a cultura em debates diversos vem sendo colocada como oposição ao natural. E é nesse ponto que este trabalho buscou como objetivo discutir a questão do terreiro do Egito, localizado na comunidade do Cajueiro, zona rural de São Luís-MA, com o escopo de desconstruir as dicotomias entre natureza e cultura na proteção do patrimônio cultural brasileiro.

Para o alcance do objetivo organizou-se uma pesquisa bibliográfica, que segundo pontuam Marconi e Lakatos (2017), é realizada a partir de materiais já publicados, tais como, livros, artigos científicos; a abordagem escolhida foi a qualitativa que não foca em quantificar, mas em discutir relações entre sujeitos e sociedade ou objetos de estudo e suas conexões com determinadas teorias. Sendo assim, foram importantes os pressupostos teóricos de Eagleton (2011), Geertz (2015), Maldonado-Torres (2008), White e Dillingham (2009), Krenak (2019), Ferretti (2016), entre outros, para compor esta discussão.

O trabalho segue uma organização na qual se discorre sobre patrimônio cultural, destacando conceitos e discutindo a indissociabilidade entre o patrimônio material do imaterial. Apresenta-se, ainda, em um tópico posterior, algumas proposições que trazem conceitos de cultura, evidenciando sua relação com a natureza, e discute-se ao final o terreiro do Egito como local de representatividade cultural em uma luta de resistência.

O resultado deste estudo, ainda que incipiente, mostrou que o terreiro do Egito, reconhecido patrimônio cultural imaterial do Estado do Maranhão, envolve representatividade de um povo, que pela necessidade de permanência nesse espaço sagrado, disputado territorialmente, evidencia a desconstrução da dicotomia entre cultura e natureza.

2 PATRIMÔNIO CULTURAL: UMA ABORDAGEM TEÓRICO-CONCEITUAL

A palavra patrimônio tem origem no latim, *patrimonium*, entendida como aquilo que pertencia ao pai de família, e que podia, como herança paterna, ser legado por testamento. Concebido no âmbito do direito privado e marcado por interesses da aristocracia, somente com

a hegemonia da igreja católica (séculos IV-V) até a Idade Média (séculos VI-XV), que valores sociais se fizeram presentes, tais como a religiosidade, seus lugares e objetos ritualísticos (FUNARI; PELEGRINI, 2009).

Já no Renascimento, os humanistas, em forte reação ao teocentrismo, buscaram valorizar a cultura antiga, e através dos gregos e romanos, revisitaram obras e objetos, fundando o chamado Antiquariado, uma das bases da noção moderna de patrimônio (FUNARI; PELEGRINI, 2009).

O marco mais importante para a construção da noção moderna de patrimônio é o surgimento do Estado-Nação. Tomando-se como exemplo o Estado Francês, a partir da ideia de que o corpo social compartilharia a mesma língua, cultura, origem e território (FUNARI; PELEGRINI, 2009), lançou-se mão de um arcabouço jurídico com vistas à proteção dos monumentos e sítios históricos de referência ao sentimento nacional.

Assim, a visão moderna de patrimônio, que “nos remete à ideia de legado social, de herança do passado” (COELHO, 2020, p. 46), foi construída somente no final do século XVIII, no contexto da Revolução Francesa, em 1789, ante a necessidade de preservar monumentos e bens de valor histórico vandalizados por revolucionários, como descreve Choay (2017, p. 95):

Igrejas incendiadas, estátuas derrubadas ou decapitadas, castelos saqueados: desde que o termo vandalismo foi lançado pelo abade Grégoire, o pesado balanço das destruições da revolução foi feito, e a historiografia de sua abordagem historiográfica foi estabelecida em detalhes.

Iniciou-se então a formação de estruturas administrativas básicas, com aparelhamento técnico, voltadas à proteção jurídica e salvaguarda desse patrimônio de caráter público. Segundo Choay (2017, p. 95), as ações de conservação resultaram de dois processos: inicialmente a transferência dos bens do clero, da coroa e dos emigrados para a nação, e de outro turno, a destruição ideológica de bens que estavam ligados ao regime monárquico.

Nesse contexto, a noção daquilo que vem a ser patrimônio passou a ser categorizada através de uma valoração dos monumentos históricos fortemente ligada a um sentimento nacionalista, representativo da recente nação francesa e de sua cultura. Choay (2017) hierarquizou quatro valores atribuídos aos monumentos históricos para fins de conservação: valor nacional, valor cognitivo (educativo), valor econômico e valor artístico.

Essa genealogia do patrimônio fortemente ligada ao surgimento do Estado-Nação no ocidente europeu não trazia em sua perspectiva a noção de patrimônio cultural imaterial. A dicotomia conceitual e de proteção jurídica limitada do patrimônio cultural se estende até a

segunda metade do século XX, prevalecendo durante muitos anos a visão eurocêntrica de monumentalidade baseada no ideal de identidade e memória de um povo (TELLES, 2018).

Apesar de já se observar movimentos de proteção do patrimônio cultural desde a Primeira Grande Guerra, foi com o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, num contexto de criação de organismos internacionais que, no âmbito da UNESCO, agência especializada da ONU, passou-se a discutir a transição da ideia de patrimônio histórico para a ideia de patrimônio cultural, sob um viés de maior diversidade (COELHO, 2020).

Essa nova perspectiva, segundo Magalhães (2020, p. 56), decorre:

Da percepção de que existem outros bens e valores culturais, que não apenas o histórico e o artístico, dignos de proteção. Trata-se de atribuir valor relativo aos bens culturais, o que abre espaço para a inserção de diversas formas de expressão cultural que são abrangidas pela definição de patrimônio cultural, pois possuem uma significação relevante para a sociedade.

Essa mudança de concepção, que possui um valor político, de viés democrático e de diversidade cultural, revelou não somente a existência de uma dimensão imaterial no conceito de patrimônio cultural, mas sobretudo, a dicotomia existente entre as dimensões material e imaterial.

Essa dicotomia oriunda de mecanismos democráticos de escolha dos bens que integram o patrimônio cultural fica evidente na reflexão de Pelegrini e Funari (2013) ao comentarem sobre as Convenções de Paris de 1972 e de 2003. Destacam que o tratamento recebido na primeira favorecia a inclusão de bens dos países ricos europeus, ditos de “alta cultura”, relacionados à arquitetura e às artes; já a segunda dimensionava o patrimônio cultural imaterial e se voltava à cultura popular, permitindo a inclusão de bens imateriais de países da América Latina.

Podemos identificar a presença dessa dicotomia conceitual no ordenamento jurídico brasileiro. Segundo Cunha Filho (2018), o artigo 216 da Carta Magna brasileira define que o Patrimônio Cultural brasileiro é formado pelos bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto. Por silogismo, o mesmo autor aduz que a norma jurídica define o próprio conceito jurídico de cultura.

2.1 A indissociabilidade entre Patrimônio Cultural e Imaterial

A compreensão do que vem a ser patrimônio cultural exige um esforço interdisciplinar. Entre várias noções, a convergência se dá na rejeição de um conceito amplo, “pois fazem referência a algo ligado à cultura ou à civilização, em oposição a algo ligado à natureza” (NABAIS, 2010, p. 37).

As categorias propostas na modernidade se refletiram nas políticas de patrimônio, contrapondo os aspectos materiais aos imateriais. Desta forma, a noção de matéria estaria relacionada a algo concreto, e somada à cultura, em sua concepção humana, teríamos o conceito de cultura material. Já o imaterial seria o intangível, ligado à impossibilidade de tocar, mas perceptível (FUNARI; PELEGRINI, 2013).

Para Telles (2018), o desdobramento do conceito de patrimônio em duas subcategorias dicotômicas foi necessário para cindir a concepção moderna e permitir, através de um “espelhamento”, a existência do patrimônio cultural imaterial. Nas palavras do autor:

O espelhamento surge como um fenômeno cognitivo, a partir da concepção moderna de patrimônio, donde são extraídas duas subcategorias derivadas – PCM e PCI – contrapostas e antagônicas, sem, contudo, gerar um rompimento com aquela matriz patrimonial originária. O vínculo é mantido. É possível afirmar, então, que a noção de patrimônio cultural material foi forjada para ser rechaçada. Ela existe apenas como uma caricatura da moderna noção de patrimônio (TELLES, 2018, p. 42).

Apontando um caminho para a aproximação, Santos (2003) critica a ideia da ciência moderna de que o conhecimento deva ser fragmentado, especializado, e propõe um novo paradigma pautado na inter-relação entre ciências naturais e ciências sociais, sendo necessário que haja uma maior transdisciplinaridade e interdisciplinaridade, numa nova relação com a natureza.

Assim, as dimensões do patrimônio estão conectadas, sendo os aspectos físicos e valorativos indissociáveis, portanto, a separação dicotômica revela-se em mero recurso didático, uma vez que “não se pode conceber o patrimônio cultural material sem o significado imaterial que este carrega; tampouco se pode verificar o patrimônio cultural imaterial sem pelo menos fazer referência, ou repercutir, a um suporte físico/material” (CUNHA FILHO, 2009, p. 202).

Na conciliação teoria/prática, verifica-se que o ordenamento jurídico pátrio criou instrumentos de salvaguarda específicos para os bens culturais de natureza material – tombamento – e para os bens culturais de natureza imaterial – registro. Este fato, para além de reforçar a dicotomia em discussão, resultou na estruturação administrativa e consequente formulação de políticas públicas igualmente dicotômicas.

2.2 A proteção do Patrimônio Cultural Brasileiro: um percurso na legislação

Como observado, a preocupação efetiva com a proteção do patrimônio cultural imaterial tem mais de 200 anos, tendo como grande marco a Revolução Francesa de 1879 (NASCIMENTO NETO, 2021). No Brasil, entretanto, segundo Miranda (2017), a primeira positivação se deu no Código Criminal do Império em 1830. O artigo 178 da norma tipificou o crime de destruição, ou “damnificação de construções”, monumentos, e bens públicos.

Ademais, salvo raras manifestações isoladas de algumas autoridades da época, somente no século XX pode-se falar em proteção dos bens culturais, por influência de escritores, poetas e artistas da geração de modernistas de 1922, período marcado pela própria construção do conceito de patrimônio cultural brasileiro (SOUZA FILHO, 2011).

No plano da estruturação administrativa, o primeiro órgão nacional voltado à proteção do patrimônio cultural foi o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – SPHAN (PIRES, 2022). O projeto foi totalmente idealizado por Mário de Andrade e “compreendia todos os bens culturais como artísticos, os catalogava e criava o tombamento, que viria pouco depois ingressar de forma duradoura no vocabulário jurídico brasileiro como sinônimo de proteção cultural” (SOUZA FILHO, 2011, p. 32). No plano constitucional, a Carta Magna inaugurou a competência concorrente entre União e Estados na proteção dos monumentos de valor histórico ou artístico, podendo impedir a evasão de obras de arte (MIRANDA, 2017).

Historicamente, o marco mais importante desse período ocorreu ainda no Estado Novo liderado pelo Presidente Getúlio Vargas que, sob orientação do então Ministro da Educação, Gustavo Capanema, editou o Decreto-Lei nº 25 de 1937, organizando o sistema de salvaguarda do patrimônio histórico e artístico nacional, a famosa “Lei do Tombamento”, que se perpetua até os dias atuais no ordenamento jurídico pátrio. Tomasevicius Filho (2020, p. 140) acrescenta:

Como características essenciais, acolheu-se o termo “tombamento” em vez de “catalogação”, e adotaram-se livros de tombo previstos por Mário de Andrade no Anteprojeto de Regulamento do “SPAN”, conforme disposto no art. 4º do Decreto-Lei nº 25. Contudo, a ênfase desse Decreto-Lei está nos imóveis de caráter histórico e artístico, muito provavelmente pelo momento de nacionalismo cívico pelo qual atravessava o país.

Inovação, entretanto, se deu apenas com a promulgação da Constituição cidadã de 1988. Sob uma perspectiva mais moderna, fora incluída, ainda que de forma dicotômica em relação ao patrimônio cultural material, a proteção ao bem cultural imaterial, ampliando-se a visão, até então, restritiva que perdurava desde a edição da Lei de Tombamento.

O Brasil acabou por reproduzir o modelo francês de política de salvaguarda do patrimônio cultural. À semelhança do modelo importado, num primeiro momento o legislador pátrio de dedicou exclusivamente aos bens de natureza material, e com a evolução da discussão em nível internacional, incorporou a proteção do patrimônio imaterial, conforme disposto no artigo 216 da Constituição Federal de 1988 (COELHO, 2020).

O Constituinte, no dispositivo supracitado, optou por categorizar e descrever os bens que compõem o patrimônio cultural. Desta forma, nos incisos I e II se dedicou aos bens imateriais, já nos incisos III, IV e V se atentou aos bens materiais. Esta escolha, para além de

retratar a separação entre natureza e cultura, tem o condão de “comprometer a proteção integral da manifestação cultural (COELHO, 2020, p. 161).

Corroborando esse pensamento, Nóbrega (2022, p. 122) destaca a natureza híbrida na compreensão do patrimônio cultural e aduz que:

Conceitualmente, não há separação nem oposição entre patrimônio cultural matéria e imaterial, de modo que o patrimônio cultural é uno, isto é, representa a manifestação dos valores culturais de um povo, herdado do passado e que se deseja manter para as gerações futuras. A diferença consiste na percepção sensorial desses valores, que no material, será um bem concreto, corpóreo e tocável; no imaterial, será um bem etéreo, incorpóreo e intocável. Mas, em ambos, os valores culturais são igualmente perceptíveis.

No plano conceitual, a dicotomia pode ser revelar em uma separação meramente didática, porém, na conciliação com a prática, os reflexos da separação entre cultura e natureza na estrutura administrativa do Estado são latentes, podendo ser observadas no processo de tombamento de um patrimônio edificado, em que não se evidencia muitas vezes nenhuma valorização cultural de cunho imaterial e, sobretudo na divisão dos livros do IPHAN, em que não se vislumbra uma relação entre eles, restando claro, portanto, a necessidade de se pôr em prática a noção de indissociabilidade do patrimônio cultural, como medida justa a dirimir posicionamentos antagônicos na política nacional de salvaguarda.

3 ENTRELAÇANDO CULTURA E NATUREZA: DESCONSTRUINDO A DICOTOMIA

Definir cultura não é das tarefas mais fáceis. Uma das terminologias mais multifacetadas, segundo Eagleton (2011), pode ser numa perspectiva etimológica, traduzida por sua raiz latina, de *colere*, como “cultivo”, “cultivar” e outras derivações que se conectam à natureza. Para este autor, o entendimento de cultura, até certo ponto, se aproxima da natureza pelas transformações e os modos de atuação do homem para com o cenário agrícola.

Eagleton (2011) descreve cultura nessa perspectiva, evidenciando a natureza como matéria-prima que é aperfeiçoada nessas transformações do homem. E, que posteriormente, tem sua definição reformulada quando o natural passa a ser visto como não civilizado. Fato este descrito por Williams (2007), ao postular que pelas ascensões econômicas no século XVIII, o civilizado era proposto como sinônimo de cultura, isto é, as movimentações da indústria na Europa traziam um clima do novo, das novas sociabilidades culturais.

Em especial a Alemanha e a França pela força da indústria no século XVIII demonstravam que o termo, agora com nova roupagem, tratava-se de construções econômicas fortalecidas, de crescimento urbano relacionado às novas formas de produção, com o advento do maquinário que tomara conta das cidades. O que não se esperava era que junto a estas

transformações algumas mazelas pudessem se apresentar, fazendo com que outra vez “cultura” fosse assim remodelada, conforme Williams (2007).

Não se poderia admitir que, em meio a uma Europa poderosa e em ascensão, os trabalhadores, parte da engrenagem capitalista, “manchassem” essa imagem com as novas patologias oriundas da proximidade com o maquinário, remetendo, portanto, o significado de *civilizado/cultura* para doenças, entre estas cânceres, tuberculose e varíola. De acordo com Williams (2007), este era um ponto de tensão que foi distanciando, dessa vez, a civilização e a cultura, pelo menos naquela época.

Eagleton (2011) dispõe, nessa direção, que cultura passa a ser vista pelas produções intelectuais dessa época, na tentativa de apagar a visão de uma civilidade cultural adoentada pelos modos de produção capitalista. E a França ganha notoriedade pelas artes, literatura e outras formas de expressar suas produções artísticas. Ainda sobre a questão, Williams (2007) acrescenta que:

A complexidade do conceito de “cultura” é, portanto, notável. Tornou-se um nome do processo “íntimo”, especializado em suas supostas agências de “vida intelectual” e nas “artes”. Tornou-se também um nome de processo geral, especializado em suas supostas configurações de “modos de vida totais”. Teve um papel crucial em definições de “artes” e “humanidades”, a partir do primeiro sentido. Desempenhou papel igualmente importante nas definições das “Ciências Humanas” e “Ciências Sociais”, no segundo sentido. Cada tendência se inclina a negar o uso do conceito à outra, apesar de muitas tentativas de reconciliação (WILLIAMS, 2007, p. 23).

Esse pensamento em destaque tem sido concebido por muitos autores na atualidade, a saber, o fato de que cultura se relaciona às artes, literaturas, entre outras expressões. Ampliando o conceito, pensando com Geertz (2015, p. 8), cultura seria as “teias de significados as quais os homens se agarram”. Destarte, estes significados poderão estar em uma local que possui traços de ancestralidade, uma música que agrega valor à região, modos de vestir-se e objetos distintos, como tem mostrado o sentido antropológico de cultura.

É interessante notar com base em Geertz (2015) que muitos conceitos científicos têm tentado encontrar uma espécie de encaixe para cultura, reduzindo-a a uma definição, numa dimensão limitada. Todavia, o que pensa o autor vai além: cultura, em seu sentido mais amplo, é um complexo de significação que é relativo, sobretudo.

Geertz (2015), em uma simbolização da “piscada” de olho, demonstra como há uma relativização entre os significados. Piscar as pálpebras poderá ser para determinados grupos um código comunicativo, enquanto para outros uma ofensa. Logo, perpetua-se a questão: um emaranhado de significados poderá, assim, definir cultura? Para o autor, entre muitas

definições, cultura pode ser concebida sim como um traçar de conclusões explanatórias, em uma dimensão bem mais complexa do que simplórios conceitos definidos.

Aproximando a questão da cultura nesse entrelace com a natureza, Eagleton (2011) dispõe que, em geral, tem-se tentado colocar uma em oposição a outra, ou ambas em definições que se distanciam. Ratificando a proposição, o autor menciona, num exemplo, que as pessoas que se incendiam podem não sentir dor, mas a depender da intensidade da queimadura poderão morrer, logo seria uma vitória da natureza sobre a morte, pois o natural do ser humano é finalizar o ciclo da existência sem vida, enquanto a cultura seria o martírio, a dor o sofrimento durante esse processo. Este autor dispõe que é perceptível a dialética entre cultura e natureza.

Um ponto importante a se pensar junto ao autor sobre essa questão diz respeito ao entendimento do corpo como uma construção cultural que tem sido evidenciada, sobretudo, nas sociedades pós-modernas, trazendo a concepção deturpada de um corpo perfeito e limpo. Nesse ponto de sua obra, Eagleton (2011) chama atenção para compreender que o natural é cultural. E enquanto humanos somos seres naturais e culturais.

Numa simbologia relacionando os humanos aos tigres, Eagleton (2011) considera o homem bem mais destruidor, pois desconsideram a sensibilidade, matando a própria espécie, e propõe ainda que é nessa lógica que se percebe estes dois elementos, natureza e cultura, se complementam e não estão em oposição, pois não se nasce cultural, apenas se nasce. É o nascimento o ciclo natural da reprodução humana, enquanto por necessidades se estabelece cultura, pois esta passa a ser fundamental à sobrevivência humana. Nesse aspecto, pensa-se hipoteticamente em um bebê, recém-nascido, sozinho em uma floresta. Para viver, precisará de alimento e de outras coisas, logo, o ambiente o qual será inserido determinará sua cultura.

Assertiva esta que se aproxima das proposições de White e Dillingham (2009), quando propõem que a cultura se conecta à natureza, pois torna a vida segura e duradoura para a espécie humana, que é argumentada pelos fenômenos de difusão ou isolamento. Logo, pensa-se: biologicamente, o homem indígena que habita comunidades isoladas possui especificidades imunológicas que em contato com outros poderia levá-lo à morte, então, o seu natural se interliga a uma cultura ao qual ele pertence, tornando sua vida segura, em isolamento.

Em se tratando do campo o qual se propõe discutir neste trabalho, o terreiro do Egito, pensar cultura no sentido antropológico, das dimensões simbólicas, é manter viva a chama das representatividades, tendo em vista que o natural tem assegurado a vida da comunidade da região, ainda que numa dimensão mais simbólica, diferente do exemplo de isolamento do homem indígena, como descrito. Pois, considerando as palavras de Maldonado-Torres (2008),

quando expressa a relação de poder que o colonialismo ainda tem sobre a sociedade, o território sagrado tem resistido, como se discutirá no capítulo a seguir.

4 CULTURA E NATUREZA NA PERSPECTIVA DA PROTEÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL BRASILEIRO: O CASO DO TERREIRO DO EGITO

Conforme dito em seções anteriores, a Carta Magna de 1988, em seus dispositivos, faz uma separação entre cultura e natureza, quanto aos processos de proteção e salvaguarda. O prestigiado líder indígena brasileiro, Ailton Krenak, bastante lembrado pelo seu perdurável discurso na Assembleia Constituinte, em 1987, no qual, com o rosto pintando, manifestou-se em favor dos direitos dos povos indígenas, posteriormente, em um dos seus ensaios, denominado “Ideias para adiar o fim do mundo”, assegurou que:

Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade. Enquanto isso – enquanto seu lobo não vem –, fomos nos alienando desse organismo de que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo que eu consigo pensar é natureza” (KRENAK, 2019, p. 16-17).

Para Krenak (2019), a dicotomia entre natureza e cultura tem base no sistema econômico capitalista das sociedades na atualidade. Em decorrência dos desdobramentos negativos desse sistema econômico capitalista, separam-se os conceitos, tornando a natureza como forma de recurso à disposição de toda a humanidade, substituindo o indivíduo crítico e consciente pelo consumidor.

Essa comunhão inerente entre cultura e natureza, que tem uma ligação íntima com as memórias dos nossos antepassados, deve ser reforçada e indissociável, bem como a relação social implícita entre os patrimônios materiais e imateriais. E nesse tocante, faz-se necessário dar ênfase à urgência em não silenciar ou apagar as tradições da cultura da sociedade, sobretudo, dos povos indígenas e afro-brasileiros, pois segundo Maldonado-Torres (2008), o colonialismo já impôs sobre grupos minoritários muitas formas de opressão e já não cabe mais silenciar.

Seguindo a necessária e pertinente crítica de Krenak (2019), e trazendo como exemplo um grupo social que luta pela proteção de seu patrimônio cultural, e sofre por mais um mal-estar proporcionado pelo capitalismo, em um recorte local, na capital maranhense, destaca-se o Terreiro do Egito, que fica localizado na comunidade do Cajueiro, zona rural de São Luís, e que é um território que mantém viva a representatividade da cultura negro-africana, conforme afirma Ferretti (2016):

O Egito é um lugar sagrado muito antigo do Maranhão. Localizado no *Cajueiro*, nas proximidades do porto do Itaqui, foi ocupado pela população negra maranhense desde o tempo do cativo. Suas matas abrigaram escravos fugidos e, durante mais de um século, foi local de reunião e de realização de rituais religiosos de grande número de pessoas ligadas a diversos terreiros de São Luís e de outros municípios maranhenses. (FERRETTI, 2016, p. 2)

O terreiro do Egito faz parte de um dos cinco núcleos de povoamento que compõe a Comunidade do Cajueiro, na capital maranhense - Parnauçú, Andirobal, Guarimanduba, Cajueiro e Morro do Egito. Esta região é situada em território de importantes recursos naturais, que tem sido fontes de subsistência para a população local, a partir da pesca, agricultura, do extrativismo, criações de animais entre outras atividades relacionadas à economia familiar (MARTINS; ALVES, 2016).

A comunidade do Cajueiro, detentora do espaço sagrado - terreiro do Egito -, tem sido ameaçada pela construção de um porto, nas proximidades, e isso tem gerado diversos impactos como poluição, deslocamento compulsório da comunidade, conflito socioambiental e falta de assistência social do Estado na vida da população que lá habita. As instalações de siderúrgica e outros empreendimentos dos grupos Alumínios do Maranhão (ALUMAR, do grupo da transnacional ALCOA), e do Porto do Itaqui e Companhia Vale do Rio Doce (CVRD), mudaram significativamente a forma de viver da comunidade (CARVALHO; CIDADE, 2014).

O maior conflito e que tem gerado embates violentos entre a população da comunidade e os interessados no espaço territorial tem sido a possível construção do Porto São Luís, um empreendimento privado pertencente a um grupo chinês, segundo destacam Alves, Lindoso e Mota (2017). Os autores descrevem que no ano de 2014, a empresa que tem gerenciado as transações do empreendimento, a WPR, do grupo WTorre LTDA, deu início a um processo de desterritorialização da Comunidade do Cajueiro, mesmo sabendo que a comunidade habita ali, por séculos. Entre as muitas reivindicações que a WPR vem fazendo está a retirada dos habitantes das terras, para que possam ampliar o porto e, para isso, tem lutado junto a poderes de esferas estaduais a fim de logra êxito, segundo Alves (2016).

Nesse cenário conflituoso, segundo destacam Pedro (2017), Alves (2016), Carvalho e Cidade (2014), existem muitos relatos de deslocamento compulsórios, violência psicológicas, intimidações por partes dos grupos empreendedores interessados no território, assim como em negociações de vendas das propriedades por valores irrisórios (ARCANGELI, 2018).

Todavia, é relevante demarcar que no caso do terreiro do Egito, que é registrado pelo Departamento do Patrimônio Histórico, Artístico e Paisagístico do Maranhão (DPHAP-MA), há o reforço à ideia de indissociabilidade entre cultura e natureza, pois ambas estão sob risco em decorrência de uma falta de proteção do território e, sobretudo, da tradição dos pertencentes

da comunidade, que ainda mantêm viva a memória coletiva do lugar e fortalecem as religiões de matriz africana.

Fatores estes que contribuíram para que o objetivo do grupo WPR não se realizasse, pelo menos em sua totalidade, tal como pretendiam. A comunidade do Cajueiro, da qual o Terreiro do Egito faz parte, permanece em seu território, também, pelo reconhecimento e proteção da Reserva Extrativista (RESEX), Lei nº. 9.985/2000, que legitimou a área como um espaço de conservação ambiental, (BRASIL, 2000). Este reconhecimento, reivindicado pelas lideranças quilombolas, indígenas, agricultores e pescadores, demonstra como a cultura se entrelaça à natureza, intrinsecamente, nas relações sociais, em especial quando se tenta resistir à forças opressoras.

Nessa luta por território na comunidade do Cajueiro a empresa WPR chegou a argumentar ser a proprietária do território e que os moradores precisavam se retirar das terras, inclusive lutando judicialmente, mas a comunidade bravamente lutou para provar que as propriedades eram centenárias e que pertenciam a eles, inclusive havia registros reconhecidos pelo Instituto de Terras do Maranhão (ITERMA), de acordo com Pedro (2017). Nesse embate a comunidade firmava-se nos títulos de terras e leis ambientais para ganhar força na luta para permanecer no território e em especial validou o sentimento de pertencimento a partir do Terreiro do Egito, reivindicando que a localidade era parte de suas tradições e, portanto, era sagrada. Visivelmente um instrumento, naquele momento fundamental para resistir nesse conflito.

Na busca pelo reconhecimento de um território e contra a expropriação de centenas de famílias do local, os moradores do Cajueiro fazem uso de uma ancestralidade, da memória de um patrimônio imaterial, a fim de permanecerem na terra. É importante salientar que esta vontade da comunidade está baseada em substrato legal, conforme Decreto Lei Federal nº 6.040/2007, que dispõe:

Art. 3º Para os fins deste Decreto e do seu Anexo compreende-se por: I - Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição;

O local referido é um quilombo, detentor de uma diversidade religiosa, na qual a comunidade expressa a liberdade de escolher ou não uma religião, ou seja, confortam-se e significam suas vidas a partir dos elementos que representam sentido às suas vidas. “Essa liberdade religiosa é um patrimônio social, que precisa ser devidamente resguardado para que extremismos e extremistas não cometam crime em nome de nenhum Deus”. (SANTOS, 2016, p. 52).

A questão da resistência da comunidade em favor da proteção do patrimônio do terreiro do Egito e, conseqüentemente, da comunidade do Cajueiro, é a prova de que a união desses moradores, independente de qual religião seguem. A resistência faz-se necessária para que a memória do lugar não seja silenciada ou esquecida. Diante disso,

As lideranças da comunidade fazem questão de frisar que os evangélicos e os afro-brasileiros estão juntos na luta pela terra, mas no momento da reza, cada um tem o seu modo e não deve se misturar. Assim, embora os preconceitos continuem, o objetivo comum parece que supera as hostilidades existentes, o que parece um dado muito positivo. (FERRETTI, 2016, p. 9).

Esse conjunto populacional do cajueiro, que tem como destaque patrimonial o terreiro do Egito, continua resistindo às instalações desse empreendimento portuário, lutando contra as conseqüências sociais, bem como as culturais/ambientais, que acabam por impactar em uma tentativa de silenciamento e de violações de direitos, os quais estão assegurados na nossa constituição federal.

A constante luta dos povos e comunidades tradicionais, em todo o território nacional, tem sido constante. E a resistência desses agentes sociais é uma forma de buscar caminhos para garantir as suas histórias, tradições, ritos e diversas formas de manutenção e proteção de seus patrimônios culturais, já que, mesmo amparados por lei, precisam dessas práticas de enfrentamento, libertação e defesa de sua cultura. Sob este aspecto, enfatiza-se como a partir do terreiro do Egito percebe-se colocações tão necessárias de Eagleton (2011) ao discutir a dialética entre natureza e cultura, tecendo críticas à oposição destes dois elementos, o que se aproxima do caso desse território sagrado no Maranhão, que evidencia a indissociabilidade entre ambas.

5 CONCLUSÃO

O percurso deste trabalho direcionou-se a traçar o conceito de patrimônio cultural, atravessando seus vários sentidos, desde o etimológico até o jurídico, dando ênfase à sua evolução histórica, no Brasil e no mundo, revelando a indissociabilidade entre o material do imaterial, bem como apresentando os aparatos que servem de suporte à proteção e salvaguarda destes.

A relação entre cultura e natureza foi discutida como uma tensão que estimula várias perspectivas, pois se trata de conceitos holísticos, que reafirmam a necessidade do diálogo interdisciplinar em busca de desvelar a relação inerente entre elas.

Nesse sentido, os estudos de Eagleton (2011), Geertz (2015), Maldonado-Torres (2008), White e Dillingham (2009), entre outros, foram fundamentais para aferir que, mesmo que às vezes o conceito de cultura e natureza pareçam colocados um em oposição ao outro, é

perceptível a dialética entre eles. E isso fica evidente no exemplo do terreiro do Egito, pois se trata de um patrimônio cultural que traz consigo questões como a fé, território e luta, no qual a mobilização e a resistência da comunidade desconstruem a dicotomia entre cultura e natureza.

REFERÊNCIAS

ALVES, Luciana Railza Cunha; LINDOSO, Gerson Carlos Pereira; MOTA, Christiane de Fátima Silva. Quando o mapa não é o território: discutindo a territorialidade por dentro do conflito no Cajueiro. **Anais da VIII Jornada Internacional de Políticas Públicas**. Disponível em:

<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo12/quandoomapanaoeoterritoriorediscutindoaterritorialidadepordentrodoconflitonocajueiro.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

ALVES, Elio de Jesus Pantoja. Modos de vida, territórios e uma cidade em questão: resistências políticas de comunidades rurais no município de São Luís – Maranhão, Brasil. **L'Ordinaire des Amériques [Online]**, n. 221, 2016. Disponível em: <https://journals.openedition.org/orca/3178?lang=pt#text>. Acesso em: 10 set. 2022.

ARCANGELI, Saulo Costa. A questão do desenvolvimento industrial na área Itaqui – Bacanga: as formas de enfrentamento da Comunidade do Cajueiro frente à perspectiva de instalação de um porto privado, a partir de 2014. **Dissertação de Mestrado**. Disponível em: <http://www.ppsdr.uema.br/wp-content/uploads/2018/08/disserta%C3%A7%C3%A3oSauloArcangelifimout2018-1.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

BENHAMOU, Françoise. **Economia do patrimônio cultural**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2016.

BRASIL. **Decreto Nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007**, que institui a política nacional de desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais, Presidência da República, 2007.

BRASIL. **Lei Nº 9.985, de 18 de julho de 2000**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19985.htm. Acesso em: 10 set. 2022.

CARVALHO, Fernanda Cunha de; CIDADE, Lúcia Cony Faria. Conflitos territoriais em São Luís do Maranhão pela implantação da Usina Termelétrica (UTE) Porto do Itaqui. *Geographia*. v. 16, n.32, 2014. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13689>. Acesso em: 10 set. 2022.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. Trad. Luciano Vieira Machado. 5. Ed. São Paulo, UNESP, 2017.

COELHO, Daniele Maia Teixeira. **Dicotomia, natureza e cultura na proteção do Patrimônio Cultural Brasileiro**. Editora Dialética. Edição do Kindle.

CUNHA FILHO, Francisco Humberto. **Teoria dos direitos culturais: fundamentos e finalidades**. São Paulo: Sesc, 2018.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

FERRETTI. Mundicarmo. Egito – lugar sagrado, berço do Baião e do Canjerê. In **Boletim nº 61 da Comissão Maranhense de Folclore**, São Luís, 2016.

FERRETTI, S. O Egito na memória da comunidade do Cajueiro. **Boletim da Comissão Maranhense de Folclore, nº 60**, junho de 2016. São Luís, 2016.

FUNARI, Pedro Paulo; PELEGRINI, Sandra. **O que é patrimônio imaterial**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

FUNARI, Pedro Paulo; PELEGRINI, Sandra. **Patrimônio histórico e cultural**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MAGALHÃES, Allan Carlos Moreira. **Patrimônio cultural, democracia e federalismo: comunidade e poder público na seleção dos bens culturais**. Belo Horizonte: Editora Dialética, 2020.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. **Tabula Rasa No.9 julio-diciembre**, Bogotá, 2008.

MARCONI, Marina; LAKATOS, Eva. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARTINS, Carolina de Souza; ALVES, Elio de Jesus Pantoja. O Terreiro do Egito no contexto das lutas políticas contemporâneas na Ilha do Maranhão. **Boletim da Comissão Maranhense de Folclore**, 2016. Disponível em: <https://journals.openedition.org/orca/3178?lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2022.

MIRANDA, Marcos Paulo de Souza. Evolução histórica da Legislação protetiva do patrimônio cultural no Brasil. **Fórum de Dir. Urbano e Ambiental – FDU**, Belo Horizonte, ano 16, n. 94, p. 61-70, jul./ago. 2017.

NABAIS, José Cassalta. **Introdução ao direito do patrimônio cultural**. 2 ed. Almedina, 2010.

NASCIMENTO NETO, José Aderaldo. **Economia criativa e patrimônio cultural: desafios e perspectivas atuais para o uso do patrimônio em São Luís do Maranhão**. Florianópolis: Habitus, 2021.

NÓBREGA, Izabel Vicente Izidoro da. **O Tribunal e Contas e a proteção do patrimônio cultural: o patrimônio como bem público**. Belo Horizonte: Fórum, 2022.

PEDRO, Viviane Vazzi. Quem não pode com a formiga não assanha o cajueiro: necropoder, margens e interstícios da judicialização do conflito socioambiental na Comunidade do Cajueiro,

em São Luís – MA. **Tese de Doutorado.** Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/2460>. Acesso em: 10 set. 2022.

PIRES, Maria Coeli Simões. **Da proteção ao patrimônio cultural: O tombamento como principal instituto.** 2. ed. revista, ampliada e atualizada. Belo Horizonte, MG: Editora Del Rey, 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa Santos. **Discurso sobre as ciências.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A invenção do “ser negro”:** um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo: Educ/ Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SOARES, Inês Virgínia Prado; TELLES, Mário Pragmácio. **Tutela jurídica e política de preservação do patrimônio cultural imaterial.** Salvador: Juspodivm, 2018.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de. **Bens Culturais e sua proteção jurídica.** 3 Ed. (ano 2005), 6ª reimp. Curitiba: Juruá, 2011.

TOMASEVICIUS FILHO, Eduardo. **A proteção do patrimônio cultural brasileiro pelo direito civil.** São Paulo: Almedina, 2020.

WHITE, Leslie A.; DILLINGHAM, Beth. **O conceito de cultura.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2009.

WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave:** um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo, Boitempo, 2007.

DESNATURALIZAÇÃO DOS AMBIENTES URBANOS EM PERCEPÇÕES SOCIAIS DE SUSTENTABILIDADE E DESENVOLVIMENTO TURISTICO-AMBIENTAL

Bárbara Lima de Almeida
Biomédica, Graduada em Turismo
Mestranda em Saúde e Meio Ambiente
barbara_lima2@hotmail.com
Universidade Federal do Maranhão
Universidade CEUMA

Kláutenys Dellene Guedes Cutrim
Profa. Dra. Turismo e Hotelaria
kdguedes@yahoo.com.br
Universidade Federal do Maranhão

Rita de Cassia Mendonça de Miranda
Biologa, Dra. Em Biologia dos Fungos e Biotecnologia
ritamend30@gmail.com
Universidade CEUMA

Andressa Lemos Chagas
Graduada em Hotelaria
Andressa.lemos@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Alexya Gonçalves Motta
Biomedica, Mestranda em Saúde e Meio Ambiente
alexaygm@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão

Maria Paula Torres Ribeiro
Graduada em Turismo
mpaula_torres@hotmail.com
Universidade Federal do Maranhão

Karla Letícia Braga Lago
Graduada em Turismo
karlaleticia.braga.lago@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: Análise realizada das diversas facetas que o desenvolvimento sustentável assumiu em pontos turísticos da região de São Luís-MA, obtendo-se o direcionamento através de grupos de mobilidade com a abordagem da relação de ideias e práticas de sustentabilidade, correlacionando atividades que interagem no ambiente favorecendo o desenvolvimento local com a relações turístico-ambiental. Com objetivo de analisar a relação das atividades encontradas frente ao seu desenvolvimento social e ambiental propondo uma série de indicadores em eficiência antropológica do meio ambiente abordando dimensões diferenciais dentro desses espaços, contribuindo eficientemente para a evolução sócio ambiental. No presente estudo foi utilizando o método revisão de literatura etnográfica de caráter qualitativo-descritivo observacional, para mapeamento utilizou-se a busca de dados a partir análise observacional além de múltiplas fichas documentais no período de publicação considerado para serem incluídos na revisão será a partir do ano de 2020 a 2022. Dessa maneira, as perspectivas diferenciadas que a antropologia oferece para a compreensão das relações entre homem x ambiente, mediando ao envolvimento da população e tornando mais coerente aos processos e

as mudanças, ratificar que a antropologia contribui em diversas áreas para o entendimento e a compreensão dos problemas ambientais e suas ideologias.

Palavras-chave: Desenvolvimento sustentável, Urbanização, Turismo-Ambiental.

1 INTRODUÇÃO

Ao falarmos sobre meio ambiente a grande maioria das pessoas acreditam que é relacionado apenas a biomas, florestas e animais, entretanto meio ambiente refere-se a qualquer espaço que esteja em processo de modificação causada pela ação antrópica, ou seja correlaciona-se aos seres humanos também e toda a sua organização socioeconômica.

O artigo 3º da lei política nacional do meio ambiente, baseada na lei 6938/91 vem conceituar o meio ambiente como um conjunto de condições, leis, influências e interações de ordem física, química e biológica, permitindo abrigar e reger a vida em todas as suas formas.

A relação entre homem e natureza precisa está em simetria, apesar das individualidades de ambas, os elementos básicos para sobrevivência do ser humano depende totalmente da natureza como o ar, água, alimentos por exemplo, sendo assim, a conservação da mesma é tão importante.

Com base nessa relação e de obter um olhar mais amplo entre antropologia e meio ambiente o presente estudo estão centrando em relatar o que foi observado no espaço do Parque Estadual do Rangedor e da Feira das Tulhas ambas localizadas em São Luís/MA.

2 OBJETIVO GERAL

Analisar a relação das atividades encontradas no Parque Rangedor e Mercado/Casa das Tulhas, frente ao seu desenvolvimento social e ambiental propondo uma série de indicadores em eficiência antropológica do meio ambiente abordando dimensões diferenciais dentro desses espaços, contribuindo eficientemente para a evolução sócio ambiental.

2.1 OBJETIVO ESPECÍFICO

- Buscar e coletar materiais que busque idealizar as formas de interação no ambiente com as atividades locais e aos determinados grupos sociais escolhidos;
- Caracterizar os tipos de atividade encontradas no local;
- Desnaturalizar e entender como a relação dos grupos sociais estabelecem o ambiente.

3 METODOLOGIA

No presente estudo foi utilizando o método etnográfico de caráter qualitativo-descritivo observacional referente que contribuirá para o desenvolvimento de uma percepção mais próxima da realidade que fará parte da elaboração de uma análise estrutural antropológica dos ambientes e sociedade, tendo em vista o desenvolvimento da temática a partir de um estudo de campo.

Para mapeamento deste trabalho escrito utilizou-se múltiplas fichas documentais a partir da leitura exploratória do material de autores selecionados mediante a 2020 a 2022, do qual obteve-se o levantamento de dados realizado por meio das plataformas digitais juntamente a coleta de dados realizada a partir das observações encontradas durante a visita técnica, além de informações obtidas no local de relevância para o desenvolvimento deste trabalho.

4 PARQUE ESTADUAL DO SÍTIO DO RANGEDOR

O **Parque Estadual do Sítio do Rangedor** é uma das unidades de conservação brasileira localizada na região de São Luís-MA. O local é estabelecido por 120 hectares de área, remanescente do bioma amazônico, ambiente original da Ilha de Upaon-açu, com diferentes estágios de sucessão ecológica, funcionando como reguladora térmica em um ambiente que possui um crescimento urbano acentuado, determinado de clima tropical, quente e úmido. A partir de uma análise de todo seu entorno em 2017 deu-se início a construção do atual parque composto por um novo espaço ecológico, buscando transformá-lo em um ambiente além de uma reserva ambiental como espaço de lazer, esporte, aliado à preservação ambiental.

5 ELETROPOSTO DE ENERGIA RENOVAVEL E STAND PRISMA SOLAR

A partir de uma análise observacional em pontos de localização do parque ambiental o elevado número de pessoas aos quais buscam pela prática de exercícios físicos, diferentes tipos de grupos sociais podem ser encontrados no local sendo eles familiares, equipe de promoção a evento, comercial, individuais e principalmente esportivos. Tratando-se de um ambiente com incentivo a pratica esportiva e de preservação ambiental.

Observamos um determinado ponto do parque ao qual incitou a curiosidade por apresentar dois grupos de mobilidade ambiental com a abordagem da relação de ideias e práticas parecidas, porém, com políticas de privacidade distintas. Uma delas foi o eletroposto da empresa de energia Equatorial e a Prisma Solar, aos quais pode-se correlacionar com um

objetivo entre si que é o incentivo a preservação ambiental através da reutilização de energia de maneira sustentável.

Segundo pesquisas realizadas com populares presente no local e pesquisas bibliográficas o eletroposto trata-se de uma parceria entre **Equatorial Maranhão e o Governo do Estado** que possibilitou instalação do ponto no Parque do Rangedor. A proposta se direciona ao incentivar a mobilidade elétrica no estado do Maranhão realidade já encontrada em outros estados brasileiros, gerando a busca por curiosidade sobre o tema, inovar e apresentar essa tecnologia para a sociedade de forma a estimular uma mudança natural da sociedade para com as práticas sustentáveis juntamente disponibilizando toda uma estrutura para os frequentantes, pode-se encontrar 10 bicicletas elétricas disponíveis de maneira gratuita por 1h (ao passar deste horário o aplicativo da empresa aplica como uma maneira de proteção taxa de cobrança através do aplicativo E+ Mobilidade Elétrica utilizado pelo usuário) assim como estrutura de carregamento para carros elétricos que permite a capacidade até de dois automóveis simultaneamente e de maneira gratuita para a população utilizando como fonte de energia solar, limpa e renovável, equipamentos específicos para carregar bicicletas, aparelhos eletrônicos, patinetes, dentre outros.

O eletroposto conta com duas estações de carregamento e está funcionando no horário do parque, de domingo a domingo, das 5h às 11h e das 16h às 21h, durante o horário comercial semanal pode-se encontrar a disposição dos usuários instrutores disponíveis pela empresa. Vale ressaltar que tendo uma perspectiva sustentável do local destaca-se pontos negativos encontrados, tais como: lixos plásticos no entorno do eletroposto, assim como equipamentos danificados em pouco tempo de uso, sendo necessária uma fiscalização maior do local assim como prática de conscientização de quem o frequenta e faz uso do mesmo.

O outro grupo que compôs o estudo se trata de uma empresa privada sem nenhum vínculo com o Governo do Maranhão que se destaca como pioneiro na distribuição e aplicação de energia solar na região da cidade de São Luís-MA.

Ao buscar informações com os colaboradores da empresa presentes no local conseguimos entrar mais a fundo quanto a padrões estabelecidos quando ao funcionamento do equipamento, como é determinada a instalação, valorização do serviço na região de São Luís, dentre outras.

6 AÇÃO ESTABELECIDADA POR ESSE GRUPO: OBJETIVO DE MOTIVAR O USO DA CONVERSÃO DE ENERGIA SUSTENTÁVEL

Desta maneira o projeto irá contribuir com a descarbonização do meio ambiente, promovendo o uso sustentável da energia e fomentando a redução de impactos ambientais provenientes do uso de combustíveis fósseis (fontes de energia não renováveis que contêm alta quantidade de carbono, utilizados nos veículos comuns, como gasolina e diesel), já que veículos elétricos são movidos exclusivamente por eletricidade e não possuem combustíveis fósseis como fonte, não emitem CO₂ (dióxido de carbono) e não poluem o meio ambiente.

Assim como a Equatorial a empresa privada Prisma Solar aborda questões ambientais de transformação de energia sustentável, cada local implantado abordara um projeto individualizado ao qual a partir de um conjunto de painel de energia fotovoltaico fara a transformação partindo do aquecimento das placas fazendo a conversão de energia solar para o gerador transformando em energia elétrica, visando maior performance com o menor custo possível.

7 RELAÇÃO DAS ATIVIDADES QUE INTERAGEM NO AMBIENTE: REAPROVEITAMENTO DE ENERGIA SUSTENTÁVEL, INCENTIVO A ATIVIDADE FÍSICA E INTERATIVIDADE COM O MEIO AMBIENTE

Os dois grupos de projeto abordado tem como objetivo de ir além do incentivo a prática sustentável para o transporte e estimular o avanço tecnológico nacional através do desenvolvimento de sistema de carregamento através da energia solar, incentivara tanto ao uso das tecnologias para com a soluções ambientais sustentáveis correlacionadas a diminuição dos custos benéficos em setores do dia a dia como controle de energia, veículos, o grupo também busca desenvolver inovações tecnológicas e diversificar as fontes energéticas.

Podemos observar a presenta do estímulo a qualidade de vida da comunidade através do uso das bicicletas disponibilizadas para entretenimento do público e lazer como uma forma de incentivar a prática de exercícios físicos, contato com a natureza em conjunto com atitudes sustentáveis e ecológicas.

Imagem 1: Bicielectas elétricas no Eletroposto da Equatorial.



Fonte: Autores, 2022.

Imagem 2: Prisma: empresa privada de energia solar.



Fonte: Autores, 2022

8 RELAÇÃO DAS TEORIAS ABORDADAS COM O GRUPO ESCOLHIDO

O sociólogo e antropólogo Marcel Mauss (1822-1950), analisava a relação de interação do homem x ambiente, encontrando assim as variações sazonais, que vinha defender que o ambiente poderia interagir na morfologia social de um grupo específico.

Sendo assim, correlaciona-se com a temática supracitada, pois a durante o inverno na região do parque do rangedor ficaria inviável a utilização as bicicletas elétricas, provavelmente até a frequência e quantidades dos usuários do parque “coincidência entre variações morfológicas e variações de outros fatos sociais no decorrer do ano que evidencia, no caso esquimó, um fato cuja generalidade se pretende demonstrar: a existência de um ritmo da vida

social, do qual o ritmo de variação da morfologia é parte integrante, mas nem sempre coincidente” (DI DEUS. et al. MAUSS, BEUCHAT.1906).

9 MERCADO/ CASA DAS TULHAS

O Mercado das Tulhas (também conhecido como Casa das Tulhas, Feira da Praia Grande ou Mercado da Praia Grande) é um mercado especializado em produtos maranhenses, localizado no Centro Histórico de São Luís. Construído no século XIX, o seu nome *tulha* se refere a inicialmente ser um local para venda de grãos, um celeiro público, onde o lavrador guardava e vendia os gêneros que seriam comercializados, guardando toda mercadoria vendida de maneira “entulhada” por isso deu-se este nome ao local, vale ressaltar a lembrança do espaço antropológico seguida por classe sociais diferentes frequentantes do local possibilitando fazer uma comparação da época passada com a atual, assim como as mudanças encontradas no local tanto de maneira estrutural física quanto comportamental. Entre 1855 e 1861, a Companhia Confiança Maranhense incorporou a Casa das Tulhas, demolindo o prédio e construindo um edifício regular. Em 1895, o seu controle foi repassado para a Câmara Municipal de São Luís.

10 RELAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DO COMERCIO LOCAL COM O TURISMO JUNTAMENTE A COLETA SELETIVA DO AMBIENTE

Foram escolhidos três grupos de estudo encontrados no Mercado da Praia Grande com isso pode-se fazer uma análise da interação ao qual foi observada fazendo uma correlação entre eles, foram eles: comerciantes, o grupo ao qual monopoliza o local com suas mercadorias e o faz ter alto fluxo de pessoas no local, turistas, o que gera economia ao local e o grupo da coleta seletiva, que faz parte do setor organizacional do local fazendo com que o ambiente físico permaneça sempre limpo e bem cuidado.

Sendo assim, a interação desse grupo se relaciona de maneira essencial e dependente uma da outra ao qual é necessária estabelecer essa logística para que se mantenha fluida a econômica, social e estrutural do local.

11 RELAÇÃO DAS ATIVIDADES QUE INTERAGEM NO AMBIENTE: FLUXO DE COMERCIANTES LOCAIS EM AMBIENTE TURÍSTICO E A MANEIRA AO QUAL A COLETA SELETIVA SE FAZ PRESENTE NO LOCAL

Tratando-se de um ambiente do qual o principal objetivo é manter o fluxo econômico e comercial de maneira elevado, tornando-se uma das principais rendas percapitadas dos

moradores locais da região, sendo possível destacar que o local tem destaque principal mediante ao número elevado de visitas turísticas.

Como benefícios da coleta seletiva e descarte correto dos resíduos podemos destacar a diminuição da poluição, economia no consumo de energia e água, diminuição dos gastos com a limpeza urbana e a geração de emprego e renda pela comercialização dos recicláveis se torna ainda maior, pode-se observar que em poucos minutos a limpeza do espaço era realizada assim como em uma determinada hora do dia o carro de reciclagem passava fazendo a coleta de lixos maiores, sendo possível encontrar ambientes aparentemente limpos com locais adequados para descarte.

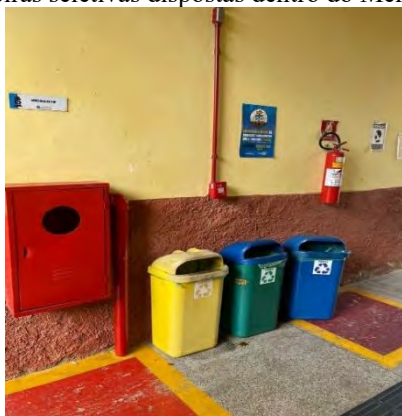
Tal benefício adotado pela Prefeitura Municipal da cidade faz com que o fluxo de pessoas no local cresça de maneira gradativa, por se tratar de um ambiente turístico o incentivo a pratica de manter a limpeza do local tanto para moradores locais quanto a turistas que o frequenta é essencial, com a observação de espaços próprios para despejo de lixo, assim como grupo especializado da coleta seletiva no local faz com que os indivíduos estabeleçam um comportamento adequado no local.

Imagem 3: Caminhão de coleta de lixo em torno do Mercado das Tulhas.



Fonte: Autores, 2022

Imagem 4: Lixeiras seletivas dispostas dentro do Mercado das Tulhas.



Fonte: Autores, 2022

12 RELAÇÃO DAS TEORIAS ABORDADAS COM O GRUPO ESCOLHIDO

Diante a crise ambiental no século XXI, é de extrema importância ter uma conscientização/educação ambiental, pois a falta de um olhar com percepção adequada entre o homem x natureza faz repensarmos sobre essa relação já que o homem precisa está em constante transformação.

Contudo precisa-se de desenvolvimento sustentável, para que o homem sobreviva sem comprometer as próximas gerações. Para LEFF(2010) “ a crise ambiental, entendida como crise de civilização, não poderia encontrar uma solução pela via da racionalidade teórica e instrumental que constrói e destrói o mundo, apreender a complexidade ambiental implica um processo de desconstrução e reconstrução do pensamento”.

13 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos depararmos com desafios que encontramos em uma sociedade contemporânea, pode-se passar a ter uma percepção grandiosa a partir do impacto provocado pela interação do homem com o ambiente e conseqüentemente a partir de suas atitudes caminhar para problemáticas ambientais. Levando em consideração o desenvolvimento das atuações antropológicas com o meio ambiente faz com que busquemos analisar os seus aspectos relacionados para a construção de novas ideias.

Desse maneira, as perspectivas diferenciadas que a Antropologia oferece para a compreensão das relações entre homem x ambiente, mediando ao envolvimento da população e tornando mais coerente aos processos e as mudanças ocasionadas por possíveis praticas realizadas nos locais, projetos elaborados a partir de determinados grupos seja com perspectivas econômicas ou fortalecimento físico para organização do local, assim como ratificar que a antropologia contribui em diversas áreas para o entendimento e a compreensão dos problemas ambientais e suas ideologias.

REFERÊNCIAS

BALIM, Ana Paula Cabral; MOTA, Luíza Rosso; OLIVEIRA DA SILVA, Maria Beatriz. **Complexidade ambiental: o repensar da relação homem-natureza e seus desafios na sociedade contemporânea.** Veredas do Direito, v11, n21, p.163-188, 2014.

LEFF, Enrique. **Racionalidade Ambiental: a reapropriação social da natureza.** Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2006. Acesso em: <https://www.scielo.br/j/rbepop/a/pXt5ZtxqShgBKDJVTDjfWRn/?lang=pt> (Prólogo: páginas de 14 a 27; cap. 9: páginas de 468 a 480).

MARTINE, George; ALVES, José Eustáquio Diniz. **Economia, sociedade e meio ambiente no século 21: tripé ou trilema da sustentabilidade**. Revista Brasileira de Estudos de População 32 (3). Sep-Dec 2015. Acesso em: <https://www.scielo.br/j/rbepop/a/pXt5ZtxqShgBKDJVTDjfWRn/?lang=pt>

LATOUR, Bruno 2004 [1999]. **Políticas da Natureza. Como fazer ciência na democracia**. São Paulo: Edusc [Cap. 1 – Pourquoi l'écologie politique ne saurait conserver la nature.

**ENTRE MODOS DE VER, VIVER E COEXISTIR NAS COMUNIDADES
TRADICIONAIS DA AMAZÔNIA LEGAL MARANHENSE: IDEIAS, FALAS,
MEMÓRIAS E IDENTIDADES NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DA
COMUNIDADE DE DAMÁSIO EM GUIMARÃES – MA**

Samya Cristina Melônio dos Santos
Mestranda em Cultura e Sociedade (PGCult)
samya.cristina@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Tereza Cristina Lobato Pereira
Mestranda em Cultura e Sociedade (PGCult)
tcl.pereira@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Mariana Queen Cardoso da Silva
Mestranda em Cultura e Sociedade (PGCult)
Universidade Federal do Maranhão
mariana.queen@discente.ufma.br

Conceição de Maria Belfort de Carvalho
Doutora em Linguística e Língua Portuguesa
conceicao.belfort@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Klautenys Dellene Guedes Cutrim
Doutora em Linguística e Língua Portuguesa
kdguedes@yahoo.com.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: As comunidades tradicionais possuem um papel de grande relevância dentro da sociedade brasileira, visto que possuem uma representatividade que se mostra por meio da cultura, costumes, saberes e tradições. A forma como a vivência dessas comunidades é enxergada externamente acaba muitas vezes por gerar julgamentos pré-concebidos, estranhamento, e curiosidade, assim como são criadas também algumas narrativas principalmente quando a concepção é formada sem informações aprofundadas. O presente estudo foi desenvolvido no intuito de contribuir nas discussões a respeito das ideias criadas sobre as comunidades tradicionais, a sua realidade no que diz respeito a sua íntima relação com a terra e como seus valores culturais influenciam no seu modo de ver e entender seu meio. Como objeto deste estudo temos a comunidade quilombola de Damásio em Guimarães – MA, território pertencente a Amazônia Legal Maranhense. Quanto aos objetivos, o geral é compreender a construção da percepção externa do que é comunidade tradicional de Damásio relacionando com a realidade de vivência deste local, dos objetivos específicos, o primeiro é expor informações sobre a comunidade de Damásio, seguido de conhecer as relações sociais internas na comunidade e por fim entender como são concebidas externamente as ideias sobre a comunidade de Damásio. O saber local foi o principal ponto de orientação pra desenvolver estudo, que na forma de procedimentos metodológicos, foi sendo construído com a abordagem qualitativa, quanto ao objetivo a pesquisa é explicativa, utilizando material bibliográfico e documental como instrumento de coleta de dados. A conclusão do presente artigo traz reflexões sobre como são normalmente percebidas as comunidades tradicionais numa forma estereotipada e superficial. No entanto a disposição para se aprofundar neste universo revela

uma realidade de preservação cultural e natural, que difere da ideia de estar “parado no tempo”, onde na verdade se encontra uma busca pela manutenção de uma identidade que é formadora não só daquela comunidade mais de toda uma sociedade, que necessita portanto que os olhares de curiosidade se transformem em valorização.

Palavras-Chaves: Comunidades tradicionais. Cultura. Saberes. Quilombo de Damásio

1 INTRODUÇÃO

As ideias construídas em torno da história formadora do nosso país e do seu povo, sempre estiveram em voga no nosso dia a dia, presentes em textos e debates, essa realidade é reforçada constantemente à medida que vão sendo modificados os cenários sociais, trazendo a voga novos contextos de ressignificação e adequação desses discursos sejam eles no campo simbólico, literário, empírico ou mesmo mercadológico.

Essa constante mudança nas mentalidades, é mostrada por Rodrigues ao se referir nas mudanças de paradigmas em nossa carta magna que agora inclui novas esferas e personagens:

“Dentre as formas de manifestações a serem tuteladas pelo Estado brasileiro, enumeradas nos incisos I a VI do artigo 216 da Constituição Federal, um aspecto que permeia a todos – a exigência de que sejam consideradas: a identidade, a ação, a memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira. [...] pelo princípio da dignidade da pessoa humana que garante ao cidadão a preservação das suas referências culturais, independente da sua classe social originária.” (RODRIGUES, 2008, p.165).

É muito comum em nossos caminhos em meio a pesquisa e academia, nos deparamos com estudos voltados as comunidades tradicionais, principalmente as inseridas nos campos das áreas sociais e humanas, numa roupagem mais comumente ligada ao seu cunho antropológico, ou ainda sobre temas como buscas constitucionais por seu direitos civil e de propriedade.

Como povos tradicionais entendemos, de acordo com o Decreto no. 6.040, de 07 de fevereiro de 2007, são:

Grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição.

Os povos tradicionais brasileiros até os dias atuais trazem muito fascínio e permeiam o imaginário coletivo da população, sempre vistos num caráter muito mítico ou caricato, são alvo de muita curiosidade e interesse; os povos indígenas observados mais comumente no tocante mais lúdico ,sempre são relacionados as matas , as pinturas , as suas danças e as suas formas próprias de viver e entender o mundo e a natureza, uma ideia totalmente destoante as

comunidades negras que descendem de escravizados que sempre remontam à memórias coletivas relacionadas a força física, trabalhos compulsórios e danosos castigos físicos.

As diferentes esferas de construção que englobam tais etnias, são preponderantes também na forma como desenvolvemos nossa percepção sobre estes povos e suas histórias; no nosso lúdico coletivo, é bastante comum nos depararmos com festividades, mesmo que de forma caricata, que contemplam e celebram a figura indígena, a nível por exemplo, temos em nosso estado, esta figura presente como personagem nas festas e nas nossas danças típicas regionais; todos “admiram” e querem se transfigurar de índios e índias mesmo que de maneira pontual e sazonal em suas vivências, algo que não é costumeiro ver quando se trata de comunidades negras escravizadas e seus remanescentes, a ideia recorrente de dor e sofrimento não causa identificação e infelizmente é o que marca e remonta nas memórias e nas literaturas da nossa sociedade sobre a população negra.

A cultura de comunidades tradicionais é encarada de forma estereotipada, como se os grupos étnicos pertencentes a elas fossem ainda figuras do período colonial. Sobre essa insistência na visão distorcida de certas culturas, Wolf (2003, pág 297) nos diz que “fariamos bem em compreender a formação de conjuntos culturais distintos e sua acomodação como condicionadas por processos ecológicos especificáveis. Os conjuntos culturais- e conjuntos de conjuntos- estão continuamente em construção, desconstrução e reconstrução, sob o impacto de múltiplos processos que operam sobre amplos campos de conexões culturais e sociais.”

Como bem ressalta Caio Prado Júnior “O Brasil é feito de muitas memórias, mas principalmente de muitos esquecimentos “. Sendo assim, observamos a origem negra do Brasil entre a ideia dual de curiosidade e distanciamento entre a não almejada representação pelo passado de dor e submissão e sobre a curiosidade em entender de que maneira, tais populações negras escravizadas conviveram, se relacionaram e principalmente, como estas resistiram a opressão e a violência imposta a elas por centenas de anos de escravidão compulsória no país. É válido ressaltar que a construção social sobre a população negra é toda pautada no racismo, explicando a trajetória de subalternização, marginalização e apagamento da história, a qual este povo foi condicionado. As palavras de Gonzalez, ilustram bem essa questão, ao dizer que “a gente tá falando das noções de consciência e de memória. Como consciência a gente entende o lugar do desconhecimento, do encobrimento, da alienação, do esquecimento e até do saber. É por aí que o discurso ideológico se faz presente. Já a memória, a gente considera como o não-saber que conhece, esse lugar de inscrições que restituem uma história que não foi escrita, o lugar da emergência da verdade, dessa verdade que se estrutura como ficção. Consciência exclui

o que memória inclui. (...) E, no que se refere à gente, à crioulada, a gente saca que a consciência faz tudo pra nossa história ser esquecida, tirada de cena. “(1984 pág. 226).

A questão quilombola, principalmente no que tange a sua história, auto identificação, qualificação e direito e demarcação das suas terras, ainda é um assunto complexo e contraditório em meio a estudiosos, políticos, e geradores de opinião em geral, mas traz consigo grande fascínio aos que se dispõe a estudá-la a fundo em suas variadas nuances e possibilidades, sejam estas antropológicas, sociais, políticas ou mesmo mercadológicas.

Embora emblemáticas tais relações, após décadas de isolamento e exclusão social desses personagens, houve uma “coletiva” tomada de consciência da necessidade de garantir-lhes sua a segurança e os seus direitos fundamentais, principalmente do que tange a patrimônio material e direito a propriedade de terras, para tal, foram inseridos vários aparatos de leis que buscavam lhes identificar e garantir esses direitos, passando a ser reconhecidos não mais como quilombolas , vistos que não viveram em tal momento histórico, mas como remanescentes de quilombolas, logo estes povos e seus descendentes se tornam detentores de direito àquelas terras.

Assim sendo, são caracterizadas as terras de remanescente, de acordo com a Constituição Federal de 1988 por serem: “terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos as utilizadas para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural”. As palavras de Brandão (2014,pag 5), ainda acrescentam que “passando do estigma indentitário imposto “pelos que chegam”, pessoas e grupos humanos indígenas, mestiços, quilombolas, habitantes de terras de sobra, rerepresentam-se como senhores de direitos ancestrais. Direitos agora tornados legítimos justamente por haverem sido antes aquilo que os desqualificava no passado: o serem índios, negros, mestiços, pobres e marginalizados”.

Tal necessidade de proteção formal demonstrada através de leis criadas no período, se deve a tomada de consciência da dívida histórica que remonta ao fato de que a abolição da escravatura em si, não significou a integração efetiva dessas comunidades a sociedade brasileira , sendo estas mantidas as margens dos direitos civis e sem possibilidades políticas, sociais e principalmente econômicas de se adequarem a realidade do país; percebe-se que tal intuito mesmo que tardio de reparação vem ao encontro de assegurar a sobrevivência dos povos e comunidades tradicionais, constituem a base para a produção e a reprodução de todo o seu patrimônio cultural material e imaterial contidos nessa região.

Sendo assim, assegurar o acesso ao território significa manter vivos na memória e nas práticas sociais os sistemas de classificação e de manejo dos recursos, os sistemas produtivos, os modos tradicionais de distribuição e consumo da produção, além de elementos simbólicos essenciais à sua identidade cultural (BRASIL, 1988).

Tai regiões, mesmo esquecidas e desvalorizadas por grande parte da população, que muitas vezes as designam de formas pejorativas, como "terra de pretos, ou mocambos", mesmo estas não sendo espaços forjados, e oficialmente institucionalizados de memória coletiva (uma vez, que em sua grande parte, nem representam as terras originais habitadas por os ascendentes daquele grupo), convergem para si, muito da memória coletiva e remetem a laços de afetividade e pertencimento tanto para sua comunidade originária quanto para os que lhes conhecem e dividem com estes suas experiências, saberes, costumes e crenças.

No cenário da pós-escravidão, o Maranhão figura entre os estados brasileiros com maior número de comunidades negras rurais reconhecidas ou em vias de serem reconhecidas como comunidades remanescentes de quilombo, porém, são poucas as que possuem título de posse dessas terras; até o ano de 2018, existiam 713 comunidades quilombolas reconhecidas, com 518 certidões fornecidas pela Fundação Cultural Palmares, concentradas especialmente na Baixada Maranhense e nos vales do Itapecuru e do Mearim.

Neste contexto de curiosidade e distanciamento, envolta pelas suas histórias e memórias de um passado vinculado a escravidão e resistência encontramos a comunidade remanescente de Damásio, situada na cidade de Guimarães no Maranhão; a comunidade é uma das mais antigas regiões remanescentes quilombolas reconhecidas do estado, e figura como lugar de interesse e curiosidade trazidos pelos novos discursos simbólicos da história negra e quilombola, no que se refere à utilização social, ambiental e antropológico do seu território.

O presente artigo tem como foco principal propor reflexões sobre o que costumamos buscar de informações sobre comunidades tradicionais e como esse conhecimento adquirido unido a conceitos sociais pré estabelecidos se convertem na ideia que temos destes povos em contraponto a realidade vivida pelos mesmos, para tanto o objetivo geral é compreender a construção da percepção externa do que é comunidade tradicional de Damásio relacionando com a realidade de vivência deste local, sobre os objetivos específicos, o primeiro é expor informações sobre a comunidade de Damásio, seguido de conhecer as relações sociais internas na comunidade e por fim entender como são concebidas externamente as ideias sobre a comunidade de Damásio.

2 DE “TERRA DE PRETOS” À REMANESCENTES QUILOMBOLAS: ENTENDIMENTOS SOBRE O TERRITÓRIO E A RELAÇÃO COM A TERRA

A questão territorial se vista por um aspecto mais rígido e formal, é a percepção que temos do poder exercido por um indivíduo ou, um grupo, em dado espaço geográfico; no entanto, quando se observa nos estudos sobre comunidades tradicionais, este torna-se um

conceito bem mais cultural do que físico, pois mesmo dentro de um mesmo espaço (físico/geográfico) podem ocorrer várias territorialidades e várias visões sobre memórias e pertencimento.

As relações emblemáticas entre o espaço físico e as comunidades remanescentes quilombolas, configuram-se em âmbito geral, maiores e mais complexas que apenas vistas como um território de posse e propriedade destes, maior que isto, é, sobretudo, condição para existência e afirmação destes como grupo e a continuidade de seus valores simbólicos e materiais.

Originalmente no Brasil, os quilombos eram regiões de grande concentração de escravos que se escondiam em matas e montanhas fugindo dos maus tratos e dos serviços compulsórios infligidos por seus senhores e capatazes desde o período colonial.

Em nosso país, o primeiro registro histórico que aponta o surgimento de um quilombo foi 1575, no estado da Bahia. Já no estado do Maranhão, a formação das comunidades quilombolas está relacionada a lavoura de algodão e de arroz no final do século dezoito e da criação da Companhia Geral do Comércio do Grão-Pará e Maranhão, bem como ao abandono de terras por proprietários rurais, com a decadência econômica no final do século XIX.

Conforme Kabenguele Munanga (2004), a palavra “quilombo” se refere a um tipo de instituição sociopolítico militar conhecido na África Central, principalmente na região constituída pela atual República Democrática do Congo (Zaire) e Angola.

Já segundo Ilka Boaventura Leite (2008) a etimologia significa “banto” e exprime “acampamento guerreiro na floresta” e foi difundida no Brasil pela administração colonial, em suas leis, relatórios, decretos e atos, visando referir-se às integrações de apoio mútuo criadas pelos “rebeldes” ao sistema escravocrata e às suas reações, lutas e organizações pelo fim da escravidão no país.

De uma forma geral, quando pesquisamos sobre comunidades remanescentes quilombolas, verificamos que os “novos quilombos”, referem-se às atuais comunidades negras rurais que, depois de oficialmente e socialmente reconhecidas, passam a denominar-se comunidades remanescentes de quilombos, tais regiões são também são popularmente conhecidas como “Terras de Preto, Quilombos, Mocambo”.

Com objetivo de garantir direitos e diminuir as desigualdades historicamente acumuladas, utiliza-se a categoria de território, pois, a integralidade da cidadania quilombola e das comunidades tradicionais negras é impensável sem a ideia de território.

[...] desde sua origem, o território nasce com uma dupla conotação, material e simbólica, pois etimologicamente aparece tão próximo de terra-territorium quanto de terreoterritor (terror, terrorizar), ou seja, tem a ver com dominação (jurídico-política) da terra e com a inspiração do terror, do medo – especialmente para aqueles que, com esta dominação, ficam alijados da terra, ou no “territorium” são impedidos de entrar. Ao mesmo tempo, por outro lado, podemos dizer que, para aqueles que têm o privilégio de plenamente usufruí-lo, o território pode inspirar a identificação (positiva) e a efetiva “apropriação” (HAESBAERT, 2007a, p. 20).

Nessa conjuntura, o território é entendido como “o produto da valorização simbólica de um grupo em relação ao seu espaço vivido”. Sendo seu espaço físico dotado de valores simbólicos tais como, pelo valor de uso, pelo vivido, pela subjetividade, refletindo a chamada “identificação positiva”.

O estado do Maranhão possui a terceira maior população negra entre os estados brasileiros, sendo a região da baixada maranhense uma das regiões com maior número de comunidades remanescentes de quilombo, inserida nesse território, encontramos a comunidade remanescente quilombola de Damásio que está localizada no município de Guimarães, litoral norte do estado do Maranhão, a comunidade figura como a primeira comunidade negra do estado que tem sua origem quilombola reconhecida oficialmente através da portaria da Fundação Cultural Palmares.

Dentro de suas vivências, seus moradores desenvolveram formas próprias de convivência com o meio ambiente em que estão inseridos, extraindo e consumindo os recursos naturais intrinsecamente e de forma sustentável. A sobrevivência se dá principalmente da pesca, da agricultura familiar - através do plantio de mandioca e produção de farinha- e mais recentemente de alguns programas sociais enquanto políticas públicas.

De acordo com Avelar (março 2021), pesquisador e também remanescente quilombola da região, a comunidade hoje conta com 224 indivíduos, estes distribuídos em 108 famílias, sendo 36 idosos, 37 jovens, 101 adultos e 50 crianças.

Damásio, apesar de se configurar como uma das mais antigas comunidades remanescentes do estado, não possui atualmente, substancial referencial bibliográfico sobre sua história e domínio das suas terras, isso devido prioritariamente, as dificuldades em se encontrar documentações contemporâneas a essas comunidades (tidas no período, como não dignos de uma historicidade) bem como a um incêndio ocorrido na cidade década de 80, tendo assim, sua história e suas memórias repassadas de geração em geração a partir da memória e oralidade dos mais antigos da região.

Quanto ao caráter histórico, o surgimento do quilombo de Damásio, configura-se enquanto terras doadas pelo então proprietário, Manoel Martins da Silva, à três mulheres negras

que trabalhavam em regime de escravidão por volta do século XIX. Angola, Crioula e Joaquina, que receberam as terras, antes conhecida como “Fazenda Calhau”, as quais foram sendo passadas para seus filhos e netos, num sistema que a literatura convencionou chamar de “terras de uso comum” (Almeida, 2006, entre outros).

Na década de 1960, chegou ao quilombo uma expedição de padres canadenses com a missão de “organizar” o povoado e implantar de forma mais sistemática o catolicismo. A princípio, os padres ajudaram os moradores a construir casas de 22 adobe (blocos feitos de barro sem aquecimento em fornos) e juntaram as casas em um terreno de aproximadamente 500 m², foram construídas 10 casas no primeiro conjunto e mais 14 na etapa seguinte. O primeiro conjunto foi inaugurado em 1969 assim esses 10 moradores receberam as chaves das casas, inseridos num novo modelo de organização espacial, com a comunidade elegendo um presidente para orquestrar tudo que aconteceria dentro e em torno dela, e uma junta de pessoas que auxiliavam o seu comando. Esse sistema tem vigência até hoje em Damásio, que é vista como modelo de comunidade organizada pelas demais ao seu redor.

3 DOS MODOS DE VER, VIVER E COEXISTIR: AS RELAÇÕES SOCIAIS NA COMUNIDADE DE DAMÁSIO

A História é um processo do qual todos os homens, conscientes ou inconscientes participam, no contexto de uma comunidade tradicional, a história e a memória são pilares basilares e indissociáveis da sua condição, não só como território consolidado, mas também e principalmente como grupo.

Ao colocarmos as palavras de Brandão (2014, pág.3) entendemos que uma comunidade é considerada tradicional “por representar uma forma ativa e presente de resistência à quebra de um reduto inter-humano de relações ainda centradas mais em pessoas e redes de reciprocidade”, sendo assim essas comunidades tem a necessidade de conhecer seu passado serve tanto como alicerce para capacitá-los para entender seu presente, quanto como pilar para auxiliarem na construção de um almejado futuro; onde sua gênese, seus personagens, suas manifestações e sua história dificilmente será totalmente esquecida.

Segundo Neusa Maria Mendes de Gusmão (1993):

O processo de constituição como grupo rural e etnicamente diferenciado, revela mecanismos de uma condição historizada que permitiu a existência de tais grupos e também, sua persistência no tempo. Persistir é então, resistir como camponês, reproduzindo a família para si e se reproduzindo como força de trabalho. Não isolado, o negro camponês encontra-se articulado à realidade mais ampla e como tal, organiza a vida e a existência, confrontando-se com problemas relativos à pequena produção (subsistência), ao parentesco e à propriedade (GUSMÃO, 1993, p.81).

Buscar entender as bases de sustentação de um grupo corresponde a conhecer de forma fidedigna seus componentes sociais, sendo o principal deles a cultura. Em A Ideia de cultura, Terry Eagleton (2003, pág 9) nos traz diversas interpretações da palavra ao longo da história, que se refere inicialmente ao cultivo da terra, passando por natureza e sua capacidade de transformar, a noções de civilidade, de controle e regras, de idealismo, bem como de política. Tal trajetória nos esclarece que esse elemento por ser atravessado em sua constituição por tantas referências, se desenvolve na vivência dos sujeitos sempre com o papel de prover o devido sentido de existência e construção humana tanto individual quanto coletiva.

Na experiência empírica dentro da localidade, percebeu-se que o ponto chave para a manutenção da dinâmica social da região, se dá principalmente à ativa participação de seus atores sociais na elaboração e implementação das estratégias pensadas para a melhoria do local, funções estas herdadas quase sempre dentro das famílias.

O aspecto de relação social, fundada em valores e vínculos de parceria, integração e cooperação mutua dos vários setores da comunidade de Damásio é bem articulada em critérios comunitários, tanto no que tange a gestão formal da comunidade, quanto a propagação de seus saberes ancestrais e sua produção local, tendo na população jovem as bases principais das suas lideranças, tal ideia de coletividade na região gera possibilidades ainda mais amplas de bem-estar e desenvolvimento social dentro da região.

Ao observarmos as diversas características do lugar, como é entendido este território por seus ocupantes e como é o funcionamento social do mesmo, podemos trazer para a discussão as ideias externas que existem a respeito de comunidades tradicionais formadas a partir do entendimento sobre a história das mesmas, narrativas criadas em torno das histórias e o imaginário popular decorrente dessa soma.

As palavras de Krenak traduzem bem esse pensamento, quando coloca que “existe muita coisa que se aproxima mais daquilo que pretendemos ver do que se podia constatar se juntássemos as duas imagens: a que você pensa e a que você tem (...) essa configuração mental é mais do que uma ideologia, é uma construção do imaginário coletivo.” (KRENAK 2019, p. 29).

4 QUILOMBO DE DAMÁSIO: ENTRE REALIDADES E PERCEPÇÕES.

Entendemos que investigar as memórias, história e cultura de uma determinada comunidade negra, não é um caminho limitado e muito menos corresponde somente a apenas populações negras e sim fazem parte de um campo muito maior de discussões. São questões que correspondem a toda a sociedade (ZUBARAN, MACHADO, 2014), com o objetivo de

desconstruir, principalmente, realidades concebidas no imaginário social de um país historicamente opressor e racista.

O epistemicídio dos saberes de comunidades negras e indígenas, que ocorreu em toda a América diaspórica deixa marcas profundas até hoje, pois esse ataque ao saber se refletiu principalmente nas construções identitárias e também nas subjetividades desses sujeitos e que traduz-se de forma errônea na superioridade do homem branco, a contexto do Brasil podemos inclusive compreender o racismo como uma constituição sintomática no qual Gonzales (1984) caracteriza como a neurose cultural brasileira. Nesse contexto, é necessário compreender que toda comunidade quilombola é particular nas suas articulações e dinâmicas sob a ótica dos seus fatos históricos, de território, culturais, que se configuram (MIRANDA,2018), em um modo operante de resistência à sua ruptura, destruição e até mesmo invalidação do seu saber em seus múltiplos aspectos como o religioso, cultural, político. Saber este, que é inviável se utilizar de comparações, desprezo, em razão do seu grau de particularidade. Pensando assim, à realidade do Quilombo de Damásio, o que podemos perceber, é que infelizmente ainda encontramos fortes resistências ao conhecimento, ao saber cultural da comunidade em relação por exemplo ao saber científico. Tal afirmação evidencia-se na pesquisa de campo do químico Ricardo Avelar em seu Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em Química, pelo Instituto Federal do Maranhão, no ano de 2021. O Ricardo Avelar, além de químico é quilombola e morador da Comunidade de Damásio, objeto do nosso trabalho. Em seu trabalho de Conclusão de Curso, intitulado: SABERES ENTRELACADOS: A Ciência das plantas medicinais na comunidade quilombola de Damásio- Guimarães - MA, onde buscou informações sobre o uso e o conhecimento das plantas que são utilizadas pelos moradores da comunidade em comento. Nesta pesquisa, o autor identificou não só a variedade das plantas para o uso medicinal, bem como identificou outras questões como a não valorização da academia e da sociedade como um todo diante do saber local, a falta de interesse dos jovens quilombolas a essa questão e a sua importância de dar continuidade a esse conhecimento para as gerações futuras, é o que reflete como parte de umas das entrevistas realizadas pelo Ricardo Avelar ao morador João Evangelista Trindade, 68 anos (mais conhecido como Vangelo) da, Comunidade de Damásio:

Você acredita que os conhecimentos sobre as plantas medicinais estão se perdendo? (pesquisador) -Ah! E muito. Porque a juventude de hoje não valoriza isso não. Tudo pra eles é “tá bestando”, “tá falando besteira”. A gente diz: fulano faz um, oh! Às vezes tá, tá ... oh! O limão é uma coisa muito boa, pra gente tomar um pouquinho, pra gente botar na água e t tomar. O limão é muito bom, é uma vitamina, vitamina C, limão, toma o suco, faz o suco dele pra toma, de vez enquanto toma. Eu! São as coisas que às vezes eu - rapaz ... eu não tenho tomado um suco de limão – faço um copo e tomo, faço até tiquara (chibé) de açúcar, bota o açúcar e fica bem mesmo (gostoso). .. (risos) ... mas é isso, porque é vitamina C do limão. É muito bom! - Você acha importante

que se preserve os conhecimentos sobre essas plantas? (pesquisador) - É grave! Tem que preservar esses conhecimentos, para que não acabe. -Porque não tão acreditando, a juventude, se tu não passar, pa, pa ... a parte de querer estudar, pa, pa ... saúde das coisas, pra te conhecer, ter, não vai dar valor, é como a maioria, eles quer é estudar pra outra coisa, eles diz: “AH! Isso aí ... não vou perder meu tempo com isso aí que não vale nada”. Não sabendo o que tá perdendo. E mesmo os que estuda na área da saúde, eles deixa de mão. Porque só quer o conhecimento dos outro lá de fora. Porque os ambulatórios (indústria farmacêutica) formam (formulam) os remédios das plantas, então eles não querem pra tu ter esse conhecimento daqui de baixo (conhecimento das plantas medicinais) que pá não (que é para não) ... que aí que tá a evolução das vendas deles ... risos ... É meu filho! As coisas é assim... tudo é o dinheiro. Os caras querem só que eles tenha mais e tu ficar todo tempo só no sim senhor. (GRIFOS NOSSOS, AVELAR, 2021)

Considerando que o compartilhamento das suas culturas e saberes se dinamiza através das gerações, característica essa, particular de comunidades tradicionais e que não obstante entendemos tais particularidades como uma das várias óticas que constroem o patrimônio cultural dessa comunidade e como esse patrimônio é compartilhado e em constante crescimento através das gerações O que fica evidente é que a realidade do Quilombo de Damásio em relação a salvaguarda de seu saber cultural encontra-se ameaçado em razão do desinteresse pelos mais jovens, desrespeitados em relação à sociedade que ignora todo o saber popular do quilombo sob uma perspectiva de embranquecimento e superioridade cultural. Percebe-se então um cenário no qual nos leva a observar uma posição de subalternidade ao indivíduo, que o torna impossibilitado de falar, em razão de uma sociedade estruturada de opressão que o dificulta que sua voz seja ouvida. (KILOMBA, 2008). Compreendemos que essa opressão, na qual sufoca o sujeito, é apenas a continuidade de um projeto político escravagista que por muitos anos era um modelo econômico em toda América diaspórica. A dificuldade da fala, fica expressa e nítida diante do regime repressivo e colonialista em comento anteriormente. Todavia ressaltamos que ainda sim diante de todo esse contexto opressor de não valorização do conhecimento quilombola, essas comunidades quilombolas não têm sido vitimadas passivamente ou até mesmo “cúmplices voluntárias de dominação (KILOMBA, 2019), pelo contrário, destacamos aqui o constante crescimento de intelectuais decoloniais, interação maior da academia com as populações negras. A pesquisa do Ricardo Avelar trabalhada anteriormente ainda nos evidencia, um crescimento, mesmo em passos lentos, mas um crescimento das discussões do saber local quilombola dentro da academia, considerando que o próprio autor é quilombola e faz uso do saber local de sua comunidade Damásio, como formas de resistência, a esse saber tradicional, colonialista e opressor. Isso é resistir, isso é aquilombar.

5 METODOLOGIA

Ciribeli (2003) enfatiza o método científico como o conjunto de instrumentos, fases, em que o pesquisador conduz a sua pesquisa de caráter científico afim de alcançar seus dados que possam assim sustentar sua pesquisa. Sendo assim o pesquisador possui liberdade para escolher e utilizar os melhores instrumentos para sua determinada pesquisa. Fazemos seguinte observação quanto o caráter científico, no qual a autora diz e questionamos a origem dessa cientificidade e destacamos que ela não é universal.

Nesse sentido fizemos uso do saber local das comunidades tradicionais em atenção à comunidade de Damásio como elemento caracterizador e norteador da nossa pesquisa, relacionando e refletindo sob uma perspectiva decolonial, dialogando com autores como Grada Kilomba, Lélia Gonzalez, Kabengele Munanga, Ricardo Avelar, entre outros desta pesquisa. Pesquisa esta explicativa. Os meios pelo qual foram utilizados para construção do artigo são de cunho bibliográfico que norteia todo o desenvolvimento deste trabalho, documental pois nos permitiu analisarmos legislações pertinentes sobre cultura, comunidades tradicionais, bem como conceitos e definições, de forma que tornou esta pesquisa mais ampla para compreendermos o cenário cultural da Comunidade Quilombola de Damásio, localizada na cidade de Guimarães, Maranhão.

O saber local foi o principal ponto de orientação pra desenvolver estudo, que na forma de procedimentos metodológicos, foi sendo construído com a abordagem qualitativa, quanto ao objetivo a pesquisa é explicativa, utilizando material bibliográfico e documental como instrumento de coleta de dados.

6 CONCLUSÃO

Mediante o que foi exposto neste trabalho, é possível compreender que quando vamos propor discussões a respeito de relações sociais e vivencias em comunidades tradicionais, nos deparamos com uma realidade onde formatamos juízos a respeito dos outros muito comumente baseados em narrativas e achismos.

Entender espaços e culturas distintos do que habitamos gera estranheza e ao mesmo tempo curiosidade. O importante nesse contexto é considerar que para perceber o outro e alcançar o entendimento de sua cultura, o indivíduo deve se aprofundar em conhecimento estando livre de pré-julgamentos superficiais, pois estes muitas vezes podem criar uma atmosfera de choque cultural, quando na verdade trata-se apenas de uma visão imbuída de estereotipo.

As comunidades tradicionais são lugares, acima de tudo, de resguardo cultural, o que não deve ser visto como apego a costumes antigos mais sim uma reprodução de ensinamentos e tradições vindos de outras gerações como forma de manter sua dinâmica de vida. Independente de qual seja o tipo de comunidade tradicional, podendo ser ribeirinha, pesqueira ou como no caso deste estudo quilombola, trata-se sempre de uma representação social completa, não excêntrica ou enigmática, apenas diferente.

Essa, como demais regiões semelhantes, mesmo esquecidas e desvalorizadas por grande parte da população, que muitas vezes as denominam de forma pejorativa, como "terra de pretos", mesmo não sendo espaços forjados, e oficialmente institucionalizados de memória coletiva, convergem para si, muito da memória coletiva e remetem a laços de afetividade e pertencimento tanto para sua comunidade originária quanto para os que lhes conhecem e dividem com estes suas experiências, saberes, costumes e crenças.

Este artigo, é fruto da observação da atual necessidade de incluir novos personagens e cenários, a tão engessada política e historiografia do nosso país, esferas não dinamizadas e excludente, que valorizam em demasia cenários e personagens que representam o "passado de glórias" do Maranhão(representada por uma elite branca, escravistas e intelectualizada, ou seja, uma elite dominante, enaltecida por uma historiografia oficial e institucionalizada),mas que não espelham, as peculiaridades e complexidades do dia a dia real da nossa sociedade; num cabedal complexo de crenças e saberes; atuando assim, como espelhos anacrônicos e deslocados da nossa realidade o que nos provoca grande inquietação e desabor.

Em virtude dos fatos mencionados acima, somos levados a acreditar que através do fortalecimento da ideia de auto valorização dessas comunidades, através da sua história, seus saberes, bem como o respeito as mais diferenciadas "culturas " teremos como sociedade uma ampla perspectiva de dinamizar a esfera cultural como um todo, traduzindo-a em um produto que atenda também as demandadas dessas "minorias" , concluindo assim, na valorização da cultura do outro; não como um ser exótico e bizarro, mas como um conjunto de uma perspectiva entre cenário e contexto de vivências.

A contexto do quilombo de Damásio evidenciamos que, ainda sim, possuindo um amplo patrimônio cultural afro e à baila do que foi exposto, compreendemos que o conhecimento além de ser colonizado, o colonialismo denotou uma autoridade de opressão ocidental em terras indígenas e quilombolas bem como sua população correspondente, sob todos os seus aspectos como saberes, cultura, religião, e etc. Essa realidade em continuidade só nos chama atenção para a nossa ampla, urgente e necessária responsabilidade de decolonizar os saberes desta ordem ocidental, caracterizada pelo seu eurocentrismo.

Essa responsabilidade é de todos nós, protagonizar o saber local não só da Comunidade Quilombola de Damásio, mas de todas as comunidades tradicionais, trazer esta discussão à academia é um dos primeiros passos considerando que infelizmente, as camadas estruturais da validação do conhecimento são ainda controladas por acadêmicos brancos (as), estamos falando de homens e mulheres que validam suas perspectivas de mundo através de um universalismo ocidental, ou seja toda forma de saber que não se enquadre nos moldes eurocêntricos têm sido diariamente violentada. Nesse sentido, como nós pesquisadoras negras, que vivenciamos a realidade do saber local por fazer parte dele, podemos produzir conhecimento diante de uma perspectiva que de modo metódico invalida nossos discursos? O ato de destacar a importância de se validar cientificamente, o saber local quilombola bem como todas as suas particularidades quilombolas às discussões da academia, já é o primeiro passo, para esse questionamento, isso é resistência.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. “Os quilombolas e a base de lançamento de foguetes de Alcântara”: laudo antropologia. Vol. I. Brasília: MMA, 2006.

AVELAR, Ricardo Santos. Saberes Entrelaçados: A ciência das plantas medicinais utilizadas na comunidade quilombola de Damásio - Guimarães – MA. São Luís. IFMA. 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. O lugar da vida-Comunidade e Comunidade Tradicional. Revista Campo-Território, v. 9, n. 18, 2014.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 30 junho. 2022.

CIRIBELLI, Marilda Corrêa. Como elaborar uma dissertação de Mestrado através da pesquisa científica. Marilda Ciribelli Corrêa, Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na sociedade brasileira. In: Por um feminismo afrolatinoamericano. Rio de Janeiro : Ed. Zahar, 2020.

HAESBAERT, Rogério. Territórios Alternativos. São Paulo: Contexto, 2006.

KILOMBA, Grada. Memórias da Plantação. Episódios de Racismo Cotidiano Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LEITE, Ilka Boaventura. Negros no Sul do Brasil: invisibilidade e territorialidade.

Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2000.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Quilombos e Educação: identidades em disputa. Educar em Revista [online]. 2018, v. 34, n. 69 [Acessado 16 de janeiro 2022] , pp. 193-207. Disponível

em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.57234>>.
<https://doi.org/10.1590/0104-4060.57234>.

ISSN

0104-4060.

MUNANGA, Kabengele. Para Entender o Negro no Brasil: histórias, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global Editora e Ação Educativa, 2004.

RODRIGUES, Francisco Luciano Lima. Patrimônio cultural: a propriedade dos bens culturais no Estado Democrático de Direito. Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 2008.

WOLF, Eric R. Antropologia e poder: contribuições de Eric Wolf. Editora UnB, 2003.

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

EAGLETON, Terry. A ideia de cultura. Tradução Sandra Castelo Branco. Editora UNESP, 2003.

ZUBARAN, M. A., & MACHADO, L. M. R. (2014). O que se expõe e o que se ensina: Representações do negro nos museus do Rio Grande do Sul. Momento: Diálogos em Educação, 22(1), 91-122.

EXPERIÊNCIAS NARRATIVAS NA CIDADE: ENCONTROS QUE DEIXARAM DE EXISTIR – UFS E O SHOPPING

Mateus Santos Brandão
Graduando em Odontologia
msbrandao@academico.ufs.br
Universidade Federal de Sergipe

Helmir Oliveira Rodrigues
helmirpsi@gmail.com
Orientador, Doutor em Psicologia.
Docente da Universidade Federal de Sergipe.

RESUMO: A cidade é um espaço que possibilita experiências diversas, heterogêneas e, por certo também proporciona muitas histórias narradas, que escapam da lógica de uma história única. A partir do ano de 2010 um novo campus passou a integrar a UFS, provocando mudanças nos modos de habitar, nas formas de pensar e de se fazer sujeito em Lagarto. Um polo voltado aos cursos da saúde: Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Odontologia, Nutrição e Terapia Ocupacional. É necessário falar das experiências da cidade e como elas desencadeiam efeitos de memórias. A construção do texto memória não é linear. Deste modo, o percurso vivenciado neste trabalho mostrou-se também nada homogêneo, sobretudo diante do cenário pandêmico (COVID-19) em escala global. Os processos de produção de subjetividades ou modos de subjetivação no presente, tomando a relação da cidade de Lagarto com a UFS como campo de problematização foram o direcionamento de uma pesquisa de iniciação científica, da qual resulta esse texto. A chegada da Universidade Federal de Sergipe em Lagarto ocasionou mudanças nos modos de experienciar a cidade: seja por quem reside lá, seja por quem vem de fora. Trago, nos resultados, memórias apresentadas em narrativas, que se produziram no encontro com a pesquisa. O shopping em construção na cidade de Lagarto, local mediado pelo consumo, espaço de gestão ideal e controle de circulação. Por fim, as circunstâncias da pandemia afetaram a possibilidade de experiências de deambulação pela cidade de Lagarto, como fora inicialmente pensado no projeto de pesquisa. Diante disso, outras estratégias metodológicas precisaram ser repensadas. Dentre essas, as experiências de habitar Lagarto como estudante, proporcionaram a construção de memórias sobre trais experiências.

Palavras-chave: Cidade; Heterotopia; Modos de Subjetivação; Narrativa.

1 INTRODUÇÃO

1.1 LAGARTO; MEMÓRIAS EM MÚLTIPLAS VIAS

A cidade é um espaço que possibilita experiências diversas, heterogêneas e, por certo também proporciona muitas histórias narradas, que escapam da lógica da história única, a intitulada como “A Verdadeira”. Tomar a chegada da Universidade Federal de Sergipe (UFS) a Lagarto (região centro-sul de Sergipe) como um acontecimento, numa perspectiva

foucaultiana²⁶⁴, possibilita-nos experiências outras na relação com a cidade, por meio das quais narrativas sobre tais experiências podem ser tecidas.

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesão – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em-si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim, se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (BENJAMIN, 1985, p 205).

A partir do ano de 2010 um novo campus passou a integrar a UFS, provocando mudanças nos modos de habitar, nas formas de pensar e de se fazer sujeito em Lagarto. Assim, um polo voltado aos cursos da saúde (Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Odontologia, Nutrição e Terapia Ocupacional) de alguma maneira proporcionou a este espaço sergipano outro olhar.

Consequentemente, desembarcar como discente calouro na UFS – Lagarto e passar a viver nesta cidade até então desconhecida por mim e dessa maneira habitá-la, experenciá-la, também me proporcionou outros olhares quanto a este espaço. Talvez, apesar das incertezas que essa mudança geraria ainda assim, meu corpo discente entendeu os entraves e especificidades de estar nesta cidade.

Se num primeiro momento, a interiorização da Universidade Pública possibilitou aos largatenses e demais moradores da região prosseguir nos estudos em sua terra natal (ou nas proximidades), tal oportunidade não foi restrita aos demais estudantes do Brasil, aprovados por lá. Uma diversidade de corpos, histórias, de traços culturais de variadas partes do país, adentram a cidade. Espalha-se, permeando o espaço urbano, tal como um rizoma, assim criando conexões múltiplas, capilarizando-se, produzindo novas formas de olhar para a cidade.

Um tal sistema poderia ser chamado de rizoma. Um rizoma como haste subterrânea distingue-se absolutamente das raízes e radículas. Os bulbos, os tubérculos, são rizomas. Plantas com raiz ou radícula podem ser rizomórficas num outro sentido inteiramente diferente: é uma questão de saber se a botânica, em sua especificidade, não seria inteiramente rizomórfica. Até animais o são, sob sua forma matilha; ratos são rizomas. As tocas o são, com todas suas funções de hábitat, de provisão, de deslocamento, de evasão e de ruptura. O rizoma nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos. Há rizoma quando os ratos deslizam uns sobre os

²⁶⁴ A despeito da menção ao biográfico, nada mais oposto, entretanto, às perspectivas foucaultianas do que essas razões pretensamente profundas, que são ancoradas em um *sujeito constituinte* e que nada explicam, afinal, ao se arrogarem o direito de dar conta de tudo, em todas as vidas. Se o biográfico tem singular importância, seja nos percursos de Foucault seja na alegria dançarina com que muitos psi-cólogos se apropriam de suas ferramentas conceituais (martelos, geralmente...), cumpre, para evitar enfoques redutores (quicá mortíferos para o pensamento), aproximar-se do modo como ele concebeu e articulou os temas da *temporalidade* e da *experiência* (RODRIGUES, 2005, p 8).

outros. Há o melhor e o pior no rizoma; a batata e a grama, a erva daninha. Animal e planta, a grama é o *capimpé-de-galinha*.

Sentimos que não convenceremos ninguém se não enumerarmos certas características aproximativas do rizoma.

1° e 2° - Princípios de conexão e de heterogeneidade: qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo (...).

3° - Princípio de multiplicidade: é somente quando o múltiplo é efetivamente tratado como substantivo, multiplicidade, que ele não tem mais nenhuma relação com o uno como sujeito ou como objeto, como realidade natural ou espiritual, como imagem e mundo (...).

4° - Princípio de ruptura a-significante: contra os cortes demasiado significantes que separam as estruturas, ou que atravessam uma estrutura. Um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas (...).

5° e 6° - Princípio de cartografia e de decalcomania: um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo. Ele é estranho a qualquer ideia de *eixo* genético ou de estrutura profunda (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p 04).

Tal como uma raiz rizomática, uma tal “vida universitária” espalha-se e se entremeia à vida lagartense, abrindo premissas para uma rica problematização e discussão sobre os efeitos provocados. Então, a partir dessa análise há premissas a uma rica discussão quanto ao impacto da vida lagartense pós chegada da Universidade Federal de Sergipe. Por sua vez, num período de um pouco mais de uma década e diversas mudanças, o entrelaçar de Lagarto com a UFS equivale a uma bela e detalhada renda de Bilro²⁶⁵.

O tecer dessa renda desencadeia em características singulares e tramas distintas nas cidades. Da origem da palavra trama temos a arte de tecer fios. Trama, na tecelagem, seria o conjunto de fios utilizados pelo artesão (BAPTISTA, 2013, p 39). Na dança dos bilros regida pelas hábeis mãos, os alfinetes vão definindo o caminho labiríntico, segurando o trançado que ganha forma (ARTESOL).

Na tecelagem, um objeto é criado por atravessamentos de fios, por fazer e desfazer de nós, fiar e desfiar matérias. Obra cuja qualidade ganha valor e desvalor, sentido e obscuridade, quando tecida por modos diferenciados de passagens e entrelaçamentos dos fios. (...) rumor e o silêncio da rebeldia nas cidades, entre outros, compuseram os fios da trama do artefato humano chamado corpo; tecelagem em que o embate entre poderes urdiu o rosto das diferenças pretendidas e recusadas. (...) O ato da tecelagem dos fios que atravessam um corpo tramado afirma-nos a inesgotável urdidura da sujeição e da sua enérgica recusa (BAPTISTA, 2013, p 39)

Sendo assim, o entrelaçar de cada biografia de um acadêmico ao se relacionar com uma biografia sergipana, mas especificamente lagartense, desencadeia em ritos e narrativas singulares. E dessa biografia viva aos nossos olhos (fruto desses movimentos da renda), pode-

²⁶⁵ A renda de bilro, pode ser considerada uma das mais antigas e ricas manifestações de arte. Hoje, considerada uma herança cultural, pode ser encontrada em outras regiões do Brasil, como Norte, Nordeste e Sudeste. Feitas a mão e por mulheres, possuem uma delicadeza que demonstra a habilidade e o aprendizado que foi transmitido através da tradição familiar (GOMES, 2011).

se experimentar e proporcionar questionamentos: Que histórias podem ser tecidas desse acontecimento? E como a partir dessas histórias podemos problematizar os modos de subjetivação que se fazem no presente?

Pensamos aqui em histórias que se fazem no presente. Presente este que nos rodeia, que nos atravessa, não apenas o presente temporal. O presente de Lagarto contempla a UFS a relação que se dá e que produz efeitos, que busca se cristalizar. Narrar esse presente, de forma a problematiza-lo é ir de contra a esse presente, uma história que se faz no/para/contra o presente, com vias a abrir brechas para algo por vir (RODRIGUES, 2005).

Para Michel Foucault (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2004), a história é resultado de jogos múltiplos, de inúmeros afrontamentos entre forças e saberes, é fruto da emergência de uma dispersão de acontecimentos que são consequência de embates, que emergem em meio a forças litigantes. Então, no contexto das forças nas cidades os bairros, as ruas, os moradores podem causar experiências de choques e acionar memórias, cheiros e sentidos.

A Experiência do choque é descrita por Benjamin a partir do modo como o poeta francês, do século XIX, Charles Baudelaire estrutura seu estilo literário. Baudelaire cunhava suas escritas a partir de experiências erráticas pelas ruas, densamente povoadas, da Paris daquela época. Essa cidade passava por transformações consideráveis que vão servir de influência a Baudelaire. (...) Uma escrita que se faz a partir daquilo que nos desconcerta, mas que não tem por intenção amenizar fazer inofensiva a força da imagem, e sim que esse choque, a força do fragmento seja modelada e forma a continuar provocando inquietações. Assim, aquele que se dispõe, tal como o trapeiro, a ter a cidade como seu local de “trabalho” deve permitir-se à experiência do choque. (RODRIGUES, 2015, p 147).

Por sua vez, os atores vinculados à UFS ao acessar certas entranhas da cidade passam a carregar consigo um pouco do que o espaço dispõe. Sabendo disso, é viável se questionar sobre quais as modalidades e formas de ocupação e experimentação desta localidade? Que histórias podem ser narradas sobre esse acontecimento e como elas podem servir para interpelar o presente? E como essas histórias possibilitam a problematização e transformação do espaço urbano? Experienciar a cidade é uma via interessante tanto aos ditos nativos, quanto aos vinculados a universidade (discentes, docentes, técnicos, terceirizados e etc).

Enquanto corpo-discente/morador estrangeiro pude experienciar a cidade de Lagarto por distintos campos: monitor acadêmico com atuação na comunidade, trabalho voluntário na zona rural e interação com moradores locais. Assim, as memórias quanto ao modo que ocupei espaços desta urbe me oportunizam ter experiências ricas.

Deambular em/por Lagarto é um ato de oportunidade as narrativas e experiências que a cidade pode proporcionar. E tão cedo, buscar traçar as nuances deste espaço urbano e suas subjetividades.

A cidade produz o destino da humanidade: suas promoções, assim como suas segregações, a formação de suas elites, o futuro da inovação social, a criação em todos os domínios. Constata-se muito frequentemente um desconhecimento desse aspecto global das problemáticas urbanas como meio de produção da subjetividade. (GUATTARI, 1992, p. 173).

Os processos de produção de subjetividades ou modos de subjetivação no presente, tomando a relação da cidade de Lagarto com a UFS como campo de problematização foram o direcionamento de uma pesquisa de iniciação científica, da qual resulta esse texto. Tomamos a cidade menos como um local delimitado por suas fronteiras, pelo nome das suas ruas, bairros, pelo número das casas, etc.; e mais como “(..) um trançado de movimentos, passagem de afetos, de tempos, onde tramas da diferença afirmam-se em incansáveis embates” (BAPTISTA, 2013, p. 41).

Ou seja, tomamos aqui a cidade como territórios permeados por conflitos, tensões, experimentações, lugar onde o diverso se produz. Lugar do paradoxo. Desse modo, falamos de experiências de uma cidade que também pode ser Lagarto, mas que poderia ser tantas outras. Lugares onde a vida se produz como efeito dessa heterogeneidade. Propomos pensar esse presente cidadão, que fale, que pense as relações de força que atravessam os corpos e de onde emerge formas de viver.

Logo, a relação com a cidade potencializa diversas conexões e atravessamentos. Por sua vez, é importante entender a multiplicidade de forças que atravessam o corpo discente e sua relação com a cidade. E uma dessas forças perpassa um certo olhar para a Universidade como espaço, puramente, de obtenção de um diploma universitário.

A estrutura curricular da Universidade Federal de Sergipe, Campus Professor Antônio Garcia Filho é formulada de tal modo a exigir dos alunos um envolvimento autônomo com as atividades acadêmicas.

O Campus de Lagarto trouxe ao interior da região Nordeste uma avançada estrutura para o ensino universitário, reunindo 8 especialidades da área da saúde, com uma proposta pedagógica inovadora. (...) Os novos projetos pedagógicos apresentados são estruturados a partir da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e Metodologias Ativas de Ensino.

No Brasil, o modelo de Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), também conhecido como PBL (do inglês Problem Based Learning), tem sido o modelo adotado em diversas escolas médicas e outros cursos da área de saúde.

Em ABP/PBL, diferentemente, o discente é provocado pela situação/problema ou cenário e inicia suas buscas a partir daquele problema. O papel do professor é auxiliar nessas buscas e nas discussões do grupo tutorial. A preocupação é ensinar a aprender. A metodologia utilizada, a multiplicidade de cenários de aprendizado e a utilização de situações ligadas à realidade em que se inserem, aproximam a escola da comunidade e permitem uma melhor compreensão dos aspectos sociais pelo profissional formado nesta realidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE).

Vale destacar, toda essa autonomia e responsabilidades acadêmica pode gerar ao corpo-discente acúmulo de informações. A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência (BONDÍA, 2002, p. 21). Por sua vez, tal cobrança possivelmente desencadeia formas transitórias de relações com a cidade, experiências no plano coletivo podem ser minimizadas e a ancestralidade com o local pode ser reduzido.

Daí, deambular por Lagarto (é algo que cada corpo acadêmico faz a sua maneira e tendo dessa forma percepções distintas das experiências na cidade) – para esse público – na maioria das vezes pode apenas ser a busca pelo trajeto mais curto rumo a universidade. A cidade é um espaço múltiplo, heterogêneo e possibilita outras formas de experiência-la.

Para Guattari (1992), o ser humano contemporâneo é fundamentalmente desterritorializado. Numa simples analogia, o ritmo acadêmico dos graduandos do Campus Lagarto, a relação estabelecida com a UFS e a cidade (busca pelo diploma acadêmico, por exemplo) pode de alguma maneira proporcionar conexões limitadas com Lagarto, como também pode conectar este indivíduo há um certo modo de habitar e experienciar a cidade, dentro do que se espera, que se preconiza.

O que nos leva a pensar sobre as formas de ocupação da cidade, pois ela tem um papel na gestão da vida, nas vias de organização e estratégias. Logo, a produção de subjetividades têm relação com os movimentos dos corpos e a cidade. Portanto, é viável pensar quais subjetividades podem ser produzidas destes encontros cotidianos da vida ou ausência destes.

Todos os seres humanos, adultos, crianças, idosos, homens e mulheres, assim como todos os grupos sociais produzem processos de subjetividade (SOARES E MIRANDA, 2009). A subjetividade é produzida por agenciamentos de anúncio. Os processos de subjetivação, de semiotização – ou seja, toda a produção de sentido, de eficiência – não são centrados em agentes individuais, nem em agentes grupais (GUATTARI E ROLNIK, 1999, p. 31). Foucault entende por “modos de subjetivação” os processos pelos quais se obtém a constituição de uma subjetividade, ao contrário dos “modos de sujeição” (RAGO, 2013, p. 43).

O conceito de agenciamento opera um duplo ultrapassamento em relação ao modo de pensar da tradição inaugurada pelo humanismo moderno: por um lado, destitui a ideia dominante de uma natureza humana a priori – cuja forma legitimaria o senso comum do sujeito do conhecimento, a partir da constituição de um modo superior de desejar, neutro e desinteressado; por outro, desqualifica a verdade dos valores universais extraídos ou descobertos a partir de um plano de objetos ideais em si, constitutivo do bom senso – plano pretensamente superior ao plano de natureza e das forças de produção das formações sociais (ainda banhado de paixões humanas interessadas e parciais por natureza), enfim, como fundamento que torna possível o conhecimento verdadeiro, imparcial e universal (FUGANTI, 2016).

Este trabalho partiu das minhas memórias enquanto corpo-pesquisador que se fizeram no encontro com a pesquisa. Além de me aproximar de sensações e memórias que foram evidenciadas com o desenvolvimento na pesquisa. Vale frisar, o uso do recurso da memória se deu por conta da impossibilidade de deambulações, pela cidade de Lagarto, uma vez que o período de execução da mesma se deu durante o primeiro ano da Pandemia de COVID-19.

A proposta inicial da pesquisa era ir para campo, mas em decorrência desse agravamento foi impossibilitado. Consequentemente, as cidades entraram em isolamento desencadeando em declínio de circulação de pessoas. A Universidade Federal de Sergipe de igual seguiu os protocolos de distanciamento. Nisso, as atividades acadêmicas da UFS foram alteradas por meio da Resolução Nº 26/2020/CONEPE na qual estabeleceu atividades acadêmicas remotas.

A partir disso, a pandemia alterou o modo como o campo seria experienciado, ou seja, o momento pandêmico trouxe modos de repensar minhas experiências com a pesquisa. E somente então, produzi uma escrita que desconcerta, que traga inquietações, possibilitando choques e novos olhares e narrativas sobre e a partir da cidade. Infelizmente uma parte expressiva deixou de ser captada em decorrência da pandemia/quarentena. Entre ela; me deliciar com os “burburinhos” dos moradores, das praças, das ruas, por exemplo.

É necessário falar das experiências da cidade e como elas desencadeiam na ativação de memórias. Narrar histórias, experiências com Lagarto e os afetos com temas que mobilizam determinadas lembranças. Consequentemente, como outros olhares da cidade produziram a memória. Desta forma, são memórias compartilhadas para ganhar outros sentidos a partir das problematizações possibilitadas.

Com base nessas considerações, retomemos o problema do nexo entre memória e identidade: afirmar identidades com base na memória veiculada pela oralidade é provisoriamente útil, quiçá indispensável, para eventualmente romper com as totalidades sistemático-funcionais do discurso hegemônico (RODRIGUES, 2004, p. 30).

Trago nos resultados, memórias apresentadas em narrativas que se produziram no encontro com a pesquisa. O shopping em construção na cidade de Lagarto, local mediado pelo consumo, espaço de gestão ideal, controle de circulação e lugar a-histórico.

2 METODOLOGIA

A construção de uma linha de pesquisa constitui processo nada linear, marcado por convergências e desavenças teóricas, cruzamentos de trajetórias acadêmicas e existenciais, esforços intencionais e acasos surpreendentes (RODRIGUES, 2004, p. 24). Deste modo, o

percurso vivenciado neste projeto de pesquisa mostrou-se também nada homogêneo, sobretudo diante do cenário pandêmico (COVID-19)²⁶⁶ em escala global.

Dessa maneira, o desenvolvimento desta pesquisa partiu de pressupostos metodológicos-conceituais que envolvem pensar e problematizar as concepções de história, da escrita, de cidade e da experiência. Conceitos que não buscam fechar a concepção em si mesmos, sobre esses campos, mas sim pensá-los como ferramentas que nos servem para por em funcionamento certos modos de pensar o presente.

São, porém, os textos foucaultianos dos anos 1970 que potencializam politicamente essa ênfase e o fazem por meio da definição precisa de um adversário para uma história que, além de *crítica* –cônsua de seus limites (os arquivos que nos foram legados) -, se quer *efetiva* - capaz de intervir no presente. Tal adversário é toda a gama de *supra-histórico* que nos rodeia, condicionando modos de ser, pensar e atuar por meio de permanentes reassuramentos identitários - não sendo a modernização o menor deles.... (RODRIGUES, 2005, p. 13)

O problema proposto e formulado na pesquisa é justamente o rompimento com a versão tradicional da história, o passado não é meramente dado.

A genealogia é cinza; ela é meticulosa e pacientemente documentária. Ela trabalha com pergaminhos embaralhados, riscados, várias vezes reescritos. (...) Daí, para a genealogia, um indispensável demorar-se: marcar a singularidade dos acontecimentos, longe de toda finalidade monótona; espreitá-los lá onde menos se os esperava e naquilo que é tido como não possuindo história – os sentimentos, o amor, a consciências, os instintos; apreender seu retorno não para traçar a curva lenta de uma evolução, mas para reencontrar as diferentes cenas onde eles desempenham papéis distintos; e até definir o ponto de sua lacuna, o momento em que eles não aconteceram (Platão em Siracusa não se transformou em Maomé) (FOUCAULT, 1979, p. 15).

A prática da história para Foucault recusa, como o faz a genealogia de Nietzsche, a pesquisa das “origens”. Se a história é uma competição incessante de forças, nos começos históricos só se encontra o clamor das lutas, o ruído dos enfrentamentos. Os historiadores devem estar atentos não para as causas dos fatos, tomadas como um evento anterior que se desdobra e continua em um dado momento e que resultam em um acontecimento (DE ALBUQUERQUE JR, 2004, p. 82).

Dessa forma, se faz necessário problematizar o passado como algo já dado.

O problematizador é também um crítico, embora adote estratégia distinta da dos modernistas críticos: "recusa-se a aceitar os componentes dados-por-óbvios (*taken-for-granted*) de nossa realidade e as explicações oficiais acerca do como vieram a ser o que são" (GUARESCHI; RODRIGUES, 2005, p. 12).

²⁶⁶ A COVID-19 é uma doença infectocontagiosa causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2), do inglês *severe acute respiratory syndrome-associated coronavirus 2*. (...) A pandemia da doença causada pelo novo coronavírus 2019, COVID-19, tem impactado sobremaneira o cenário mundial, agravando as taxas de morbidade e mortalidade (BRITO. et. al. 2020, p. 55-54).

A história ensina também a rir das solenidades da origem (FOUCAULT, 1979, p. 18). Então, a contribuição objetivada por este projeto é romper a história dita verdadeira, a História Tradicional. Não buscamos uma origem primeira, pueril, semente única da verdade do presente, uma história dita original de Lagarto, ou dos corpos ali presentes.

(...) gosta-se de acreditar que as coisas em seu início se encontravam em seu estado de perfeição; que elas saíram brilhantes das mãos do criador, ou na luz sem sombra da primeira manhã. A origem está sempre antes da queda, antes do corpo, antes do mundo e do tempo; ela está do lado dos deuses, e para narrá-la se canta sempre uma teogonia. Mas o começo histórico é baixo. (FOUCAULT, 1979, p. 18).

Assim, foi buscado entender os modos atrelados as narrativas históricas por meio de uma perspectiva “*foucaultiana*”.

Parte das inquietações que ele nos poderia trazer já foram antecipadas: com Foucault, nada de lições de uma história-passado que no presente encontra seu objetivo; tampouco segredos ocultos de um passado-totalidade inferidos com flexível rigor a partir de um presente qualquer. Algo, porém, ainda surpreende: consoante Foucault, para apreender o vínculo entre o presente e o passado estabelecido na narrativa histórica, é preciso estar atento à relação do presente... com ele mesmo! (RODRIGUES, 2005, p. 19)

Uma história que não busca no passado elementos primeiros, germinativos que expliquem o que é o presente, numa relação de causa-efeito. Falamos de uma história do presente, feita no/para/contra o presente. Esse presente tem que ser visto como um certo modo instituído, segmentado das coisas, dos modos de vida. A ideia de narrar uma certa história do presente é para escapar dele, em busca de outro tempo por vir. Isso por consequência acaba por implicar no modo como o sujeito irá experienciar e como ele se define.

Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial (BONDÍA, 2002, p. 19).

E sendo ele um sujeito exposto, é necessário entender como ele experimentará o presente e como será exposto a tais experiências. Para Bondía (2020, p. 19), o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos.

A chegada da Universidade Federal de Sergipe em Lagarto ocasionou mudanças nos modos de experienciar a cidade: seja por quem reside lá, seja por quem vem de fora. Nisto,

destaco a mim mesmo: enquanto corpo-discente ao chegar nesta cidade, tive uma série de estranhamentos. Entre as experiências: choques de saberes, sotaques, culturas e vozes nos leva a pensar nas formas de habitar a cidade. Inserindo-me nessas percepções observo a dinâmica dos moradores (sobretudo, minha vizinhança por ser o centro da cidade, local com dinamismo típico e dependente da interação de comércio das lojas), a relação com os demais residentes da república que resido.

Assim como, também há familiaridades entre os estranhamentos. Entre essas experiências destaco o Balneário Bica (talvez um dos espaços lagartenses que mais ocupei). De igual modo, trago as experiências nos povoados Rio das Vacas (região onde participo de trabalho voluntário) e povoado Brejo (localidade onde tive minha primeira experiência como corpo-discente na comunidade).

Quando cheguei em Lagarto, em 2017, havia muitas incertezas de como seria viver numa cidade desconhecida por mim, estudar numa universidade com metodologia de ensino diferente do modo tradicional e ser discente de um curso da saúde. Então, recém-chegado aqui me percebi cercado por anseios quanto aos aspectos que essa ida poderia desencadear em experiências. Os meus medos primeiros foram não ter histórico familiar de membros em ensino superior e muito menos na área da saúde. A escolha por odontologia surgiu de um desejo de atuar na Atenção Primária a Saúde (APS)²⁶⁷.

Não demorei a vincular-me à projetos acadêmicos que fossem dessa linha. Com o passar do tempo conheci um pouco do município com minhas idas a certos povoados graças a monitoria em saúde pública (Práticas de Ensino Na Comunidade-PEC)²⁶⁸ e posteriormente por envolver-me ao projeto Pastoral da Criança²⁶⁹. Ambas modalidades, eu atuava principalmente no campo, fazia visitas na comunidade vivenciava e experimentava o que aqueles atores sociais proporcionavam.

²⁶⁷ A utilização do termo “Atenção Primária à Saúde” (APS) expressa comumente o entendimento de uma atenção ambulatorial não especializada ofertada através de unidades de saúde de um sistema, que se caracteriza pelo desenvolvimento de conjunto bastante diversificado de atividades clínicas de baixa densidade tecnológica (LAVRAS, 2011, p. 868).

²⁶⁸ Práticas de Ensino na Comunidade (PEC) é uma disciplina teórico-prática vinculada ao Departamento de Educação e Saúde de Lagarto (DESL) presente no currículo acadêmico do ciclo comum dos cursos da Universidade Federal de Sergipe, Campus Professor Antônio Garcia Filho. Disciplina com objetivo de possibilitar ao discente compreender as necessidades, os problemas de saúde e as ações e serviços no âmbito da APS, com vistas a uma prática profissional que promova o cuidado integral e a participação popular. Além de atuar em ações práticas em campo (Ementa. 2016-1).

²⁶⁹ Pastoral da Criança é um organismo de ação social da CNBB, alicerça sua atuação na organização da comunidade e na capacitação de líderes voluntários que ali vivem e assumem a tarefa de orientar e acompanhar as famílias vizinhas em ações básicas de saúde, educação, nutrição e cidadania tendo como objetivo o "desenvolvimento integral das crianças, promovendo, em função delas, também suas famílias e comunidades, sem distinção de raça, cor, profissão, nacionalidade, sexo, credo religioso ou político" (Pastoral da Criança).

A partir disso, e do pouco tempo e experiência na cidade, costumo traçar Lagarto em duas experiências que afetam memórias e me transportam a lugares vivos enquanto espaços de interações sociais: Povoado Rio das Vacas e o shopping em construção ao lado da Universidade. Nesse aspecto, participar deste projeto de pesquisa me oportunizou analisar as experiências ditas acima, deambular Lagarto (mesmo que através de memórias) e entender a história não tradicional em torno de Lagarto. Sendo oportuno compreender a noção de espaço nesses lugares.

O sentido político do espaço não se justifica em localizá-lo como reflexo de infraestruturas econômicas, ou efeito ideológico determinado historicamente. Proponho, por meio dessa advertência, sublinhar o caráter não-inerte, de reflexo ou efeito, em sua constituição, e sim caracteriza-lo como detonador de sentidos, subjetividades, modos de categorização do humano, entre outras ações. Em resumo, entendendo-o como dispositivo político, ressaltamos o caráter de movimento, de acionar práticas, de interferir promovendo ou dissipando conflitos (BAPTISTA, 1999, p. 122).

Desse modo, ao tomar a cidade como espaço heterogêneo; território permeado de conflitos, a urbe passa a ser um campo rico para problematizações. Algo enriquecedor à aquisição do corpo-pesquisador. E por ser uma experiência que não se prende aos contextos históricos tradicionais, a produção de memórias e narrativas possibilita processos de subjetivação e autobiografias.

Mais do que me centrar em suas trajetórias de vida propriamente ditas, tomo como referência suas narrativas autobiográficas, abordando-se na chave aberta por Foucault quando discute a “escrita de si” como prática da liberdade construtiva das “estéticas da existência” dos antigos gregos e romanos (...). Pretendo explorar os espaços que se abrem a partir da linguagem e da escrita como prática de relação renovada de si para consigo e também para com o outro (RAGO, 2013, p. 29).

Então, através dessa proposta de linguagem e escrita pode-se sensibilizar o olhar aos corpos e sujeitos. Os seres humanos tornam-se sujeitos, o que significa dizer que a relação do sujeito de conhecimento para consigo, para com os outros, para com o mundo também é de algum modo condicionado (MIOTTO, 2021).

Este trabalho parte das memórias e das contra-memórias produzidas através do meu encontro com a cidade a partir da pesquisa, das rupturas com a história tradicional, proporcionando-se das problematizações sobre a cidade. Logo, as casas, as ruas, as interações, o progresso podem produzir sujeitos ou modos como nos tornamos sujeitos. Não há sujeitos, há modos pelos quais os seres humanos se tornam sujeitos (MIOTTO, 2021). “Não foi analisar o fenômeno do poder (...) meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos” (FOUCAULT, M. 2009. p. 231-249).

A experiência assume um papel crucial no andamento desta pesquisa. Por isso é importante entender como ela se desenvolve e quais os entraves em seu entendimento. A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. E para que esse ato de experiência nos chegue, nos atravesse, é preciso uma outra forma de perceber e se colocar frente ao presente, ao mundo. Requer um parar para pensar, escutar, um olhar mais devagar, a suspensão de juízos, vontades, cultivar a atenção e o olhar minucioso para o que nos acontece (BONDÍA, 2002 p. 21).

Por fim, as circunstâncias da pandemia afetaram a possibilidade de experiências de deambulação pela cidade de Lagarto, como fora inicialmente pensado no projeto de pesquisa. Diante disso, outras estratégias metodológicas precisaram ser repensadas. Dentre essas, as experiências de habitar Lagarto, como estudante, proporcionaram a construção de memórias sobre trais experiências.

3 NARRATIVA

3.1 SHOPPING E OS ENCONTROS QUE DEIXARAM DE EXISTIR

Sete horas e cinquenta minutos da manhã. Segunda-feira, com todas as características climáticas de mais um dia quente - típico de boa parte do ano/tempo em Lagarto - dois universitários saem às pressas de casa no endereço Ladeira do Rosário, número 37, Centro.

Felipe e Rafael, primos e estudantes do segundo ano de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Sergipe (UFS), Campus Lagarto. Fisicamente, o primeiro é alto, pardo, com o cabelo cacheado. O segundo é negro, ligeiramente mais baixo e cabelo com corte militar. Os dois possuem a mesma intensa necessidade de graduar-se o quanto antes, retornar para casa em Petrolina (PE) e ajudar financeiramente seus familiares.

Eles chegaram em dois mil e dezenove e ainda não conhecem muito daqui. Por coincidência ficaram na mesma casa: RM1 (Residência Masculina 1). Rafa e Lipe fazem parte do Programa de Residência Universitária²⁷⁰ da UFS, por se enquadrarem no perfil socioeconômico exigido no programa²⁷¹.

²⁷⁰ RESOLUÇÃO Nº 43/2013/CONSU. Art. 1º O Programa Residência Universitária, elemento constitutivo da assistência estudantil da UFS, compreende a moradia dos estudantes com baixo nível de renda, comprovadamente matriculados em cursos de graduação da UFS e tem por objetivo propiciar condições de sua permanência na instituição, após ingresso regular.

²⁷¹ RESOLUÇÃO Nº 08/2016/CONSU. Considerando a Assistência Estudantil como estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais entre os diferentes estudantes dos cursos de graduação presencial da Universidade Federal de Sergipe.

Correndo contra os minutos, pedem um transporte no aplicativo (faz pouco tempo de sua implementação na cidade). Sem muito sucesso decidem seguir a pé rumo ao Campus, já sabendo do possível atraso para assistir a primeira aula da disciplina Prática de Integração Ensino, Serviço em Terapia Ocupacional I²⁷².

Em passos acelerados seguem pela Av. Floriano Peixoto, decidem encurtar o caminho pela rua de trás do Balneário da Bica. A Bica (como o Balneário é conhecido) é um parque público localizado na entrada da cidade de Lagarto. Talvez seja um dos lugares mais receptivos a programas familiares, rodas de amigos, passeios e etc; dentro da sede do município. Aos finais de semana há uma alta demanda de pessoas neste ambiente.

Enquanto seu interior é bastante arborizado, seguro e sempre repleto de visitantes. A rua dos fundos do parque e sobretudo, na calçada do outro lado é o oposto. O contraste se dar pelo simples fato do lado de lá ser em sua maioria apenas de lava-jatos, oficinas mecânicas e algumas casas humildes. Então, se de um lado da calçada ao olhar para cima tem o verde das copas das árvores e no piso o marrom das muitas folhas secas caídas pintando a paisagem. Do outro, há apenas o cinza do concreto de longa calçada irregular, faixadas com letreiros feitos a mão, um pouco apagados e manchas escuras de óleo em partes das paredes, uniformes e chão daquele lugar. Além de ser bem perigoso caminhar ali sozinho pela manhã bem cedo, ao cair da tarde, durante a noite e aos finais de semana em consequência dos assaltos na região.

Ainda sabendo dos possíveis riscos, os primos decidem seguir o habitual caminho. Afinal, de algum modo estabeleceram amizade com alguns mecânicos que trabalham ali e também não levam nenhum pertence de valor com exceção dos livros da universidade. Eles sempre brincam que essa parte esquecida da cidade (conhecida por eles) remete um pouco a periferia de onde eles vieram.

Ainda no início desta rua eles avistam a obra de construção do primeiro shopping da cidade. Uma estrutura grande, de onde estão avistam três pisos. Esse empreendimento tem levantado diversos papos entre os acadêmicos da UFS. Até pela rotina intensa de estudos neste

Art. 4º Para receber os auxílios o estudante deverá obedecer aos seguintes requisitos: I. estar devidamente matriculado em curso de graduação na modalidade presencial da Universidade Federal de Sergipe; II. ser selecionado através de Edital Público; III. comprovar situação de vulnerabilidade socioeconômica; IV. estar em situação que permita o término da graduação no prazo médio estabelecido pelo projeto pedagógico do seu curso; V. assinar Termo de Responsabilidade, emitido pela PROEST, no prazo de até 10 dias úteis a contar da data de realização da reunião de acolhimento; VI. não estar inadimplente junto à PROEST ou a outro órgão público referente à devolução de recursos públicos indevidamente recebidos; VII. não ter prioridade caso possua vínculo empregatício.

²⁷² A Terapia Ocupacional nos diferentes cenários e níveis de atenção à criança e ao adolescente. Atuação da Terapia Ocupacional na atenção à criança e ao adolescente nos contextos social, hospitalar e escolar, da Saúde Mental, da Saúde Coletiva e da Reabilitação Física. Ementa.

Campus e boa parte dos discentes serem de outras regiões, muitas vezes há o empecilho de aproveitar a vida acadêmica extramuros. Rafael sempre pessimista já descarta a possibilidade de ocupação deste espaço:

– Quer apostar quanto que a gente se forma e essa obra não termina?

– Oxe! Do jeito que as coisas estão paradas, bem capaz disso acontecer mesmo. Falou Felipe.

– Mas não vou mentir, o esqueleto do shopping é grande demais. Eu fico já imaginando a gente sem um real no bolso e saindo da aula pra passar a tarde lá. Os dois riram.

– Pra ter esqueleto tinha que tá vivo, você não acha? Você é doido, ou tá vendo anatomia em tudo. Rafael disse um pouco ofegante por causa da rápida caminhada.

– Realmente essa obra tem tudo para mudar de alguma maneira nossas vidas nessa cidade parada.

– Ao menos os alunos da UFS terão aonde ir. Precisamos desse lugar para nos divertir. Não aguento mais ficar em casa e já enjoiei da Bica.

– Talvez! Rafael respondeu bem direto enquanto os dois atravessavam a faixa de pedestre rumo ao Campus. – Já parou para pensar como seria a nova rotina quando o shopping estivesse aberto? Quais lojas estariam ali? Quais impactos (sociais e econômicos) à comunidade? Como os lagartenses se sentiriam...?

Felipe respondeu de imediato: – Finalmente os estudantes UFS poderiam ter um lugar de encontro.

A construção do shopping, a presença desse esqueleto cheio de vazios está preenchida de expectativas e de desejos por um espaço no qual os corpos, que vagueiam pela cidade, que fazem dela lugar de passagem e habitação, possam se encontrar. Melhor, tais corpos enxergam no shopping uma das poucas possibilidades de entretenimento, de encontros entre seus pares, lugar onde a vida se faz, para além das obrigações cotidianas com trabalho e estudos. O que tais expectativas, desejos, tem a nos dizer sobre os modos de vida na urbe?

Por sua vez, me inserindo no contexto das narrativas e experiências em Lagarto, trazer à discussão o impacto social de um shopping em construção (e seu “esqueleto” em concreto pré-moldado) e as inúmeras idealizações consequentes a sua presença, assim como, barreiras oriundas à possibilidade de um embargo a obra pode gerar.

Então, interligarei a realidade presenciada aos caminhos, aos cheiros que esse local gerou. Principalmente, quanto as possibilidades do corpo-discente deambular Lagarto bem ali. Por isso, não seria vantajoso deixar de lado a memória que me veio em relação à ideia

“shopping”. E como isso passou a ser um dos assuntos mais especulados entre acadêmicos da UFS-LAG, por um determinado tempo.

Assim como os personagens, honestamente, conheço muito pouco essa cidade, até por minha permanência nela também ter data-fim: minha formatura. Por isso, apesar de me ambientar a Lagarto, percebi estranhamento ao ambiente: estilo de vida local, rotina dos habitantes, hábitos desconhecidos, cobranças acadêmicas.

Entretanto, mesmo sem muito conhecer a cidade (ruas, moradores, pontos turísticos, comidas típicas e grande parte dos povoados) e os demais discentes pude perceber o comum desejo entre os estudantes da UFS Lagarto em relação a busca por algum local de encontros além do Campus. Infelizmente, o Campus Lagarto não tem os acontecimentos culturais tais como no Campus Central em São Cristóvão. Sendo assim, quando a cidade e os discentes foram tomados pela ideia do novo ponto de encontros pairou uma ampla discussão do que iria ser feito a partir desse novo espaço.

O shopping gera diversas possibilidades de debates enquanto lugar de encontro. E até quando demais localidades de Lagarto podem perder evidência em também ser um local propício aos encontros. Não era distante de nossos papos nos intervalos das aulas, ou até mesmo no almoço dentro do Restaurante Universitário (RESUN) debatermos sobre como seriam nossos próximos encontros lá.

Por um bom tempo, aquela construção passou ser a aposta dos discentes sobre o ponto em comum de ocupar a cidade. Até proximidade com o campus, segurança e outras comodidades que aquele espaço poderia trazer. O que tais expectativas tem a dizer sobre os modos de viver na cidade quanto a presença do shopping? Como isso pode afetar o presente e a relação com a UFS? Quais histórias possíveis de narrar e que possibilitem interpelar o presente?

Em contratempo, a obra foi embargada e desde então a estrutura de concreto pré-moldado passou a ser visto como um mero “esqueleto do shopping”^{273,274}. As conversas do que ali seria mingüaram... Apesar que, os desejos acerca de ocupar esse espaço não foi embargado. Muito pelo contrário, a cada nova turma de calouros com suas inúmeras expectativas do que

²⁷³ Centro-Sul Shopping Center Lagarto/SE vem sendo erguido desde 2012 e está previsto para ser entregue em 2020, será composto por 156 lojas e cinco salas de cinema (HORONATO, 2018)

²⁷⁴ Apesar dos atrasos, em 2021 as obras foram retomadas, encontra-se num estágio bem avançado. Previsão de finalização em dezembro de 2022.

será a vida acadêmica e vida em Lagarto, assim como, os veteranos com suas perspectivas de pós vida acadêmica os burburinhos quanto ao shopping de alguma maneira se mantêm vivos.

E como uma dança das cadeiras, a cada turma que se gradua, a sensação resultante é de perda. A espera pela inauguração desse espaço não necessariamente é a única maneira possível de experienciar a cidade Por fim, talvez, esse espaço poderia também trazer uma possibilidade de encontros, histórias e narrativas que iriam além de circular por lojas.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Luiz Antônio. **A cidade dos sábios** / Luiz Antônio dos Santos Baptista – São Paulo: Summus, 1999.

BENJAMIN, Walter. **Magia E Técnica, Arte E Política: Ensaio Sobre Literatura e História da Cultura**. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. 1ª edição, - Editora Brasiliense, 1985.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, p. 20-28, 2002.

BRITO, Sávio Breno Pires et al. Pandemia da COVID-19: o maior desafio do século XXI. **Vigilância Sanitária em Debate: Sociedade, Ciência & Tecnologia (Health Surveillance under Debate: Society, Science & Technology)** –Visa em Debate, v. 8, n. 2, p. 54-63, 2020.

DE ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **A história em jogo: a atuação de Michel Foucault no campo da historiografia**. Anos 90, v. 11, n. 19, p. 79-100, 2004.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **Mil Platôs (Capitalismo e Esquizofrenia)** Vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Editora 34, 1ª Ed. 1995.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. _ Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. p.295.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. Michel **Foucault: Uma Trajetória Filosófica. Para Além Do Estruturalismo e da Hermenêutica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p. 231-249.

FUGANTI, Luiz. **Fuganti Agenciamento**. Escola Nômade. Disponível em: < <https://www.escolanomade.org/2016/02/24/agenciamento/>> 07 de agosto de 2021.

GOMES, Nathalia Molinos. **A Renda De Bilo E A Moda: Um Resgate Da Produção Artesanal E Cultural**. Porto Alegre, 2011. Disponível em: http://www.um.pro.br/prod/_pdf/000125.pdf > 22 de julho de 2021.

GUARESCHI, Neuza M. E . HUNING, Simone M. RODRIGUES, Heliana de B. Conde. **Foucault e a Psicologia** / [et – Porto Alegre: Abrapso Sul, 2005. 128 p.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: Cartografias do Desejo**. Petrópolis: Vozes, 1999

GUATTARI, Félix. **Caosmose: Um Novo Paradigma Estético**. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. – São Paulo: Ed. 34, 1992. 208 p. (Coleção TRANS).

HONORATO, Lucas. **Três Novos Shoppings Devem Ser Inaugurados Em Sergipe Até 2020**. Revista Mercatus, 04 de Julho de 2018. Disponível em: <<https://medium.com/revista-mercatus/tr%C3%AAs-novos-shoppings-devem-ser-inaugurados-em-sergipe-at%C3%A9-2020-1b889f3dfee3>> Acesso em: 25 de setembro de 2022.

LAVRAS, Carmen. Atenção primária à saúde e a organização de redes regionais de atenção à saúde no Brasil. **Saúde e Sociedade**, v. 20, p. 867-874, 2011.

MIOTTO, Marcio Luiz. **Subjetividade em Foucault - vídeo 1 de 4**, 06 de julho de 2021. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=EwdjyQE18Rg>> 16 de julho de 2021.

PORTAL UFS. Disponível em: < <https://lagarto.ufs.br/pagina/18926-campus-universitario-professor-antonio-garcia-filho>>. Acesso em: 06 de agosto de 2021

RAGO, Margareth. **A aventura de contar-se: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade**. Campinas: Unicamp, 2013.

RIBEIRO, E. S. Reverberações De Um Corpo Na Cidade: Ruídos E Silêncios Da Diferença No Contemporâneo. Orientador: Luis Antônio dos Santos Baptista. 88 p. Dissertação (Pós-Graduação em Psicologia) -Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

RODRIGUES, Heliana de Barros Conde. O homem Sem Qualidades. História oral, Memória e Modos de Subjetivação. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Uerj, Rj, Ano 2, N. 2, 2º Semestre de 2004.

_____. Para desencaminhar o presente Psi: biografia, temporalidades e experiência em Michel Foucault. In: GUARESCHI, N. M. E. Foucault e a psicologia. Porto Alegre: Abrapso Sul, 2005, p. 7 – 28.

RODRIGUES, H. O. **A Insurgência Do Mangue: Rio E Lama Embrenhando-Se Nas Fissuras Do Tabuleiro De Xadrez**. Orientador: Dr. Luis Antonio dos Santos Baptista. 2015. 159 p. Tese (Programa de Pós-graduação em Psicologia) - Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

SOARES, Leonardo Barros; MIRANDA, Luciana Lobo. Produzir subjetividades: o que significa?. **Estudos e pesquisas em Psicologia**, v. 9, n. 2, p. 408-424, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **RESOLUÇÃO N° 08/2016/CONSU**. Altera Normas que tratam de Auxílio à Assistência Estudantil da Universidade Federal de Sergipe, 2016.

_____, Prática de Ensino na Comunidade (PEC). Departamento de Educação em Saúde (DESL). **Ementa**. Sergipe, SE, 2016-1.

_____, Prática de Integração Ensino Serviço em Terapia Ocupacional. Departamento de Terapia Ocupacional. **Ementa**. Sergipe, SE. Disponível em: <



FAPENΔ



<https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/departamento/componentes.jsf?id=614>> Acesso em: 06 de agosto de 2021.

_____ **RESOLUÇÃO Nº 43/2013/CONSU.** Aprova alterações na normatização e funcionamento do Programa Residência Universitária, 2013. Disponível em: <https://www.ufs.br/uploads/content_attach/path/12079/Resolu__o_432013.pdf>. Acesso em: 06 de agosto de 2021.

GEOSSIMBOLOGIAS DAS PAISAGENS DO RIACHO ÁGUA FRIA, CODÓ - MA: CAMINHOS PARA GESTÃO AMBIENTAL PARTICIPATIVA

Ana Luiza Salazar dos Santos
Graduanda em Licenciatura em Ciências Humanas – História
salazar.ana@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Fabiana Pereira Correia
Doutora em Geografia
fp.correia@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: O presente artigo visa abordar geossimbologias das paisagens do riacho Água Fria, considerando modificações pelas quais esse geossímbolo passou ao longo dos anos e como essas mudanças são percebidas pelas pessoas que moram próximo ao corpo d'água, dando ênfase à necessidade de proteção dos corpos hídricos que integram o território codoense. A partir da realização de entrevistas semiestruturadas, buscou-se entender a história das relações entre as pessoas e o riacho, as modificações pelas quais ele passou no fim do século XX e início do XXI e quais as possibilidades enxergadas pelos moradores visando à conservação desse riacho tão importante para a história local, tendo em mente a necessidade de elaboração e efetivação de políticas públicas ambientais com participação popular. Os resultados foram obtidos via metodologia qualitativa, com base em pesquisa bibliográfica e realização de entrevistas semiestruturadas junto a habitantes do município de Codó, situado na região Leste do estado do Maranhão. No que tange à fundamentação teórica, foram consultados sobretudo autores da Geografia Humanista Cultural, como Cosgrove (2004), Bergue (2004), Tuan (2012), Dardel (2015), Risso (2008) e Corrêa (2009). A pesquisa tem evidenciado quão diverso pode ser o olhar das pessoas em relação às mesmas paisagens, isso devido às percepções e aos sentimentos envolvidos nas experiências pessoais, que acabam refletindo na forma como o geossímbolo é percebido por cada pessoa que tem contato com ele. Ademais, ficou claro o importante papel ambiental, social e econômico que o riacho Água Fria desempenhou em relação ao desenvolvimento da cidade, bem como os anseios da população no que tange à conservação ambiental desse geossímbolo e das paisagens relacionadas a ele.

Palavras-chave: Geossimbologia; Geossímbolo; Água Fria; Codó.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho resulta de atividades realizadas pelo Grupo de Pesquisa Geocultural Maranhão, tendo como norteador os seguintes planos de trabalho vinculados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)/ UFMA/ CNPq: Geossímbolos em paisagens de Codó - MA: indicadores para políticas ambientais; Interpretação e representação de paisagens e geossímbolos de Codó - MA como subsídios a políticas públicas ambientais.

Os referidos planos de trabalho visam, entre outros objetivos, contribuir para desenvolver discussões acerca da conservação de geossímbolos relevantes à gestão ambiental de Codó, partindo das percepções de moradores sobre a importância desses entes geográficos para a

qualidade ambiental e para a história codoense. Agradecemos à UFMA e ao CNPq o apoio via PIBIC à realização da pesquisa da qual resulta este trabalho.

Ao longo do trabalho serão elucidadas questões relacionadas a paisagens geossimbólicas associadas ao riacho Água Fria no decorrer de quatro tópicos centrais. O primeiro se refere a paisagens no contexto geossimbólico da Geografia Humanista Cultural. O segundo tópico refere-se à história codoense, ressaltando o papel desempenhado pelo riacho ao final do século XX. O terceiro, por sua vez, expressa os impactos causados a paisagens do riacho Água Fria a partir do desenvolvimento de atividades urbanas no município. Por fim, no quarto tópico, serão analisadas as possibilidades de conservação enxergadas pelas pessoas que conviveram e convivem com esse geossímbolo, entendendo a importância da gestão ambiental participativa.

2 PAISAGENS NO CONTEXTO GEOSSIMBÓLICO DA GEOGRAFIA HUMANISTA CULTURAL

O estudo de geossimbologias atrelado à necessidade de gestão ambiental participativa, visando à conservação das paisagens tanto no meio urbano quanto no rural, constitui-se como frente de pesquisa de importância notável no município de Codó - MA, visto a quantidade expressiva de corpos hídricos que atravessam o território codoense. A partir da consideração do riacho Água Fria enquanto foco deste trabalho, propõe-se expor sua situação em relação a questões socioambientais urbanas e às modificações pelas quais esse corpo hídrico passou ao final do século XX e início do século XXI, bem como às relações entre as comunidades e esse ente geográfico.

A Geografia Humanista, enquanto responsável por retomar o conceito de paisagem considerando seus aspectos subjetivos a partir da década de 1980, volta o olhar para as complexidades de significados simbólicos atrelados às paisagens, abarcando aspectos como sentimentos e valores entre comunidades e o meio. Esse subcampo da Geografia também estabelece uma nova forma possível de percepção da paisagem. Assim, essa nova abordagem na Geografia torna-se importante "(...) principalmente porque considera que a depender da cultura as ações perante a paisagem serão diferenciadas" (RISSO, 2008, p. 72).

Desse modo, torna-se claro como a paisagem encontra-se sujeita a ser interpretada sob muitos pontos de vista distintos, a depender de diversos fatores envolvidos nesse processo de construção de significado, como: idade, sexo, condição socioeconômica, etc.

A paisagem, ainda, constitui-se enquanto elemento que pode estar envolto sob o conceito do que é belo e, até mesmo, do que é feio, denunciando, desta maneira, o tratamento que é destinado àquele espaço, tanto no meio urbano quanto no meio rural. Assim assinala

Cosgrove: “(...) paisagem lembra-nos que a geografia está em toda parte, que é uma fonte constante de beleza e feiura, de acertos e erros, de alegria e sofrimento, tanto quanto é de ganho e de perda” (COSGROVE, 2004, p. 100).

Aprofundando-se nas ideias de Bonnemaïson é possível entender paisagem enquanto geossímbolo, ressaltando ainda mais as simbologias atreladas a esses espaços:

“Um geossímbolo pode ser definido como um lugar, um itinerário, uma extensão que, por razões religiosas, políticas ou culturais, aos olhos de certas pessoas e grupos étnicos assume uma dimensão simbólica que fortalece em sua identidade” (BONNEMAISON, 2007, p. 109)

Assim, visando à compreensão das particularidades que cercam esse corpo hídrico, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com algumas pessoas que residem próximo ao riacho, entendendo a multiplicidade de significados presentes nesse geossímbolo. As localidades onde foram aplicadas as entrevistas utilizadas para fundamentar esse artigo concentram-se próximo ao centro da cidade, onde a estrutura do riacho permanece cercada e abaixo do nível das residências, situação que não ocorre em bairros afastados do centro, onde o riacho encontra-se no mesmo nível das casas.

Com base nos questionários virtuais aplicados utilizando a plataforma *Google Forms*, e divulgados por meio de mídias sociais, foram identificados pela comunidade codoense 133 geossímbolos importantes para o município. Dentre esses geossímbolos encontra-se o riacho Água Fria, citado por 11 pessoas, o que demonstra a importância desse geossímbolo no universo imaginário e sentimental, bem como no cotidiano de habitantes de Codó.

Ademais, foram realizadas atividades de campo que objetivaram coletar as coordenadas geográficas desse geossímbolo aspirando, dentre outros objetivos, à execução do mapeamento do percurso do riacho ao longo da cidade, como pode ser observado no quadro 01 e na figura 01:

Quadro 01: Localização de paisagens geossimbólicas relacionadas ao Riacho Água

Ponto	Latitude	Longitude	Lugar de referência
145	4°27'36.80"S	43°53'41.50"O	Rua Rio Grande do Norte
146	4°27'37.20"S	43°53'41.40"O	Rua Rio Grande do Norte
147	4°27'38.90"S	43°53'44.90"O	Rua Manuel Januário
148	4°27'38.60"S	43°53'49.40"O	Rua Manuel Januário
149	4°27'38.20"S	43°53'53.50"O	Rua Manuel Januário



150	4°27'36.10"S	43°53'32.80"O	Rua Sebastião Silva
151	4°27'33.80"S	43°53'29.10"O	Avenida Maranhão
152	4°27'38.30"S	43°53'28.80"O	Rua Rio Grande do Norte
153	4°28'2.80"S	43°53'34.70"O	Rua Francisco Bernardino
154	4°28'5.70"S	43°53'37.30"O	Rua Belo Horizonte
155	4°28'6.80"S	43°53'39.00"O	Rua São Luís
156	4°28'8.20"S	43°53'40.60"O	Rua Assis Nogueira
157	4°28'12.00"S	43°53'46.20"O	Rua Padre Cícero
158	4°27'17.30"S	43°52'59.00"O	Rua Coelho Neto

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Figura 01: Trechos do riacho Água Fria e de seu afluente da margem esquerda com marcadores indicativos dos locais onde as paisagens geossimbólicas foram fotografadas.



Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

3 O RIACHO ÁGUA FRIA AO FIM DO SÉCULO XX E AS GEOSIMBOLOGIAS ATRELADAS ÀS SUAS PAISAGENS

O município de Codó, situado no leste maranhense, sobre a bacia do rio Itapecuru, é comumente conhecido pelo número expressivo de terreiros de religiões de matriz africana distribuídos por todo o seu território, chegando a ser considerado o município com maior número de terreiros por m² (TV ASSEMBLEIA, 2019), no entanto, essa localidade caracteriza-se também por outra particularidade: a quantidade de rios e riachos que atravessa seu espaço



urbano e rural e competem por espaço entre casas e comércios. Dentre os corpos hídricos encontrados em sua área urbana, cabe citar o rio Itapecuru e o riacho Água Fria, o qual constitui foco deste trabalho.

O riacho Água Fria cumpriu, ao fim do século XX, um importante papel social e econômico dentro do território codóense, sendo utilizado de distintas formas, por diversos grupos de pessoas. Ao longo do século passado, esse ente geográfico esteve presente como um dos marcos principais na organização do espaço urbano de Codó. Responsável por unir duas partes da cidade, sendo essas conhecidas como Cidade Baixa e a Cidade Alta, esse geossímbolo ocupou de forma contínua posição de destaque na vida de pessoas que moram próximo ao seu leito.

Assim, no contexto da organização urbana do final do século passado, o riacho Água Fria ocupou posição de destaque em termos econômicos e populacionais no processo de expansão da cidade de Codó. Considerando a localização do riacho dentro da área urbana do município, como pode ser observado na figura 02, foram levantadas pontes de madeira que atravessavam-no e eram, desse modo, responsáveis por interligar ambas as regiões da cidade. “Toscas pontes uniam as duas cidades. Serviam de passarelas para figurinhas, figuras e figurões que juntos escreviam a história da cidade (...)”, sublinha Machado (1999, p. 80).

Figura 02: Mapa de Localização do riacho Água Fria



Fontes: Dados da pesquisa, 2022.

Face à falta de água encanada no município em meados do século XIX, a população recorria à utilização da água do riacho para fins domésticos. O entrevistado JDF, de 65 anos, relembra que a água do riacho ao fim do século XX era potável, assim, sendo utilizada para o consumo humano. Ele comentou sobre a existência de comerciantes que coletavam essa água com a finalidade de revendê-la para as partes da cidade que não ficavam próximas aos corpos hídricos locais, fato que ajudou a dinamizar a economia local, bem como a possibilidade de expansão urbana.

Além dos aspectos socioeconômicos, cabe lembrar que esse geossímbolo também conquistou lugar de destaque no imaginário popular. As pessoas que conviveram com as antigas paisagens do Água Fria, afirmam que elas eram completamente distintas das encontradas no início do século XXI. Além disso, relatam os momentos de lazer e os romances que vivenciaram às margens do riacho, bem como a existência de lendas urbanas que envolviam esse riacho, descritas brevemente no livro “Codó, histórias do fundo do baú”:

Romances proibidos frutificaram em suas margens. As águas “quentes” testemunharam e lavaram doces e saudáveis pecados. (...) Lendas e histórias anestesiaram gerações passadas. (...) a cidade nascia e se espargia no mistério de um riacho que surgia no fim de uma rua poeticamente batizada de flores (MACHADO, 1999, p. 79 - 80).

A construção de uma figura com significados tão profundos é resultado da experiência humana nesses espaços. A configuração dessas paisagens existe há anos, inclusive já existiam antes do contato com o homem, porém, a partir das atividades humanas próximo ao riacho as paisagens associadas a esse geossímbolo foram profundamente modificadas e ganharam novos significados. Entretanto apenas os seres humanos são capazes de interpretar as geossimbologias atreladas ao riacho, pois “(...) é ao homem, antes de tudo, que se dirige a escrita movente das águas. Ele é o único ser para o qual pode ter um significado” (DARDEL, 2015, p. 22)

Assim, torna-se explícita a relevância desse geossímbolo para a história do município de Codó, tanto para as atividades econômicas locais quanto para a construção de uma identidade codoense envolta em interações com o riacho. Tal construção torna-se ainda mais nítida quando se observa o hino do município, onde encontram-se geossimbologias distintas das atuais: Tuas matas são ricas palmeiras / Tuas praças convites ao amor / Do querido riacho Água Fria / Tu recebes carícias e frescor (OLIVEIRA, 1990).

4 RIACHO ÁGUA FRIA E SUAS PAISAGENS MODIFICADAS EM FUNÇÃO DA URBANIZAÇÃO

O processo de urbanização desenfreado e o conceito conservador de progresso, diretamente ligados ao incremento das atividades urbanas, provocam o crescimento de cidades sem planejamento prévio, o que pode, potencialmente, representar riscos para os habitantes dessas localidades, bem como para as matas nativas entrelaçadas a esses espaços. Segundo pesquisa realizada pelo BNDES:

A urbanização no Brasil foi mais rápida do que em algumas outras partes do mundo. De acordo com dados do IBGE, a população urbana no Brasil, que era de 36,1% em 1950, atingiu 84% em 2010. (...) A urbanização que levou mais de cem anos em outras partes do mundo hoje tido como industrializado, ocorreu no Brasil em apenas cinquenta anos (PEREIRA, 2015).

O cenário na cidade de Codó na segunda metade do século XX e início do século XXI não difere muito desse contexto. O crescimento das atividades econômicas citadinas a partir da década de 1950 no município e a busca pelo avanço da urbanização enquanto meio para atingir o “progresso” na cidade, impactaram diretamente no tratamento de florestas naturais locais. A criação de fábricas, hospitais, cinemas e praças modificaram diretamente as paisagens do território codoense.

Assim, na virada do século, entes geográficos como o riacho Água Fria encontravam-se em situações preocupantes. Segundo pessoas entrevistadas que moram próximo a esse geossímbolo, as lembranças de um riacho de água límpida, gelada e potável prevalecem na memória, ao passo em que contrastam com a triste realidade da situação atual desse curso d’água, utilizado, agora, como um canal de escoamento de esgoto sem tratamento e a céu aberto que acaba por desaguar no rio Itapecuru.

O avanço das atividades econômicas na região central da cidade é reconhecido como um dos principais causadores do aumento da poluição do riacho. Há desde açougues despejando seus dejetos até fabricas e prédios hospitalares direcionando seus resíduos de forma inconsequente para essas águas. Assim o Água Fria foi sendo sufocado e suas paisagens foram gradualmente modificadas por ações humanas extremamente nocivas ao equilíbrio socioambiental, como relata MLG:

Porque o pessoal tava jogando muita sujeira, (...) foi o tempo em que o pessoal tava mudando para a Tomé de Souza e aí começaram a vender frango e o pessoal tava jogando as penas do frango no riacho Água Fria. Descarga de fossa da rua Teresina, tudo ali era jogado dentro do riacho da Água Fria, aí como a água era pouca ficava a sujeira. Aí passou-se a juntar muito urubu e o prefeito teve aquela grande ideia de formar aqueles paredão de cimento e simplesmente tá lá. (MLG, lavradora, 62 anos).

As paisagens desse riacho, tão modificadas pelo tempo, revela-nos a manifestação da existência humana e amplia nossa visão para as características que possibilitam-nos enxergá-la como um indicador socioambiental. Como destaca Dardel (2015, p. 32), “(...) a paisagem não é, em sua essência, feita para se olhar, mas a imersão no mundo, lugar de um combate pela vida, manifestação de seu ser com os outros, base de seu ser social.”

Desse modo, a partir da entrevista realizada com a MFM, 67 anos e dona de casa, é possível compreender como o trecho do riacho encontrado próximo ao centro comercial da cidade teve a sua paisagem profundamente modificada e como esse processo evidencia a ação humana no meio:

Quando eu comecei a andar aqui nesse pedaço de chão não era assim como chamam hoje, de canal, canal Água Fria. Era só mesmo a água correndo e tinha areia, viu? Não

tinha esse negócio de canal aí não, era só mesmo a água (..) por cima da areinha correndo direto ao rio (MFM, dona de casa, 67 anos).

Assim, as paisagens desse geossímbolo foram modificadas ao longo das décadas. As áreas próximas a si, preenchidas anteriormente pela vegetação nativa responsável por impedir o assoreamento desse riacho, tiveram seus espaços sufocados por asfalto. Próximo ao centro comercial foi executada a construção de paredões de cimento ao longo de seu percurso, o que modificou completamente sua estrutura e o transformou em um canal para o escoamento da água das chuvas e esgoto *in natura* a céu aberto.

A cobertura asfáltica ao redor do riacho (figura 03) é percebida inclusive como sinal de progresso da cidade. No mesmo direcionamento, o político que realizou a obra é mencionado com familiaridade, como uma pessoa próxima que contribuiu para o embelezamento da cidade: “Pra ficar mais bonito fizeram o canal até lá o rio, fizeram as praças (...) ao redor do canal pra dar uma vista melhor para a cidade. (...) Só era piçarra, cumpade mandou botar esse asfaltozin. Ficou bonito, deu mais uma vista aqui” (MFM, dona de casa, 67 anos).

Figura 03: Paisagem geossimbólica do riacho Água Fria (ponto 151)



Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Paisagens do Riacho Água Fria revelam também a discrepância no tratamento dos espaços encontrados no centro da cidade e na periferia. O riacho enlaça toda a cidade e tem uma de suas nascentes localizadas em um bairro distante do centro. A paisagem encontrada nessa área é completamente distinta da que é comumente associada ao geossímbolo.

Percebemos que na periferia urbana (trecho do bairro Jerusalém) o riacho não possui grades de proteção nas margens, não possui paredões de cimento e não é “saneado” com a frequência encontrada no centro. A paisagem com a qual nos deparamos, como pode ser observado na figura 04, possui pontes improvisadas, o riacho passando ao lado das casas, o

mato crescendo sem controle algum, o que potencializa o aparecimento de doenças nessas áreas e evidencia o descaso do poder público em relação a esse geossímbolo e às pessoas que vivem às suas margens, nos espaços urbanos distantes da sede municipal.

Entendendo as noções de “centro” e “periferia” enquanto formas de organização do espaço geográfico que ocorre nas mais distintas regiões urbanas, nos é exposto um movimento que busca valorizar determinadas áreas em detrimento de outras. Como expõe Tuan:

Talvez seja universal a ideia de “centro” e “periferia” na organização espacial. Em todos os lugares, as pessoas tendem a estruturar o espaço – geográfico e cosmológico – com elas no centro e a partir daí concêntricas (mais ou menos bem definidas) com valores decrescentes (TUAN, 1980, p. 30).

Figura 04: Paisagem geossimbólica do riacho Água Fria (ponto 154)



Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

A situação do riacho torna-se ainda mais alarmante, como se já não o fosse o suficiente, quando se percebe que, em livro publicado em 2011, fora pontuado mais um foco de poluição, agora sob a forma de lixão em uma de suas nascentes:

A cidade, quanto à disposição final do lixo urbano, não conta com aterro sanitário adequado, despejando a coleta de resíduos em um lixão, localizado cerca de 6 km do núcleo urbano, em uma das nascentes do riacho Água Fria, dentro da bacia hidrográfica do rio Itapecuru (C. FILHO, et al., 2011, p. 16).

Isso posto, evidencia-se como o processo de urbanização contribuiu para a modificação irreversível da paisagem do riacho Água Fria, bem como nos faz entender o espaço ocupado por esse geossímbolo no imaginário popular, destacando o nome recebido por este, o qual faz clara alusão às características das águas que por ali passavam. Como destaca Corrêa (2007) “A

identificação dada a um logradouro, bairro, cidade e entre outros lugares, tem a capacidade de valorizar ou condenar o local. Nomear um espaço é se apropriar dele, é dar um significado através do nome, é uma demarcação de poder”.

5 GEOSIMBOLOGIAS ATRELADAS A PAISAGENS DO RIACHO ÁGUA FRIA: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA CONSERVAÇÃO AMBIENTAL

Entender o riacho Água Fria enquanto um ente geográfico de valor histórico e ambiental inestimável é o ponto inicial para a luta a favor da sustentabilidade socioambiental das paisagens que compõem o sistema paisagístico desse geossímbolo de Codó. Compreender o lugar que ele ocupou e ocupa na vida da população codoense constitui-se enquanto tarefa principal na luta em prol da qualidade ambiental de suas águas.

Assim, as comunidades cujas existências se vinculam àquela entidade fluvial possuem papel essencial em processos voltados à conservação ambiental do riacho e dos ecossistemas associados. Depreende-se que somente com o apoio das pessoas que convivem com esse geossímbolo será possível implementar políticas públicas a favor de sua gestão ambiental efetiva.

Enfatizar potencialidades desse geossímbolo enquanto fundamento da percepção do espaço geográfico como presente divino que enlaça o município demonstra como as paisagens podem ser permeadas por sentidos essencialmente qualitativos. Essa ideia pode ser abstraída do pensamento de Dardel (2015); ela aparece nos relatos dos entrevistados e ilustra apego profundo ao riacho, bem como associações dele a algo místico:

Descaso, com certeza, porque aquilo ali foi uma coisa que Deus nos deu, a natureza nos deu, né? Então por que fazer aquilo ali que fizeram com ele? Porque ali foi uma vida que foi tirada, né? Então mataram uma nascente do rio Itapecuru. Então eu acho um descaso muito grande (MLG, lavradora, 62 anos).

Nesse sentido, durante a aplicação de entrevistas pelo Grupo de Pesquisa Geocultural Maranhão, a comunidade foi questionada quanto aos meios possíveis enxergados para conservação ambiental do riacho Água Fria. Também foi feito questionamento quanto aos pontos de vista relacionados à poluição do geossímbolo. As respostas são distintas em vários aspectos, porém todas convergem para a lembrança de um riacho limpo, com águas cristalinas e bastante frias, contrastando com a realidade atual.

Pontuou-se também a ocorrência de descarte de resíduos sólidos domésticos no percurso do riacho: “(...) tem muita gente que joga as coisas que não é pra jogar (...), aí prejudica o rio, só isso” (MFM, 67 anos). Resíduos domésticos chegam ao riacho por meio de tubulações de esgoto que saem das casas diretamente para o corpo do geossímbolo. Não é raro avistar pessoas

que perdem o horário em que a coleta de lixo passa pelas ruas e acabam recorrendo ao despejo das sacolas com dejetos dentro do riacho, como recorda MRS, 63 anos.

A preocupação que as pessoas colocam nessa ação recorrente distingue-se de forma clara. Entrevistados(as) apontam a correlação existente entre essa prática e a disseminação de doenças nas áreas de influência do geossímbolo, como pode ser notado na fala de MLG “(...) o esgoto que joga nele, que joga no rio, e todo mundo sabe que (...) tem muita gente hoje que ainda pesca do peixe do rio pra comer, que toma água do rio, né? Não sabendo que ali tá descendo coisa que só deus sabe (...)” (MLG, lavradora, 62 anos).

Existe outra perspectiva referente a essa situação, uma que talvez por falta de conhecimento, não demonstra preocupação com a qualidade da água que por ali passa, como pode ser notado na afirmativa da MFM quando perguntada sobre os danos ambientais: “Ambiental é de boa, acho que não tem nada demais sobre a água aí não” (MFM, dona de casa, 67 anos).

Visando à conservação desse geossímbolo, a solução proposta por pessoas entrevistadas consiste na realização do trabalho de conscientização dessas pessoas, para que dessa forma seja possível diminuir significativamente a poluição no riacho vinda das residências domésticas, assim como o aumento do trabalho da prefeitura para a realização de limpeza constante no espaço, buscando evitar o acúmulo de sacolas com lixo dentro do riacho, como pode ser representado pela fala da MFM, de 67 anos “Pelos prefeitos. Botar alguém pra cuidar, mas ele bota! As pessoas trabalha aí, recolhe os lixos, joga fora. Eles faz!”

Em suma, é perceptível a preocupação da comunidade com a conservação desse geossímbolo e apesar de pontuarem o trabalho da prefeitura, é reforçado a necessidade do aumento da limpeza e da fiscalização nesse espaço. Alguns entrevistados sublinham a necessidade de criação de penalização para as pessoas que despejarem lixo doméstico no riacho. No mais, torna-se evidente como a inclusão da população na construção de políticas ambientais constitui-se enquanto movimentação importante para a conservação de paisagens geossimbólicas presentes nas cidades.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo das geossimbologias mostra-se como um caminho promissor para a construção de políticas ambientais efetivamente participativas. Envolver a população em processos direcionados à gestão ambiental, a exemplo do combate à poluição e contaminação hídrica, é

um passo necessário para a construção de uma consciência comunitária pautada na ideia de conservação do meio que faz parte de sua identidade enquanto grupo.

Assim, por meio dos relatos e dos estudos realizados para elaboração deste trabalho, notou-se sentimentos como tristeza nas falas das pessoas que acompanharam de perto as modificações pelas quais as paisagens do riacho Água Fria passaram. Tornou-se evidente relações de afeto entre esse geossímbolo e pessoas que convivem com ele há vários anos.

Entender como o geossímbolo Riacho Água Fria foi importante para a economia da cidade e a conseqüente expansão urbana de Codó e como ele ocupou um posição até certo ponto lúdica na vida de jovens ao fim do século passado, demonstra que essa preocupação que ronda a cabeça da comunidade codoense quanto ao tratamento que o riacho vêm recebendo vai além do que ocorre na atualidade, estendendo-se a ligações afetivas dessas pessoas com as paisagens ribeirinhas.

Enfim, evidenciou-se a importância em consultar as comunidades quanto aos problemas percebidos por elas nas paisagens geossimbólicas associadas àquelas águas. Através dos resultados acredita-se ser possível conceber e concretizar ações contínuas para conservação ambiental do geossímbolo Riacho Água Fria.

REFERÊNCIAS

BENTO, Auíse et al. **Codó: conhecendo meu município: história e geografia: estudos regionais**. Fortaleza: Editora Master, 2020.

TV ASSEMBLEIA. **Codó: o município com o maior número de terreiros de umbanda do Brasil**. 2019. Disponível em: <https://www.al.ma.leg.br/noticias>. Acesso em 24 set. 2022.

CORRÊA, Roberto Lobato. Formas simbólicas e espaço: algumas considerações. **GEOgraphia**, Ano IX, n. 17, 2007.

C. FILHO, F. L. et al., **Projeto Cadastro de Fontes de Abastecimento por Água Subterrânea, Estado do Maranhão: relatório diagnóstico do município de Codó / Francisco Lages Correia Filho, Érico Rodrigues Gomes, Ossian Otávio Nunes, José Barbosa Lopes Filho**. - Teresina: CPRM - Serviço Geológico do Brasil, 2011.

COSGROVE, Denis. A geografia está em toda parte: cultura e simbolismo nas paisagens humanas. Tradução de Olivia B. Lima da Silva. In: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. (Orgs.). **Paisagem, tempo e cultura**. 2. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004, p. 92 - 123.

DARDEL, Eric. **O homem e a terra: natureza da realidade geográfica**. Trad. Werther Holzer. São Paulo: Perspectiva, 2015. (Estudos; 292).

MACHADO, João Batista. **Codó, histórias do fundo do baú**. Codó: FACT/UEMA, 1999.

OLIVEIRA, Luiza D'ally Alencar de. **Hino de Codó** (1990). Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Hino_de_Codo>. Acesso em 24 set. 2022.

PEREIRA, João Basílio. **XXI: o século das cidades no Brasil**. BNDES. 2015. Disponível em: https://web.bndes.gov.br/bib/jspui/bitstream/1408/3681/2/XXI_o%20s%C3%A9culo%20das%20cidades%20no%20Brasil_11_P.pdf. Acesso em 27 set. 2022.

RISSO, Luciene Cristina. Paisagens e cultura: uma reflexão teórica a partir do estudo de uma comunidade indígena amazônica”. **Espaço e Cultura**. UERJ, RJ, n. 23, p. 67-76, jan./jun. 2008

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. São Paulo: Difel, 1980. 288 p.

HISTÓRIA INDÍGENA NO MUNICÍPIO DE SÃO BERNARDO – MA: A CONSTRUÇÃO DO SILÊNCIO

Richardes Lima Souza
Graduando em Ciências Humanas – Sociologia
richardes.lima@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Ana Caroline Amorim Oliveira
Doutora em Antropologia Social
oliveira.ana@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: A presente pesquisa objetiva evidenciar o agenciamento dos povos indígenas que habitaram/habitam a região do município de São Bernardo – MA. O município de São Bernardo, é fundado em 1724, por um bandeirante, Bernardo de Carvalho Aguiar, que vendo a fertilidade da terra e os bons pastos para a criação de gado, instala uma fazenda. A cidade só nasceria de fato a partir de uma pequena missão jesuítica, feita para a catequização e escravização dos indígenas do povo Anapurus. Para a construção da mesma, foi realizado um levantamento bibliográfico, através das obras de Rafael Moreira (2021), João Renôr (2015), Pero Vaz (1500), Michel-Rolph Trouillot (2016), Perrone-Moisés (1998) dentre outros, através de documentos oficiais, obras memorialistas, mapas, etc. sobre o tema, que nos possibilitou conhecer o agenciamento dos povos indígenas, como os Anapurus, Anicuaiz, Tremembé e Araios nessa região. A região do município de São Bernardo é caracterizada pela historiografia oficial como “sem povos indígenas”, deixando à margem da história os povos supracitados, negando o passado e conseqüentemente o presente desses povos, negando as práticas de escravização e extermínio, do silenciamento. Porém hoje, o povo Anapuru Muypurá está em processo de retomada, reforçando que sempre houve presença indígena, nunca foram “extintos”, sempre estiveram nessa região, mantendo suas práticas, cultura, crenças, técnicas, organização familiar, conhecimento medicinal fitoterápico, etc. São Bernardo é uma cidade enraizada no processo colonial, pois é fruto do mesmo, de toda a violência simbólica e do etnocídio, a cidade foi construída sobre o sangue indígena e baseado na escravização. Muito ainda precisa ser estudado para melhor compreender o agenciamento indígena nessa região, agenciamento este que possibilitou a resistência desses povos, resistência que manteve viva não só as tradições, conhecimentos medicinais, da caça, pesca, a cultura etc. mas principalmente a memória desses povos e as pessoas desses povos.

Palavras-chave: Agenciamento indígena; História indígena; Silenciamento; São Bernardo - MA;

1 INTRODUÇÃO

A história indígena (CUNHA, 1992; MONTEIRO, 2001) é um campo de estudos recente dentro das pesquisas tanto em Antropologia quanto em História, em particular, no Brasil. Segundo Varnhagen (1978[1854]) os indígenas possuíam etnografia e não história. Os povos ameríndios foram compreendidos pela característica da ausência em vários âmbitos, estavam na infância da humanidade; não se utilizavam da escrita (povos ágrafos); não possuíam Estado; não possuíam religião. Inclusive na língua nativa Tupi haveria uma ausência das letras

f, l, r. Desenvolveu-se, então, a máxima “sem fé, sem lei, sem rei”. E, diante de tantas ausências, consequentemente eram “povos sem história”. (CUNHA,1990; CLASTRES, 2013).

O Baixo Parnaíba Maranhense¹, campo empírico da presente pesquisa, é composto pelos seguintes municípios: São Bernardo, Magalhães de Almeida, Santa Quitéria, Brejo, Milagres do Maranhão, Tutoia, Água Doce, Araiões, Paulino Neves, Barreirinhas, São Benedito do Rio Preto, Belágua,

Urbano Santos, Chapadinha, Mata Roma, Anapurús, Buriti, Coelho Neto, Duque Bacelar, Santana e Afonso Cunha. (BRASIL,2017).

Atualmente a nomenclatura “Baixo Parnaíba” foi alterada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, a região atualmente é denominada de “Região Geográfica Imediata de Tutóia-Araiões” ficando a cidade de São Bernardo dentro dessa nova região e Santa Quitéria pertence à “Região Geográfica Imediata de Chapadinha”. O motivo para tal alteração não foi informado pelo Instituto (IBGE, 2017).

Em termos de localização geográfica, o Baixo Parnaíba Maranhense está localizado no extremo Leste do Maranhão, sendo região de convergência de biomas, especialmente o Cerrado, a Caatinga e a Mata de Cocais. Esta região faz fronteira ao norte com o Oceano Atlântico, ao oeste com a Mesorregião Norte Maranhense, ao sul com a Mesorregião Leste Maranhense e ao leste com o estado do Piauí. (BRASIL, 2017).

Desde o início da colonização, a região do Baixo Parnaíba Maranhense foi palco de conflitos, entre colonizadores e indígenas. Segundo Vanise Siqueira Melo (2011) no início da colonização que efetivamente se deu na década de 1720, através da instalação da missão jesuítica, nessa região têm-se registro de 4 povos diferentes: os Anapurú, os Tremembé, os Araio e os Anicuz.

Pela historiografia oficial o mito de origem do município de São Bernardo, se dá por um mestre de campo² - denominação que se refere à uma pessoa, cuja função era de travar guerras aos nativos e “manter a paz” nas povoações da colônia (NdA). Bernardo de Carvalho Aguiar, que vendo a fertilidade da terra e os bons pastos para a criação de gado, instala uma fazenda em 1724. As estruturas de cidade só nasceriam de fato a partir de uma pequena missão jesuítica, que devido a devoção dos missionários jesuítas à São Bernardo, a missão recebeu o nome de Missão de São Bernardo do Parnaíba que fora feita para a catequização e escravização dos indígenas do povo Anapurú.

A referida missão jesuítica foi um marco fundamental para o desenvolvimento do que se tornaria a cidade de São Bernardo, desenvolvimento que só foi possível graças ao trabalho

escravo dos Anapurú, que trabalhavam na própria missão, quanto nas fazendas dos moradores do entorno. (COSTA, 2017).

Pouco se tem registro acerca dessa missão jesuítica, no entanto se sabe que no ano de 1741 foi criada a Freguesia de São Bernardo do Parnaíba, o equivalente a paróquia, e já não se menciona a presença dos jesuítas em São Bernardo.

Há alguns mitos²⁷⁵ contados pelos mais velhos que na expulsão dos jesuítas do Brasil, ocorrido em 1759, os jesuítas que habitavam São Bernardo, já possuidores de alguma riqueza, fugiram às pressas, para o rio Parnaíba, para lá seguirem pelo rio até o mar. No entanto estavam carregando muitas moedas em recipientes nos lombos de mulas, e devido ao grande peso da riqueza jesuítica, as mulas acabavam morrendo e com medo de serem perseguidos, os jesuítas acabaram enterrando seu tesouro.

Esse mito ainda é muito vivo na memória dos mais velhos de São Bernardo, sendo que há também história de que muitas pessoas já tentaram encontrar esse tesouro enterrado. Atualmente, segundo o último censo do IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a cidade de São Bernardo conta com cerca de 28.667 pessoas (IBGE, 2010).

O município é basicamente agrário, a economia em sua grande parte é composta pelo setor de serviços, sendo que boa parte da sua população vive da agricultura para o próprio consumo. A história da cidade é marcada pelo seu passado colonial como identificamos na denominação pelos moradores da sede da cidade como “matriz”, por ter servido como ponto de apoio para os jesuítas que faziam a catequização dos povos indígenas da região.

Por se tratar de um ponto estratégico, tanto geograficamente quanto economicamente e logisticamente, pois a cidade fica na rota para São Luís, a capital, na rota do interior do estado



para o litoral, do Piauí para o Maranhão, quanto por questão econômica, a cidade foi a primeira na região do Baixo Parnaíba a ser “criada”, contando com fazendas e engenhos, e logisticamente falando, a cidade possuía uma missão, que permitia um ponto de apoio para os trabalhos da igreja nessa região. O avanço dos jesuítas para essa o

²⁷⁵ Mito para Lévi-Strauss estão interligados, e estão intimamente ligados as sociedades que os pensam, mas não são únicos e restritos à sociedade que os pensam, pois uma característica dos mitos é justamente se transpor de sociedade em sociedade, dessa forma se transformando. Isso só ressalta que nenhuma sociedade é isolada.

interior do Leste maranhense, resultou em outras povoações, que mais tarde se tornariam cidades, como, Santa Quitéria, Magalhães de Almeida e Santana (COSTA, 2017).

O mapa ao lado mostra a região do Baixo Parnaíba maranhense. Destaca-se que a região onde hoje se compreende o município de São Bernardo era território do povo Anapurú²⁷⁶, que resistiram com as guerras deflagradas pelos colonizadores para serem escravizados, bem como, pela catequização dos jesuítas.

Assim, o objetivo geral foi realizar um levantamento referente à História Indígena no município de São Bernardo, com especial enfoque para o agenciamento dos povos originários.

2 JUSTIFICATIVA

A história indígena (CUNHA, 1992; MONTEIRO, 2001) é um campo de estudos recente dentro das pesquisas tanto em Antropologia quanto em História, em particular, no Brasil. Segundo Varnhagen (1978[1854]) os índios possuíam etnografia e não história.

Os povos ameríndios foram compreendidos pela característica da ausência em vários âmbitos, estavam na infância da humanidade; não se utilizavam da escrita (povos ágrafos); não possuíam Estado; não possuíam religião (CLASTRES, 2013). A ausência na língua nativa Tupi das letras f, l, r foi compreendida através da máxima “sem fé, sem lei, sem rei”. E, diante de tantas ausências, conseqüentemente eram “povos sem história”. (CUNHA, 1990).

A ausência dessas informações se deve como apontado por Monteiro (2001) e Lévi-Strauss (1980[1950]) de considerarem tais povos “sem história” e “sem futuro” por não serem possuidores da escrita, bem como, a tese na qual os povos ameríndios estavam em vias de extinção, de desaparecimento seja via física (extermínio), seja cultural (assimilação ou aculturação) (VIVEIROS DE CASTRO, 2005).

Manuela Carneiro da Cunha (1990, 1992, 2009) dando continuidade à tese lévi-straussiana de que todo povo possui história, afirma não existir uma oposição entre etnografia e história. Uma perspectiva complementar à essa proposta, Oliveira (2016) propõe uma revisão de um paradigma historiográfico sobre o “nascimento” do Brasil, a partir do olhar sobre os povos indígenas no processo de construção da história do país, em que houvesse o reconhecimento da “presença” indígena dentro da história brasileira.

²⁷⁶ Atualmente este povo se autodenomina Anapurú Muypurá estando em processo de retomada/levante nos municípios de Brejo e Chapadinha e no estado do Tocantins. A partir de agora usaremos a autodenominação reivindicada pelos mesmos (OLIVEIRA, 2020).

Dessa forma, revisitar a história oficial a partir do olhar dos povos nativos, isto é, das suas alianças, inimizades, guerras, fugas, estratégias, proporciona a construção de uma outra história. A história de quem foi silenciado pela história oficial presente nos livros didáticos.

Essa conotação oficial, mesmo sendo validada pelo Estado, não está salva de divergências internas, pois com o passar dos tempos, dos personagens históricos, valores e ambições, as velhas verdades podem ser abandonadas. No caso dos povos indígenas do Baixo Parnaíba maranhense acontece a mesma coisa.

A história nunca é neutra, posto que é escrita por uma pessoa, essa pessoa está carregada de sentidos, crenças e ideologias, esse autor foi educado em um sistema específico, o autor sempre tenciona para o lado que considera verdadeiro e correto. Mas o verdadeiro e correto não é imutável, sempre está em transformação (TROUILLOT, 2016).

Toda essa região denominada como “sertão” pelos invasores, era habitado por diversos povo nativos dentre eles os Aranhí, Araio, Anapuru, Barbados, Caratiu, Curias, Manassés, Xerunas, Guanaré.

Apresento um recorte do Mapa Étnico-histórico de Curt Nimuendajú (1943), que apresenta alguns desses povos supracitados.

O mapa mostra o atual Baixo Parnaíba, onde se vê o registro dos povos Anapuru (1679 -1734), Tremembé (Séc. XVIII), Arayó (1750), Aranhí (1674 - 1715) e próximo ao Baixo Parnaíba, os povos Uruatí (1648), Cururí (Séc. XVII), Igaruana (1646), Cahicahy (Séc. XVII - XVIII), Guanaré (1715 - 1726) e Tacarijú (1608).

Vale ressaltar que esses povos citados por Nimuendajú, foram apenas os que ele



encontrou registro à época de sua pesquisa, mas com novos materiais, sabemos que haviam muitos outros povos em toda essa região. Outra questão que Nimuendajú apresenta em seu mapa é a questão das datas, o autor demonstra a data do registro mais antigo e a data do registro mais recente acerca desses povos.

Um dos últimos registros dos povos ameríndios

naquela região é dos Anapuru-mirim no século XVIII, quando foram aldeados, registrado por Curt Nimuendajú no mapa étno-histórico e por documentos históricos, cartas, leis, identificados pelos historiadores e, também, por cronistas. (MELO, 2011; CHAVES, 1953, MOTT, 1989).

O primeiro registro de povos indígenas na região do Baixo Parnaíba é de 1679, quando Jesuítas registram a movimentação dos Anapurus, saindo do reduto dos Tremembés. Em 1703 o governador do Maranhão dá permissão para que se tentasse aldear os Anapurus, segundo o documento, o pedido fora feito pelos próprios Anapurus. Em 1707, a Coroa manifesta satisfação em saber que um grupo de Anapurus havia sido levado para o sítio Guayaba, nas imediações de São Luís. (COSTA, 2016).

No mesmo ano de 1707, a Coroa volta a parabenizar, agora o Alferes Manoel Santos, por ter reduzido 39 Anapurus. Já em 1708, é noticiado à Coroa que o alferes Manoel Santos havia sido morto pelos Anapurus, o que gerou uma represália por parte do governo. Em 1709 a Coroa pediu informações sobre como estava a guerra aos Anapurus (COSTA, 2016).

No ano de 1711 têm-se novos registros, agora noticiando a morte de frades carmelitas pelos Anapurus. Em 1712, Bernardo de Carvalho Aguiar encontra os Anapurus, por ocasião do ataque destes e dos Araiós à povoação de Parnaíba. No ano de 1713, Bernardo de Carvalho Aguiar tentou aldear os Anapurus, segundo os relatos enviado pelo mesmo ao governo, de forma pacífica.

Embora muitas tentativas de aldeamento, os Anapurus não se deixavam escravizar, em vista disso, em 1722, o governo colonial dá ordem de fazer guerra contra os Anapurus, ordem que deixava expresso o desejo de exterminar completamente esse povo. Mas a guerra só aconteceu em 1726, embora não há nenhum registro de combates (LAGO, 1989).

É fato que em 1724, já havia um aldeamento também dos Anapurus, em São Bernardo, aldeamento iniciado por Bernardo de Carvalho Aguiar e comandado por jesuítas. Esse aldeamento foi o marco inicial para a criação da cidade de São Bernardo.

Em 1729 é dado como o aldeamento final dos Anapurus revoltosos no lugar que viria a ser Brejo, aldeamento nas terras que foram entregues pela Coroa a Francisco Vasconcelos, que segundo os registros havia conseguido a amizade dos Anapurus através de presentes (LAGO, 1989).

O interesse pelo município de São Bernardo, em particular se justifica, pela localização do município que foi palco de diversas guerras, as chamadas *guerras justas*. Tais guerras aos olhos da coroa, se declaravam “justas”, pois supostamente, eram declaradas quando os povos indígenas “provocavam” um conflito, ou seja, quando os povos indígenas eram considerados um impedimento ao processo da colonização e expansão da Coroa.

O aldeamento consistia no ato de aprisionar vários indígenas, seja do mesmo povo, ou de povos diferentes e, confiná-los num sítio de domínio eclesial, a fim de “ensinar” os costumes “civilizados” aos indígenas, o que na verdade significava cativoiro de indígenas, com o intuito de silenciar sua cultura, língua e tradições para que adotassem pela violência, a cultura, língua e religião dos invasores dos mesmos.

A cidade de São Bernardo surge como aldeamento de ameríndios Anapuru, tendo também como um dos últimos registros documentais no século XVIII (COSTA, 2017). Fato é que a pacificação total dos Anapurus aconteceu em 1729, por ação de Francisco de Vasconcelos, que conseguiu a amizade e simpatia dos índios à custa de prendas e bons tratos, como fala Anderson Lago (1989, p. 18), “Em 1729, por carta especial lavrada no Pará, a 11 de julho, o bandeirante Francisco Vasconcelos, também de nacionalidade portuguesa, recebeu, por doação, uma parte do vasto território anapuruense, a qual denominara Sítio de Brejo”.

Assim, o interesse se volta para aprofundar a compreensão dessas dinâmicas nessa espacialidade que posteriormente foi denominada de São Bernardo.

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

Realizar um levantamento referente à História Indígena no município de São Bernardo, com especial enfoque para o agenciamento dos povos originários.

3.2 Objetivos Específicos

- Identificar os povos originários presentes no município de São Bernardo no período colonial;
- Mapear as estratégias utilizadas pelos povos indígenas contra os colonizadores no período colonial no município de São Bernardo (MA);
- Classificar os tipos de resistências utilizadas pelos povos indígenas contra os invasores e os colonos no período colonial no município de São Bernardo (MA).

4 METODOLOGIA

A investigação, que ocorreu durante o período de um ano, de agosto de 2021 à agosto de 2022 possibilitou que se realizasse pesquisa documental em livros, de autores como João Renôr Ferreira de Carvalho (2015), Pero Vaz de Caminha (1500), Michel-Roullot Trouillot (2016), Rafael Moreira (2021), Beatriz Perrone-Moisés (1998), entre outros, mapas, da região

do Baixo Parnaíba, de Curt Nimuendajú, representações coloniais do atual estado do Maranhão e Piauí, documentários, em especial um produzido por Priscila

Aguiar, intitulado “Brotos originários” (2021), entrevistas semiestruturadas, arquivos públicos etc. sobre o município de São Bernardo e do entorno, de caráter interdisciplinar, articulando História, Geografia, Etnologia, Antropologia e Arqueologia.

A pesquisa antropológica em arquivos é uma abordagem recente nesta disciplina. Durante muito tempo se compreendeu os arquivos como espaços eminentemente da História. Entretanto, ao compreendermos os arquivos etnográficos enquanto um sistema de enunciados, verdades parciais, interpretações histórica e culturalmente constituídas eles estarão sujeitos a leitura e novas interpretações. (CUNHA, 2004).

A pesquisa documental se deu principalmente no âmbito virtual em sites das bibliotecas nacionais e internacionais, museus de instituições públicas, nacionais e internacionais, arquivos públicos nacionais e internacionais, arquivos religiosos, sites de documentos antropológicos e linguísticos, que disponibilizam seu material de pesquisa para fins acadêmicos.

Realizamos idas à campo no município de São Bernardo e povoados, como por exemplo, Marrecas, Bicuiba, Baixa Grande e São Benedito, para pesquisa no arquivo público do referido município, arquivo da Igreja Católica, realizar entrevistas com os moradores locais mais antigos da cidade sobre a memória da presença indígena no referido município, através da observação participante, conversas informais e entrevista semiestruturada.

Dessas idas à campo realizou-se a escrita do caderno de campo para a construção do olhar antropológico do pesquisador, bem como, de apresentação de trabalhos sobre os primeiros resultados e andamento da pesquisa em eventos locais, nacionais e internacionais.

Outra ferramenta metodológica foi utilizar a produção de imagens fotográficas dos espaços e paisagens do município de São Bernardo entendendo que a imagem enquanto uma construção social e cultural de produção de sentidos que nos auxiliam a pensar antropológicamente. (NOVAES, 2009). Dessa forma, fortalecendo a sensibilização do pesquisador, que está em formação contínua, através das habilidades do olhar, do ouvir e do escrever como nos alerta Roberto Cardoso de Oliveira (2000).

Dado a pandemia da Covid-19, as entrevistas semiestruturadas foram escassas no primeiro semestre desse ano de pesquisa, mas com o avanço da vacinação, gradualmente as entrevistas foram retomadas, seguindo todos os protocolos de segurança. As entrevistas foram

realizadas em várias áreas da cidade, como casas-de-forno²⁷⁷, nas casas dos próprios entrevistados, no mercado municipal, em escolas, nos espaços de convivência da cidade, como praças e balneários.

5 RESULTADOS

No decorrer dessa pesquisa, foi possível estudar muitas obras bibliográficas, sendo elas: Perrone-Moisés (1998), em seu artigo que trata sobre a legislação indigenista no período colonial, mais especificamente nos séculos XVI a XVIII, colocando os princípios dessa legislação, quem criava e aplicava essas leis, qual o interesse da metrópole e colônia nessas leis. Moreira (2021) analisa a história do povo Barbado, como se deu a interação entre os portugueses fundadores da cidade de Nazaré com os povos originários da ilha de Upaon-açú e como era a relação dos filhos desses portugueses com os nativos em relação aos outros povos e colonizadores.

João Renôr (2015), em sua obra intitulada “Jornada de João Velho do Valle em reconhecimento dos rios Itapecuru, Monin, Mearim e Paraguassu (1685 – 1687), que trata da jornada de João Velho do Vale, um mestre de campo a serviço do governador geral da capitania do Maranhão, que tinha por objetivo percorrer, fazer alianças com os povos e identificar toda a região do Rio Paraguassú (Rio Parnaíba). Essa empreitada que foi toda relatada pelo próprio João Velho, nos traz a perspectiva do colonizador em relação ao espaço físico quanto aos povos que o habitavam.

Na carta do escrivão português Pero Vaz de Caminha (1500) que estava na nau²⁷⁸ de Pedro Alvares Cabral, nos traz a primeira descrição oficial, a partir do olhar dos invasores, dos povos originários do que viria a ser o estado nação Brasil, mais especificamente os Tupinambá, mostrando como os portugueses viam os indígenas, como julgavam seus trajes, costumes, língua e conhecimento, demonstrando que desde o primeiro dia que os portugueses chegaram, pelo menos oficialmente, já julgavam os indígenas como necessitados de serem “civilizados”, ou seja, de adotarem a cultura, língua, religião, etc. dos portugueses.

²⁷⁷ Casa-de-forno é um espaço de produção artesanal de produtos derivados da Mandioca, como farinha de puba, goma, farinha de goma, puba, beijús, farinha branca dentre outros. É geralmente um barracão feito de madeira com telhas cozidas, sem paredes, apenas colunas de madeira, ou como são chamadas, forquilhas, numa extremidade da casa fica um forno, redondo ou retangular, feito a estrutura de barro e a área onde se torra, feito de metal, alimentado por lenha. Além do forno há também a gamela de goma, onde se separa o amido da Mandioca, a prensa, onde se seca a puba, e os tanques, onde a Mandioca é posta para inchar.

²⁷⁸ Nau era um tipo de embarcação utilizada principalmente na península Ibérica, embarcação de grande porte, usada principalmente para grandes distâncias.

O historiador Michel-Rolph Trouillot (2016) em sua obra intitulada “Silenciando o passado: poder e a produção da história, que trata do poder e produção da História, reflete sobre como um autor pode silenciar e/ou evidenciar algo, de acordo com sua ideologia, isso implica na história daquele objeto de estudo, pois a depender do autor, muita informação pode ser “deixada de lado” ou informações podem ser distorcidas. A História da colonização do que viria a ser Brasil é um exemplo das implicações trazidas por Trouillot, pois já que os colonizadores quem escrevia a história, e essa história era a que ficava como oficial, incontestável, os considerados inimigos, ou “indesejados” acabavam sendo silenciados, apagados da historiografia oficial.

Desde o início desse um ano de pesquisa, sempre mantivemos contato estreito com um interlocutor do povo Anapuru Muypurá, Lucca Muypurá, o qual conhecemos através da página na rede social Instaram, do referido povo, através do estabelecimento desse diálogo, muitas conversas, trocas de saberes e aprendizados nos foi possível. Através dessas obras e da discussão em torno delas, nos foi possível entender melhor o desenvolvimento do processo colonial em São Bernardo, desde o primeiro contato entre europeus e indígenas. Também ao longo deste um ano de execução do plano de trabalho foi construída uma tabela com todos os povos indígenas identificados na referida obra de João Renôr (2015), acerca da jornada de João Velho do Vale.

Tabela 1- Povos indígenas na região do Baixo Parnaíba Maranhense citados por João Velho do Vale

POVOS	LOCAL	ANO
Guaretis	No vale do médio e alto Itapecuru e no Mearim	Século XVII
Caí-Caízes	Matas do rio Mearim e no Maranhão	Século XVII
Guanarés	Maranhão	Século XVII
Anapurus	Maranhão	Século XVII
Uruatís	Maranhão	Século XVII
Charúnas	No vale do Parnaíba ou Paraguassu, de um lado e outro até Ibiapaba	Em 1685
Caí-Caí	Vale do rio Munim e do rio Itapecuru	Século XVII
Guachinaré	Itapecurú no Maranhão	Século XVII

Barbados Ronxés	Rio São Francisco, rio Parnaíba do lado do Piauí e Maranhão	Em 1687
Barbados do Corso	Entre o rio Itapecuru e o rio Mearim, próximo ao rio Peritoró	Em 1687
Guaqueriri	Maranhão	Século XVII
Anapúrus guassuzes	Rio Pará-guassú – Maranhão	Século XVII
Tapuyaras	Rio Paraguassu	1686
Uru-atis	Próxima ao Paragussu	1687
Barbados Chotis	Rio Itapecuru	1687
Barbados Ôbos	Rio Itapecuru, próximo à São Luís	1687
Gureyus	Rio Itapecuru, próximo à São Luís	1687
<u>Apinas</u>	Rio Itapecuru, próximo à São Luís	1687
<u>Coscoados</u>	Rio Itapecuru, próximo à São Luís	1687

Fonte: Carvalho, João Renôr Ferreira de. Jornada de João Velho do Valle / João Rênor Ferreira de Carvalho. Teresina: EDUFPI, 2015. Elaboração: Richardes Lima Souza (2022) Felipe Caldas Oliveira (2022).

No total, foi possível identificar 19 povos indígenas, sendo eles: Guaretis, Caí-Caízes, Guanarés, Anapurus, Uruatís, Charúnas, Caí-Caí, Guachinaré, Barbados Ronxés, Barbados do Corso, Guaqueriri, Anapúrus guassuzes, Tapuyaras, Uru-atis, Barbados Chotis, Barbados Ôbos, Gureyus, Apinas e Coscoados. Que foram identificados próximos ao Rio Parnaíba, vale ressaltar que o rio em questão possui 1.400 km (IBGE, 2020), indo numa faixa de tempo do século XVII ao século XIX, e que na obra em questão, João Velho do Vale o chamava de Rio Paraguassú.

Desses 19 povos indígenas, 2 estão localizados especificamente no Baixo Parnaíba, os Anapuru Açuzes e os Charúnas, no caso dos Anapuru Açuzes, uma grafia diferente de Anapuru, Anapuru-Muypurás, Anaperu, Anapuru Mirim, Anapuru Açú, todas são nomenclaturas dada pelos colonizadores, e se percebe que mesmo entre eles não havia consenso sobre o nome.

A cidade de São Bernardo, assim como muitas outras da região, nasce a partir da expansão da colonização a partir da instalação de fazendas para criação de gado e/ou pelas guerras contra os povos indígenas. São Bernardo teria nascido assim, por consequência de várias tentativas de “pacificação”, levadas a cabo principalmente por Bernardo de Carvalho Aguiar, um mestre de campo a serviço da coroa portuguesa.

Em 1722 a Coroa Portuguesa dá ordem de fazer guerra justa contra os Anapurus (Costa, 2017) e os que restaram dessa guerra foram utilizados como mão de obra na recém criada fazenda de Bernardo de Carvalho Aguiar, que ficava 2 léguas (cerca de 9,5 km) de distância da aldeia dos Anapurus, como afirma Costa, 2016, “O arraial do nobre Bernardo de Carvalho Aguiar distava duas léguas da tribo dos Anapurus”.

No ano de 1724 os padres jesuítas ganham a permissão régia de fundar uma missão junto aos Anapurus, escolhendo para padroeiro dessa missão um santo francês, São Bernardo de Claraval, ficando assim chamada a missão de São Bernardo, “Em 1724, os jesuítas maranhenses, dos quais Bernardo de Carvalho Aguiar era muito amigo, aldearam os Anapurus – Mirins” (Costa, 2017).

É verdade que muitos conflitos ocorreram entre os Anapurus e os invasores, o primeiro registro documentado do encontro entre colonizadores e indígenas na região de São Bernardo é de 1679, quando os Anapurus foram vistos próximo à costa. Em 1703 foi enviado um missionário para conviver junto aos Anapurus, supostamente a pedido dos próprios indígenas. Já em 1707, o alferes²⁷⁹ Manoel Santos tenta aldear os Anapurus e leva-los para o sítio Guayaba, nas cercanias de São Luís, algo que não foi bem recebido pelos indígenas, já que 1708 é sabido que o alferes fora morto (COSTA, 2017).

Em 1711, um grupo de frades carmelitas são mortos pelos Anapurus, o que resultou num ataque promovido por Bernardo de Carvalho Aguiar aos Anapurus. Em 1713 ocorre outra tentativa de aldeamento dos Anapurus, dessa data há um salto temporal para 1722, quando se há registros de uma declaração de guerra contra os Anapurus, mas essa guerra só aconteceria em 1726, e os Anapurus que sobreviveram ao massacre, foram levados como escravos para trabalharem na fazenda de Bernardo de Carvalho Aguiar, como vemos na citação a seguir

Os Anapurus a que se refere Maya da Gama em seu relato são os que sobraram após o conflito de 1726 [...] A esses índios, Bernardo requereu para situá-los em suas terras, servindo-lhe como mão-de-obra” (COSTA, 2017).

Felipe Costa (2017) em “Matriz de São Bernardo, de Capela a Santuário” apresenta um panorama da história da cidade de São Bernardo a partir do processo de colonização. Este processo está atrelado as fazendas de gado, aos engenhos de cana-de-açúcar, ao trabalho de catequização e escravização dos povos indígenas, em especial, do povo Anapurú Muypurá⁸. Tal

²⁷⁹ Uma patente do exército abaixo de tenente, hoje esse termo foi substituído por subtenente. ⁸ Anapuru Muypurá é o nome que atualmente o povo, Anapuru, escolheram para si, desde o processo de retomada ao qual estão lutando.

povo serviu tanto como mão de obra para as lavouras, como também, de soldados a serviço dos colonizadores contra outros povos inimigos dos portugueses.

Trago aqui duas citações de Olavo Correia Lima e Odir Correia Lima Aroso, que trazem informações sobre os trabalhos que os colonizadores impuseram aos Anapurus, estes dois trechos reforçam que os Anapurus foram forçados a trabalharem para os invasores.

“São estes índios excelentes soldados e a maior parte deles marchou em toda guerra da Capitania do Piauí. As terras produzem bem todos, os efeitos, porém não há gênero algum de comércio”. E “Em 1700 os jesuítas se instalaram em São Bernardo, com o fim de reduzir os Anapurus. Construíram a primitiva igreja e grande fazenda de gado, tudo com a ajuda daqueles aborígenes”. (LIMA, 1985, p.07).

A relação entre o colonizador e o povo Anapurú Muypurá, com todo o processo de deflagração de guerra e paz, os acordos e quebras de acordos, e finalmente, com a dominação por meio da força desse povo, que desde o início da colonização resistiram aos avanços coloniais em seu território. (COSTA, 2017)

A “paz” entre colonizadores e os Anapurú Muypurá é firmada somente em 1729, através do português Francisco Vasconcelos, que aproveitando a situação em que o povo Anapurú Muypurá se encontrava, dado as guerras com os invasores, Francisco Vasconcelos, com prendas e bons tratos conquistou a simpatia dessa nação, e em agradecimento pelo feito, o governo provincial entregou uma sesmaria a Francisco Vasconcelos onde hoje é a cidade de Brejo, à época, território do povo Anapurú Muypurá.

Os povos nativos eram identificados pela Coroa como “bravios e ferozes” e os aliados, sendo os bravios e ferozes identificados como “Tapuias”²⁸⁰, que não possuíam acordos de paz com os colonizadores. Descritos como impedimento para a expansão da “civilização” nas terras do então Maranhão e Grão-Pará. Os povos nativos usavam como estratégia contra os invasores ataques aos carregamentos de mercadorias, ateando fogo em engenhos e atacando as fazendas de gado e os vilarejos (MELO, 2011).

A missão jesuítica que funda a cidade de São Bernardo estava localizada no território do povo Anapurú Muypurá. Esse povoamento estava em posição estratégica para o processo de conquista do leste maranhense, o que fez que rapidamente as divisões do poder colonial se instalassem na cidade, como, por exemplo a elevação em 1741 que tornou o pequeno vilarejo de São Bernardo do Parnaíba, como era conhecido à época, em freguesia.

²⁸⁰ O termo “tapuia” possuía distintos significados podendo se referir a povos indígenas que não falavam a língua Tupi, como também, para caracterizar os povos indígenas que não eram aliados dos colonizadores portugueses (MONTEIRO, 2001).

A Freguesia criada em 1741, ou como é conhecido hoje, Paróquia (vale ressaltar que à época as divisões territoriais eclesiásticas serviam como divisão administrativa colonial também), era uma divisão administrativa importante para a época, pois com a elevação, o vilarejo, passa de um simples povoado, para a sede de uma paróquia, representando uma sede do poder colonial e religioso na região.

Uma freguesia administrava os bens coloniais, controlava a população, através de batismos, casamentos e velórios, pois vale lembrar que uma freguesia servia como uma repartição pública, ficando ao seu encargo vários serviços como a contagem da população, a contagem de nascimentos e falecimentos, servindo assim como uma espécie de prefeitura, de cartório e de censo, sendo que a referida freguesia só foi elevada à categoria de vila, em 1851, pela lei provincial, Nº 550.

Com o avanço das guerras justas, resgates e descimentos, considerando as guerras justas como o ato de declarar guerra a determinado povo indígena por motivo de depredação do patrimônio dos colonizadores, o poder colonial declarava guerra a esses povos indígenas (denominados tapuias), para que o avanço da colonização não fosse barrado. Atos desse tipo eram denominados de guerra defensiva. Já quando o poder colonial desejava exterminar um povo indígena por estes estarem “atrapalhando” o avanço dos colonizadores, a guerra recebia o nome de guerra ofensiva. (MELO, 2011; PERRONE-MOISÉS, 1992).

Resgates, uma prática muito executada no período colonial, era o ato de invadir os territórios indígenas para comprar indígenas inimigos que estavam aprisionados. E, os descimentos, foi a prática de se adentrar em matas e territórios indígenas para aprisioná-los para servirem de escravos nas atividades coloniais.

A Coroa se beneficiou com a venda e aprisionamento de indígenas “cativos”. Indígenas esses que eram aprisionados em seus territórios ou através de guerras com outros povos aliados dos colonizadores, para servirem de mão de obra escravizada nas diversas atividades coloniais, como a pecuária, a lavoura e como escravos domésticos.

Tal atividade era lucrativa para os colonos e para o estado colonial português. Muito se ganhou por meio de impostos, no ganho de mão-de-obra indígena escravizada, que era utilizada em larga escala, e as atividades agrícolas e da pecuária eram extremamente dependentes dessa prática escravista.

Criou-se uma Junta, por ordem do Rei Dom João IV em 1655 dado à falta de conhecimento por parte da corte em assuntos específicos que exigiam um conhecimento da região, e principalmente para resolver conflitos que envolviam os povos indígenas e as

atividades do poder colonial com esses povos, principalmente a questão dos aldeamentos e guerras.

Participavam da Junta, representantes do Clero, da Coroa e do poder militar da época, que julgavam declarações de guerras defensivas, aconselhando o rei quando em caso de guerra ofensiva, pois a junta das missões só era permitida a declarar guerra defensiva e ficava a cargo do rei a declaração de guerras ofensivas. Também competia à Junta das Missões o gerenciamento dos aldeamentos, sendo os aldeamentos, aglomerações de vários povos diferentes sob a regência de missionários católicos para forçar o abandono da cultura ancestral para a cultura do colonizador através de incursões nos territórios indígenas para a escravização e a fundação de novos aldeamentos. (MELLO, 2009)

Os aprisionados poderiam ser enviados para as lavouras ou para lares, para servirem de escravos domésticos, ou então para a força armada, que se encarregava de fazer as guerras contra os povos indígenas e as mulheres indígenas serviam também para reprodução de mão de obra ao serem “amansadas” ou “domesticadas”.

Muito ainda se percebe da presença indígena na cidade de São Bernardo, as técnicas de confecção de várias ferramentas da palha à cerâmica, do plantio à colheita, do beneficiamento da mandioca, da pesca, da caça, das tradições à crenças, sem falar na presença física, cada vez mais pessoas e famílias se declaram indígenas.

É interessante salientar que muitas estratégias foram utilizadas pelos povos indígenas contra os invasores, e não foi diferente aqui na região de São Bernardo. Desde o início da invasão, os indígenas da região de São Bernardo resistiram frente as investidas coloniais, seja através da guerra, seja através de estratégias de resistência.

Os Anapurus e Tremembés possuíam uma aliança muito estreita (MELO, 2011), pois os Tremembés, habitantes do litoral, avisavam os Anapurus quando avistavam embarcações portuguesas descendo o Rio Parnaíba, rumo da terra dos Anapurus, fora as trocas entre esses dois povos, espinha de tubarão para servir de anzol aos Anapurus, por exemplo Deixo aqui uma citação de Vanise Siqueira de Melo:

“João da Maia Gama afirma que os Tremembé, senhores absolutos de toda aquela costa do Maranhão, mantinham comércio com os índios, Araió, Anaperu, Aranhi, CaiCai, Guanaré, Aruaz e Barbados.” E “Os Tremembé proviam estes índios de dentes de tubarão e dos da espada do peixe para fazerem as pontas das suas flechas em lugar de ferro, e se valiam dos ditos para espias de saída das tropas de guerra portuguesas”. (MELO, 2011, p. 83).

A fuga nem sempre é um ato de desistência, quase sempre é um ato de resistência. Dado o avanço dos colonos, muitos povos indígenas foram forçados a deixarem suas terras, fugindo delas para poderem sobreviver à invasão, tanto das fazendas, quanto das missões.

Os que não conseguiam fugir, acabavam sendo escravizados em missões ou em fazendas, não ao contrário aconteceu em São Bernardo, apesar de que houve muita dificuldade para os portugueses o fazerem. Há um mito de fundação da cidade de São Bernardo, com duas versões principais, a primeira fala que um grupo de indígenas teriam encontrado uma imagem de São Bernardo, no sopé de um morro nas margens do Rio Buriti, no entanto essa imagem teria sido escondida pelos jesuítas, para que ao encontrarem os indígenas, esses levassem o achado como um sinal divino.

A segunda versão do mito, é que teriam os vaqueiros encontrado essa imagem de São Bernardo, e tentaram leva-la para outro lugar, mas ao findar do dia, a imagem amanhecia no mesmo lugar que fora encontrada, no sopé de um morro as margens do Rio Buriti, percebendo isso, os vaqueiros tomaram como um sinal divino que ali deveria ser construído um templo em homenagem ao santo.

Em todas as versões, o santo, o morro e o rio são presentes, a alternância entre indígenas e vaqueiros é notada. Não há como falar quais dessas versões está correta, dado que se trata de mito, e mito na antropologia não é “mentira, invenções”, mas sim modos de ver o mundo (Lévi-Strauss, 1964). O mito aqui como Lévi-Strauss nos apresenta, não pertence a uma única pessoa ou classe de pessoas, mas está transposto por todas as classes, em diálogo com todas as versões.

Apresento uma foto do antigo centro de São Bernardo, a foto infelizmente não é datada e nem indicado a autoria, sendo facilmente encontrado na internet. A foto apresenta em primeiro plano a antiga rua da ponte, a pessoa que tirou a foto provavelmente estava sobre a velha ponte de madeira de angicos, em destaque se vê a matriz, e ao lado esquerdo dela se vê construções que pertencem a igreja.



Em São Bernardo muitos dos habitantes consideram que não há povos indígenas, que estes já estão “extintos”, corroborando a historiografia oficial, no entanto reconhecem a presença indígena, nos hábitos, técnicas, cultura, práticas, conhecimento acerca das matas e rios, usando-as no dia a dia.

Se formos a fundo, perceberemos que a ideia de que não há mais povos indígenas na cidade está pautado no quesito fenótipo e no quesito do imaginário, no que se imagina ser indígena, geralmente relacionado aos estereótipos criados no passado colonial, que indígena não sabe falar a língua portuguesa, que indígena não sabe usar as tecnologias “brancas”, que não são “civilizados”, que vivem nas matas.

No entanto, os ditos não indígenas usufruem do conhecimento indígena, nas “garrafadas”, ou “beberagens”, remédios naturais criados a partir de cascas e frutos das matas, técnicas de pesca e caça, como as “tapagens”, estruturas de madeira que servem de filtro de uma margem a outra de um rio, para que assim a água passe facilmente entre as fileiras de madeira, firmemente amarradas umas às outras, e os peixes e camarões fiquem retidos ao pé dessa estrutura. A caçada, que se orienta pelas estações da lua, pelas temporadas de chuva, o ato de identificar um animal ou pássaro pelo canto.

A organização social, que é indígena, uma grande família que tem o mais velho como uma autoridade, que pode decidir questões e decidir, que em muitas ocasiões, candidatos a um cargo político, buscando votos os procuram, para orientar a família a votar neles, etc.

A cidade de São Bernardo, fruto dessa luta entre um povo indígena, os Anapuru Muypurá e colonizadores, é um claro exemplo da dinâmica empregada no processo de conquista e ocupação desse território, hoje chamado Brasil. As informações, até então tidas como “oficiais” e “neutras”, só revelam a real intenção governamental para se silenciar todo um povo e toda uma trajetória.

A cidade de São Bernardo é considerada “sem povos indígenas” pelo Estado brasileiro, porém, não é difícil contestar isso, basta andar pela cidade, e se perceberá que a cidade está repleta de características e pessoas indígenas.

Na atualidade, São Bernardo pode não ser habitado por indígenas, indígenas que estão presos no imaginário popular, indígenas de cabelo liso e preto, olhos puxados, moradores da mata, que não sabem falar a língua portuguesa, que usam ferramentas de pedra, arcos e flechas, enfim, indígenas estereotipados.

6 CONCLUSÕES

A presente pesquisa teve como objetivo geral reconstruir a História indígena no município de São Bernardo(MA) a partir dos agenciamentos dos povos originários o que foi possível através do mapeamento e levantamento bibliográfico.

O processo de conquista da referida região se deu através de disputas de territórios, guerras, acordos e desacordos, missões jesuíticas e escravização dos povos indígenas presentes nesta região a exemplo dos povos, Anapuru Muypurá, o povo Tremembé, o povo Araió e o povo Anicuz.

Com a instalação de fazendas e engenhos para a instalação dos colonos invasores os povos indígenas foram pouco-a-pouco silenciados nos documentos oficiais e na historiografia “oficial”.

A cidade de São Bernardo está profundamente marcada pela presença indígena, e muito mais pelas guerras travadas contra esses povos, a cidade foi construída sobre esses povos, com o trabalho desses povos, de maneira escravizada, por estupro e etnocídio.

Muito já se há revelado sobre esse passado sangrento e de muita resistência, muitas foram as formas de resistir desses povos, a guerra, acordos, mudar de lugar, silenciar-se para não ser morto. Apesar de que há muito os invasores se julguem “vencedores” dessa invasão, hoje sabemos que os povos indígenas permanecem, se mantêm.

Foi possível identificar diversos povos que viviam no Baixo Parnaíba Maranhense, os Anapurú, Tremembé, Araió e Anicuz que lutaram e resistiram pelos seus territórios. Destes povos, os Anapuru Muypúra se visibilizam novamente em seu processo de retomada para se fazerem ouvir e serem respeitados em sua indianidade. Ainda é preciso ser compreendido sobre as histórias e trajetórias indígenas nesta região.

REFERÊNCIAS

WILDE, Guillermo. **Repositório digital da Universidade de los Andes**, 01 Jul. 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/811/81156143006/html/> Acesso em: 05 set. 2022.

ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. 4ª ed. Recife: FJN; Ed. Massangana; São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. **Divisão regional do Brasil em regiões geográficas imediatas e regiões geográficas intermediárias**. Brasília: IBGE, 2017.

BOMBARDI, Fernanda Aires. **Pelos interstícios do olhar do colonizador: descimentos de índios no Estado do Maranhão e Grão Pará (1680-1750)**. Programa de Pós-graduação em História Social. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo-USP. 2014. 188f

CLASTRES, Pierre. **A Sociedade contra o Estado** – pesquisas de antropologia política. São Paulo: Cosac Naify. [1974] 2004a. 279 p.

CHAVES, Joaquim. **O índio no solo piauiense**. Centro de estudos piauienses. Teresina, 1953

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. 1998. **O Trabalho do Antropólogo**. Brasília/ São Paulo: Paralelo Quinze/Editora da Unesp. 220 pp.

COSTA, Felipe Silva. **Matriz São Bernardo: de capela a Santuário**. Fortaleza:

Imprece, 2017

CUNHA, Manuela Carneiro. **Introdução a uma história indígena**. In: História dos índios no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

_____. **Imagens de índios do Brasil**. Revista Estudos

Avançados, Estud. av. vol.4 no.10 São Paulo Sep./Dec. 1990 _____. **Por uma história indígena e do indigenismo**. In: Cultura com aspas. São Paulo: Cosac e Naify, 2009.

LAGO, Anderson de Carvalho. **Brejo, aldeia dos Anapurús**. São Luís, 1989

MARANHÃO. **Plano territorial de desenvolvimento rural sustentável**. São Luís, 2005

MAIRTON Celestino da. **Um caminho para o estado do Brasil: colonos, missionários, escravos e índios no tempo das conquistas do Estado do Maranhão e Piauí, 1600-1800**. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em História do Brasil. Recife, 2016.

MELO, Vanice Siqueira. **Cruentas guerras: índios e portugueses nos sertões do Maranhão e Piauí**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Pará. Programa de Pós-graduação em História Social da Amazônia. 2011.

MELLO, Márcia Eliane. **Fé e Império: as juntas das missões nas conquistas portuguesas**. Manaus: EDUA, 2009^a

MONTEIRO, Jonh. **Tupis, Tapuias e historiadores – estudos de história indígena e do indigenismo**. Tese apresentada para o concurso de Livre Docência. Departamento de Antropologia-IFCH. Universidade de Campinas-Unicamp.

2001.

MOTT, Luis. **Piauí colonial – população, economia e sociedade**, 1985;

NIMUENDAJÚ, Curt. **Mapa etno-histórico de Curt Nimuendajú**. Rio de Janeiro: IBGE, 1987. VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. História geral do Brasil. São Paulo: Melhoramentos, 1978[1854].

OLIVEIRA, Gleydson de Castro. **Cavacando memórias: narrativas de história de visa de Deuzuila Machado, anciã indígena do povo Anapurú Muypurá do**

Maranhão. **ABATIRÁ - Revista de Ciências Humanas e Linguagens**. Universidade do Estado da Bahia - UNEB - Campus XVIII. V1: n.2 Jul: Dez: 2020. p. 1- 754.

SANTOS, Fabiano Vilaça dos. **Da Paraíba ao Estado do Maranhão: trajetórias de governo na América portuguesa (séculos XVII e XVIII)**. Revista de História. 161(2º semestre de 2009). 58-83.

PERRONE-MOISÉS, Beatriz. **Índios livres e índios escravos: os princípios da legislação indigenista do período colonial (séculos XVI ao sec. XVIII). Histórias dos índios no Brasil.** (Org.) Manuela Carneiro da Cunha. São Paulo:

Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP,1992.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo brasileiro de 2010.

Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Nova divisão de regiões. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

MAPEAMENTO DAS FESTAS E SALVAS DO DIVINO ESPÍRITO SANTO E SEUS RITUAIS EM PINHEIRO-MA ²⁸¹

Claudeilson Pinheiro Pessoa

Doutor em Educação (Educação, Memória e Sociedade) pela Universidade Federal da Grande Dourados
 clauideilson.pessoa@ifma.edu.br.

Professor do Instituto Federal do Maranhão (Campus Pinheiro)\ Integrante do GP Mina\UFMA (Grupo de Pesquisa Religião e Cultura Popular)

Myrian Patrycia Pacheco Soares

Aluna do Curso Técnico em Meio Ambiente\ Bolsista de Iniciação Científica da Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado do Maranhão. Instituto Federal do Maranhão (Campus Pinheiro)

Maryna Eduarda Ferrais Lobato

Aluna do Curso Técnico em Meio Ambiente\ Bolsista de Iniciação Científica da Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado do Maranhão. Instituto Federal do Maranhão (Campus Pinheiro)

Carla Milena Souza Nogueira

Aluna do curso técnico em meio ambiente\ bolsista do projeto de extensão "Terreiro de Saberes e Fazeres Baixadeiros: construindo coletivamente ações de resistência em espaços de religiosidade afro-brasileira nos municípios de Pinheiro e São Bento- MA". Instituto Federal do Maranhão (Campus Pinheiro)

RESUMO: O festejo do Divino Espírito Santo é uma das expressões mais populares da religiosidade maranhense, sendo que na Baixada Ocidental Maranhense, especificamente em Pinheiro- MA, o referido festejo reflete diversas formas de apropriação. Diante disso, este estudo tem como objetivo de mapear as festas e salvas realizadas para o Divino Espírito Santo no município de Pinheiro- MA. Assim, elegemos como delineamentos teórico-metodológicos os seguintes procedimentos: Análise Documental; Questionário e entrevistas semiestruturadas, além de observação participante, com base na perspectiva teórico-metodológica de Aires (2014); Barbosa (2015); Ferretti (2009) (2013); Lima (1988); Silva (2015); Victor Turner (1974). Assim, até o momento conseguimos mapear a existência de 10 (dez) festas e 03 (três) salvas em bairros da periferia do município e em áreas rurais, sendo que cada um realiza os rituais da festa de maneiras muito distintas e com aproximações em virtude das formas de transmissão e pela circulação quase sempre dos mesmos sujeitos nas casas de festa.

Palavras-chave: Festas e Salvas do Divino Espírito Santo; Rituais; Religiosidade Popular; Pinheiro- MA.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este estudo tem como objetivo de mapear as festas e salvas realizadas para o Divino Espírito Santo no município de Pinheiro- MA. A intenção de produzir esse mapeamento está atrelada a necessidade de darmos ênfase à existência destas festividades que na maioria das vezes ocorre como pagamento de promessas, continuidade de uma tradição transmitida por

²⁸¹ Este artigo apresenta os ganhos iniciais da pesquisa intitulada "**O DEVIR CAIXEIRA:** aprendizado, participação e performance na festa do Divino Espírito Santo da saudosa Teresa de Francelino e no Terreiro Ogum Megê em Pinheiro-MA" financiado por meio do Edital PRPGI/UFMA N° 09/2022 - PIBIC ENSINO MÉDIO 2022/2023 (Bolsa da Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado do Maranhão- FAPEMA)

gerações. Diferente das festas que exige do festeiro um conjunto de rituais e pormenores em uma programação que ocorre em diversos dias com a presença de um império constituído por crianças das comunidades, as salvas ocorrem com apenas parte desses rituais e sem a presença de um império, normalmente a programação ocorre em apenas um dia, sendo que ocorrem pelos mesmos motivos que se realizam as festas.

Assim, elegemos como delineamentos teórico-metodológicos os seguintes procedimentos: a) Análise Documental por meio dos planos municipais de cultura e de inventário da Secretaria Municipal de Igualdade Racial e Cultura da Secretaria de Cultura de Pinheiro e da Secretaria de Cultura do Estado do Maranhão, fornecendo-nos informações que ajudou-nos a localizarmos as especificidades dos locais de culto, de realização das festas e salvas e os rituais presentes. B) Aplicamos um Questionário valorizando aspectos referentes à localização das festas, grupo de caixeiras (os), gastos com as festas e momentos rituais; e entrevistas semiestruturadas aplicadas com interlocutores à saber: festeiras (os) e caixeiras (os), além de observação participante em muitas das festas realizadas na perspectiva de vivenciar os momentos rituais e as diversas formas de apropriação dos mesmos.

Diante disso, nos baseamos na perspectiva teórico-metodológica de Aires (2014); Barbosa (2015); Ferretti (2009) (2013); Lima (1988); Silva (2015); Victor Turner (1974). De acordo com Turner os rituais são comportamentos formais prescritos para ocasiões e momentos não devotados a rotina tecnológica. De acordo com o mesmo autor alguns rituais podem ser públicos ou privados (nosso interesse se deteve aos rituais públicos); O mesmo é constituído de três dimensões, uma social, psicológica e simbólica.

Assim, Turner (1974) elegeu uma Metodologia de análise dos rituais que obedece a descrição do material observado e a explicação sobre as intencionalidades e objetividades presentes no material explicado: (1) exegetica; (2) operacional e (3) posicional. O primeiro nível buscou por meio dos depoimentos dos interlocutores construir um mapa dessas festas e salvas, como são realizadas e os rituais presentes. Já o segundo nível é construído por meio da análise dos documentos enfatizados anteriormente. Por fim, o terceiro nível é edificado por meio da observação participante e ao vislumbrarmos como tais rituais ocorriam e os símbolos e signos presentes.

Este artigo está organizado da seguinte maneira: Inicialmente temos esta Introdução que apresenta os aspectos teórico-metodológicos do estudo. Em seguida explicitaremos os aspectos sócio-históricos e antropológicos da festa do Divino Espírito Santo. E, por fim, iremos apresentar os dados do mapeamento e demais informações pertinentes, com suas considerações finais.

De acordo com Lima (1988, p. 21) O festejo do Divino Espírito Santo teve sua origem em Portugal, com a construção da Igreja do Espírito Santo, em Alenquer estabelecida pela rainha Dona Isabel, no século XVI e ganhou popularidade e prestígio no país, notadamente no Rio de Janeiro, São Paulo (Irmãos de Canoa), Minas Gerais, Paraná, Santa Catarina, Maranhão e Goiás.

No Estado do Maranhão a festa mais reconhecida é a de Alcântara que “longe de seu antigo esplendor, realiza-se em todo o estado, de Quinta-feira da Ascensão do Senhor ao Domingo de Pentecostes” (LIMA, 1988, p. 21). O festejo do Divino ocorre em diversos terreiros e obedece a uma ritualística e cada um deles “elabora suas próprias razões para realiza-lo” Nestes espaços é comumente realizado com “associação a divindades que fazem parte do seu panteão”. (BARBOSA, 2006, P. 24)

Toda a festa gira em torno de um grupo de crianças, chamado *império* ou *reinado*. Essas crianças são vestidas com trajes de nobres e tratadas como tais durante os dias da festa, com todas as regalias. Em meados do século XX, a tradição da festa do Divino estava firmemente enraizada entre a população da cidade de Alcântara, de onde teria se espalhado para o resto do Maranhão, tornando-se muito popular entre as diversas camadas da sociedade, especialmente as mais pobres. (ALCANTARA, 2018)

De acordo com Barbosa (2006) as festas do Divino são constituídas de um híbrido que mistura “práticas de diferentes origens e significados” e tem nas promessas “o principio catalisador das ações ali desenvolvidas” (p. 19) A maioria das festas possuem os seguintes rituais: Abertura da Tribuna; Levantamento de mastro; cortejos, matança de animais (que servem de alimentos na festa); missa dos impérios; almoço e jantar dos impérios, procissão, passamento de tribuna, fechamento de tribuna e derrubamento de mastro.

O Festejo do Divino Espírito Santo é uma das expressões mais populares da religiosidade maranhense, sendo que na Baixada Ocidental Maranhense, especificamente em Pinheiro- MA, o referido festejo reflete diversas formas de apropriação. O mesmo ocorre em casas de famílias e clubes como expressões do catolicismo popular, além de fazer parte do calendário de diversas Comunidades Tradicionais de Terreiro enquanto festa de obrigações para as entidades quando estas são devotas do Divino Espírito Santo e Santa Croa.

Em alguns lugares esta festa costuma serem realizadas por famílias abastadas, agregando as comunidades adjacentes que usufruem da fartura e dos momentos ritualísticos presentes. Em Pinheiro- MA a festa ocorre principalmente em áreas periféricas do município, prestigiada principalmente pelos mais empobrecidos. São estes que se unem e se preparam durante todo ano para dar conta da organização da festa e das despesas, da mobilização das

crianças para composição das bandeirinhas, bandeirões e império, caixeiras (os) e demais personagens da festa, além de outras exigências para a realização de seus rituais.

Em Pinheiro as festas datam dos anos de 1930 com o pagamento de promessas e o contato de caixeiras e festeiras que visitavam Alcântara e São Bento, sendo a primeira de Dona Senphosa (1937); Hiponina (1943); Francelino (1960) e Maria de Caetano (1970). Na maioria das casas de festa, a imagem da santa Croa e do pombo do Divino era feita de madeira de cajueiro, confeccionada pelo artesão Luiz Santeiro. Em seguida o quadro sinóptico com informações coletadas trazendo nome da festa, localização, data e rituais realizados:

Quadro nº 01 Informações com nome da festa, localização, datas, momentos e rituais realizados.

Festa\Salva com data de realização	Ano de inicio	Localização	Momentos e Rituais realizados
Festa da Saudosa Tereza de Francelino (10 a 20/01)	1960	Iniciou no Pov. Cerro na década de 1950 e nos anos 1970 no Bairro Quinta da Boa Vista;	Abertura da tribuna; busca e levantamento do mastro; alvoradas; tambor de crioula para São Benedito; Cortejos e busca do Império; Matança; Procissão e jantar dos impérios; ladainhas; Fechamento da tribuna;
Festa de Dona Maria Joana do Buritizeiro (Cabana São Raimundo) (31\08 a 05\09)	2020	Bairro da Floresta	Alvorada; Busca da Santa Croa; Busca de “roubos”; Matança; Toque de caixa; jantar das caixeiras (os);
Festa de Dona Maria Amaram Pimenta do Pov. Ribeirão do Meio (17 e 18/09)	1943	Pov. Ribeirão do Meio	Alvorada; Busca da Santa Croa; Busca de alimentos, matança, busca dos “roubos” e dos impérios; Toque



FAPENAP

27~29
SETEMBRO
2022
evento on-line

PGCult UFMA

			de caixa; Almoço e jantar das caixeiros (os); Forró de caixa;
Festa de Maria de Boaventura (13\12)	2020	Pov. Cerro	Abertura da tribuna; alvorada; matança; Cortejos e busca do Império; Procissão e jantar dos impérios; ladainha; Fechamento da tribuna;
Festa de Dona Felipa- antes era de Dona Nevinha de Zé Gato (De 14 a 23\12)	1995	Pov. Miranda	Abertura da tribuna; levantamento do mastro; matança; Alvorada; Busca da Santa Croa; Busca de “roubos”; cortejos; jantar dos impérios;
Festa de Terezinha Durans (06 a 09\10)	1997	Pacas	Alvorada; Levantamento do mastro; Busca de “roubos” e dos impérios; Ladainha com banda de sopro; matança; Almoço e jantar das caixeiros (os); Tambor de crioula; Derrubamento do mastro.
Festa de Lucilene da Rua do Japonês	2021	Pacas	Abertura da Tribuna; Alvorada; Busca de



			“roubos” e dos impérios; matança; Almoço e jantar das caixeiras (os); Tambor de crioula; Fechamento da tribuna;
Festa de Pai Roberto e Dona Dijé (setembro- 27 a 29; e dezembro- 04 a 08)	1992	Pedrinha dos Fugarças	No mês de setembro na festa de Seu Zé Pelintra e Festa de São Miguel e Santa Croa (Abertura da tribuna; alvorada; Cortejos e busca do Império; Procissão e jantar dos impérios; ladainha); No mês de dezembro na festa de Nossa senhora da Conceição, Santa Bárbara e Divino Espírito Santo (Levantamento do mastro; Fechamento da tribuna; procissão e Tambor de Mina; Derrubada do mastro)
Festa de Seu Sebastião	1995	Povoado Vitória dos Bragas	Abertura da tribuna; levantamento do mastro; Alvorada; Busca da Santa Croa; Busca de “roubos”;



			cortejos; jantar dos impérios; Fechamento da Tribuna; Toque de Tambor de Mina.
Salva De Dona Cipriana para Santa Croa e Cosme e Damião	2018	Bairro da Quinta da Boa Vista	Toque de Caixa; Tambor de Mina;
Salva do Divino da Ilha de Leonor	2022	Bairro da Ilha de Leonor	Toque de caixa e ladainha
Terreiro Ogum Megê	1937	Bairro do Antigo Matadouro	Abertura da tribuna (25 de agosto na festa do encantado Seu Antônio Luis Corre Beirada); Nos dias 01 a 08 de dezembro busca e Levantamento do Mastro; Alvoradas; Tambor de crioula para Averequête; Tambor para Iansã; Ladainhas; Busca e visita dos impérios; Permissão do farrista para seresta; matança de animais para alimentação; Cortejos; Missa; Almoço dos impérios; Permissão do farrista para festa

			dançante ao som de “pau-furado”; Procissão; Derrubamento do mastro; Fechamento da tribuna; Distribuição de doces e mesas de bolos; Tambor para Nanã Buruquê E Iansã;
--	--	--	--

Assim, até o momento conseguimos mapear a existência de 10 (dez) festas e 04 (quatro) salvas em bairros da periferia do município e em áreas rurais, sendo que cada um realiza os rituais da festa de maneiras muito distintas e com aproximações em virtude das formas de transmissão e pela circulação quase sempre dos mesmos sujeitos nas casas de festa.

Além disso, as festas e salvas que ocorrem nos terreiros obedecem a outras determinações e por meio do sincretismo religioso estabelecem outras formas de transmissão e vivências dos momentos rituais.

Diante disso, observamos que o conhecimento sobre a organização e os rituais da festa pode contribuir com o mapeamento e especificação das características desta festividade, fornecendo informações para a formulação de políticas culturais que contemplem as casas de culto ao Divino Espírito Santo.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mapeamento em questão é um levantamento preliminar sobre as Festas e Salva do Divino Espírito Santo em Pinheiro- MA. O estudo nos possibilitará localizar estas festividades e os rituais realizados nas mesmas. Para maior aprofundamento, iremos mapear também aquelas festividades que foram encerradas em virtude do falecimento de seu festeiro ou por demais motivos que muitas vezes dificultam a realização.

Assim, outras pesquisas estão sendo realizadas no Instituto Federal do Maranhão (Campus Pinheiro), no tocante a esta temática no município de Pinheiro- MA, por meio dos procedimentos metodológicos que compreendem a pesquisa etnográfica. Além da análise

documental, e da entrevista com festeiras (os) caixeiras e demais personagens das festas, pretendemos nos aprofundar na observação participante como uma maneira de vivenciarmos os rituais desenvolvidos em cada uma delas.

REFERÊNCIAS

AIRES, Maria do Socorro Rodrigues de S. **A Festa de Santana e do Divino Espírito Santo no Terreiro Fé em Deus:** as relações do pesquisador no campo. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais. Universidade Federal do Maranhão, 2014.

BARBOSA, Marise Glória. **Pulsando junto:** Caixeiras do Divino e sua música diaspórica. Dissertação de Mestrado em Música. Universidade de Brasília, 2015.

FERRETTI, Sérgio. **Querebentã de Zomadonu:** Etnografia da Casa das Minas do Maranhão. Rio de Janeiro: PALLAS, 2009.

FERRETTI, Sérgio. **Repensando o Sincretismo.** São Paulo: EDUSP, 2013.

LIMA, Carlos de. **A Festa do Divino Espírito Santo em Alcântara (Maranhão).** Fundação Nacional Pró-memória. Brasília: 1998.

PESSOA, Claudeilson Pinheiro. RUANN, Lucas. Tambor para Dona Chica Baiana. **Youtube. Disponível em:** <https://www.youtube.com/watch?v=V0bMN-GUjiE> . Acesso em: 05 de agosto de 2022.

PESSOA, Claudeilson Pinheiro. RUANN, Lucas. Memórias da Cabana São Raimundo ao som do Toque de Tambor de Mina para Acóssi. **Youtube. Disponível em:** <https://www.youtube.com/watch?v=JxhfAkWRqVI> . Acesso em: 05 de agosto de 2022.

PESSOA, Claudeilson Pinheiro. RUANN, Lucas. O Divino da Quinta da Boa Vista. **Youtube. Disponível em:** <https://www.youtube.com/watch?v=ABJswOIMi2M&t=1097s> Acesso em: 15 de agosto de 2022.

PESSOA, Claudeilson Pinheiro. RUANN, Lucas. O nosso Terreiro Ogum Megê e suas memórias Divinas. **Youtube. Disponível em:** <https://www.youtube.com/watch?v=f7hIg9-NL90> Acesso em: 05 de agosto de 2022

SILVA, Vagner G. **O Antropólogo e sua magia:** trabalho de campo e texto etnográfico nas pesquisas antropológicas sobre as religiões afro-brasileiras São Paulo: Edusp, 2015. Disponível em: <http://www.sectur.ma.gov.br/casa-do-divino-alcantara/>> Acesso: 10/10/2021

MUDANÇAS CLIMÁTICAS E SEUS IMPACTOS NAS MIGRAÇÕES

Bruna Suelen de Camargo de Souza
Bacharel em Serviço Social
abruna.suelen@gmail.com
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Charon Mahara de Araújo Leite
Mestranda em Ciências Sociais Aplicadas
charonmahrara35126@gmail.com
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Gabrielle Rocha dos Santos
Acadêmica de Serviço Social
gabriellersantos9@gmail.com
Universidade Estadual de Ponta Grossa

RESUMO: Este trabalho foi desenvolvido com a temática das mudanças climáticas e seus impactos nas migrações. Teve como objetivo compreender o que são e de que modo se dão as mudanças climáticas bem como seus impactos nas migrações. Deste modo deve-se ter em mente que elas ocorrem de forma natural, no entanto atividades e interferências humanas podem influenciar nesse processo e fazer com que ocorra de forma mais rápida ou até mesmo modificá-la, fazendo então com que as migrações climáticas surjam. O presente artigo tem natureza exploratória e descritiva, sendo que a primeira consiste no aprofundamento dos conhecimentos preliminares da temática, incorporando novas características e dimensões desconhecidas até o momento, enquanto a segunda busca descrever as características de determinado fenômeno, preocupando-se em observar, registrar, analisar e classificar os fatos sem manipulá-los. Para fundamentação, utilizou-se de pesquisa bibliográfica que é realizada por meio de pesquisas já feitas anteriormente, podendo ser encontradas em livros, artigos, reportagens, entre outros, e pesquisa documental que recorre a fontes de dados sem tratamento analítico tais como documentos, estatísticas, relatórios, revistas, entre outros. O aquecimento global vem ocorrendo de forma mais acelerada, acarretando em diversos fenômenos climáticos considerados anormais. Essas mudanças resultam em perdas para os indivíduos presentes nos locais em que ocorrem, como perda de colheitas e conseqüentemente a falta de alimento, falta de água e de abrigos específicos que suportam a alta ou baixa temperatura. Como aquecimento global entende-se a elevação das temperaturas da atmosfera terrestre, podendo desencadear o derretimento de geleiras e calotas polares, interferindo diretamente na vivência das populações que vivem em regiões costeiras. Como conseqüência das mudanças climáticas drásticas, a biodiversidade e a agricultura são diretamente afetadas. Tendo compreendido que as mudanças climáticas e aquecimento global afetam a vida no planeta Terra, parte-se para o processo migratório, que é um fator inerente ao ser humano, todavia tem suas motivações afetadas no decorrer do tempo, a migração climática está relacionada aos aspectos citados anteriormente, e com a degradação do meio ambiente podemos percebê-la cada vez mais presente.

Palavras-chave: Migração; Conseqüências; Impacto ambiental; Mudança climática.

1 INTRODUÇÃO

As atividades humanas, principalmente a partir da Revolução Industrial, têm impactado o clima na Terra. O avanço da produção e da tecnologia certamente traz inúmeros benefícios

para a humanidade, no entanto a relação de exploração desenfreada dos recursos naturais - aqui podemos citar a geração de grandes quantidades de poluentes pela queima de combustíveis fósseis, o desmatamento, o mau uso do solo e a mineração - acarreta consequências negativas para o ecossistema, como: aumento dos gases do efeito estufa, mudanças na umidade de regiões além de alterações no balanço de energia no sistema terrestre (AMBRIZZI; et al, 2021).

Assim, fenômenos como aquecimento global e mudanças climáticas vêm sendo intensificados tendo como resultados a diminuição na frequência de dias mais frios em detrimento de dias mais quentes, ondas de calor ocorrendo com maior periodicidade, maior incidência de chuvas pesadas e aumento no nível do mar (BRAGA, 2012).

Conforme Braga (2012), desastres naturais como inundações e deslizamentos de terra tendem a tornar-se mais frequentes, afetando diretamente os assentamentos humanos, principalmente aqueles localizados em área urbana.

Além disso, a água torna-se escassa, com o aumento do nível dos oceanos as regiões costeiras perdem parte de sua área, incluindo as agricultáveis, acarretando na diminuição da produção de alimentos, (MENDONÇA, 2015).

Neste contexto de alterações climáticas e desastres naturais aprofundados, a migração ambiental, que sempre existiu, vem tornando-se cada vez mais frequente. Os migrantes ambientais, ou refugiados ambientais, termo também utilizado, são considerados migrantes forçados, ou seja, o deslocamento ocorreu contra sua vontade, por necessidade de sobrevivência (CLARO, 2012).

Claro (2012), estima que entre os anos de 2008 a 2010, 95 milhões de pessoas tenham se deslocado internamente em razão de fatores ambientais, em 2020 mais de 30,7 milhões de deslocamentos ocorreram em virtude de desastres climáticos (NAÇÕES UNIDAS, 2021). Com a perspectiva da intensificação dos efeitos das mudanças climáticas, espera-se que o número de migrações ambientais cresça.

Portanto torna-se relevante estudar a temática a fundo, de modo a dar maior visibilidade à mesma e buscar a mitigação dos efeitos das mudanças climáticas e por consequência das migrações forçadas.

Deste modo, o presente trabalho tem como objetivo compreender o que são e de que modo se dão as mudanças climáticas bem como seus impactos nas migrações. Para tanto, enquanto metodologia, o artigo tem como natureza a pesquisa exploratória e descritiva. A pesquisa exploratória consiste no aprofundamento dos conhecimentos preliminares de determinada temática, buscando esclarecer questões abordadas anteriormente de modo

superficial, incorporando novas características e dimensões desconhecidas até o momento (RAUPP; BEUREN, 2006).

A pesquisa descritiva visa descrever as características de determinado fenômeno e/ou população, preocupando-se em observar, registrar, analisar e classificar os fatos sem manipulá-los. De acordo com Raupp e Beuren (2006, p.81): “portanto, o pesquisador informa sobre situações, fatos, opiniões ou comportamentos que têm lugar na população analisada”.

Para fundamentação, utilizou-se de pesquisa bibliográfica que é realizada por meio de pesquisas já feitas anteriormente, podendo ser encontradas em livros, artigos, reportagens, entre outros (SEVERINO, 2007).

Outro instrumento utilizado para a elaboração deste trabalho é a pesquisa documental que recorre a fontes de dados sem tratamento analítico tais como documentos, estatísticas, relatórios, revistas, entre outros materiais (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

2 MUDANÇAS CLIMÁTICAS

Para darmos início a nossa reflexão acerca das mudanças climáticas, devemos ter em mente que elas ocorrem naturalmente, todavia as atividades e interferências humanas podem alterar esse processo natural e fazer com que ela ocorra de forma mais rápida ou até mesmo modificá-la, fazendo com que surjam então as migrações climáticas.

Ainda que as mudanças climáticas sejam naturais, o aquecimento global está ocorrendo de forma mais rápida, nos munimos aqui da explicação dada por Nobre, Reid, Veiga, (2012):

Agora, nas últimas duas décadas, ela está aquecendo quase 0,2°C por década, que é um ritmo 50 vezes mais acelerado do que o ciclo natural glacial-interglacial. Alguma coisa diferente está acontecendo. Se fosse natural teria de ser explicado o que justifica o planeta se aquecer numa velocidade tão espantosa, completamente fora do que conhecemos por vários milhões de anos.

As mudanças climáticas se apresentam de diversas formas, como: inundações, furacões, temperaturas altas ou baixas que são consideradas anormais para o local, secas, entre outras. Essas mudanças resultam em perdas para os indivíduos presentes nos locais em que ocorrem, como perda de colheitas e conseqüentemente a falta de alimento, de água e de abrigos específicos que suportam a alta ou baixa temperatura.

Conforme Tilio Neto (2010), a expressão “mudanças climáticas” difere-se de aquecimento global e efeito estufa, uma vez que esta primeira conceitua-se como alterações anormais do clima, sejam elas causadas pela atividade humana ou naturalmente, podendo ter variação de grau:

- a. normal: ocorre quando a magnitude, duração e frequência encontram-se dentro de um padrão estatisticamente esperado;
- b. anormal: a magnitude, duração e frequência apresentam-se como anomalias estatísticas.

Caracteriza-se como aquecimento global a elevação da temperatura média da Terra, tendo como causas o efeito estufa e atividade solar e como consequências grandes desastres naturais como: poluição da água e ar, ressecamento e salinização do solo, chuvas ácidas, surgimento de novas epidemias, entre outros (MENDONÇA, 2015).

O efeito estufa ocorre quando parte da radiação infravermelha emitida pela atmosfera terrestre é absorvida por determinados gases, deste modo nem todo calor é liberado para o espaço, ficando retido na atmosfera, podendo tanto aumentar quanto diminuir a temperatura no planeta. É um fenômeno natural e que possibilitou a vida na Terra, no entanto sua intensificação acarreta em prejuízos ambientais (SOUZA, 2014).

Tilio Neto (2010), aponta que atualmente, uma das hipóteses que se tem para as mudanças climáticas, é que elas sejam causadas pelo aquecimento global. As evidências para estas hipóteses se expressam no aumento da temperatura média global, tanto no ar quanto nos oceanos, que têm absorvido mais de 80% do calor derivado do aquecimento global, na elevação do nível dos mares que no século XX sofreu um aumento de 17cm e o degelo.

No oceano ártico o gelo oceânico encolheu 2,7% por década nos últimos trinta anos. No hemisfério norte a extensão de solo que sofre congelamento sazonal diminuiu cerca de 7% desde 1900. Nos Alpes, as geleiras perderam um terço de sua área e metade de sua massa entre 1850 e 1980 – e desde então já perderam mais 20 ou 30% do gelo restante (TILIO NETO, p.52).

Mendonça (2015) afirma que o processo de degelo de geleiras e calotas polares somado ao aquecimento da água do mar que tem como resultado a expansão do volume dos oceanos impactará na relocação de boa parte das populações que habitam em regiões costeiras, assim como haverá uma redução na área agricultável e conseqüentemente a queda da produção de alimentos.

Os padrões de evaporação e precipitação também vêm sendo afetados. As precipitações violentas estão cada vez mais frequentes em todo o planeta, bem como as secas longas e intensas, principalmente nas regiões tropicais e subtropicais. As circulações atmosféricas e oceânicas, prejudicadas pelo aquecimento global, tem aumentado sua incidência de ciclones tropicais em 80% entre os anos de 1970 e 2005. Alterações nas temperaturas extremas têm ocorrido, de forma que “nos

últimos cinquenta anos dias frios e geadas se tornaram menos frequentes, enquanto dias quentes e ondas de calor se tornaram mais comuns.” (TILIO NETO, 2010, p. 52).

Efeitos nos sistemas naturais e humanos são observados. Espécies de animais e plantas estão se deslocando para os pólos e áreas de maior altitude em busca de temperaturas amenas; a migração dos pássaros, nascimento de novas aves e outros fenômenos típicos da primavera tem ocorrido precipitadamente, os peixes também estão migrando antecipadamente. A agricultura é afetada, as sementeiras são realizadas cada vez mais cedo; florestas sofrem com pragas e queimadas; mortes foram registradas na Europa decorrentes de ondas de calor; doenças contagiosas se espalham com maior facilidade devido à falta de água potável e em virtude das temperaturas mais propícias aos agentes patológicos (TILIO NETO, 2010).

Presume-se que as populações de países menos desenvolvidos socioeconomicamente e tecnologicamente tendem a ser as que mais se encontram em situação de risco e vulnerabilidade pelas mudanças climáticas (MENDONÇA, 2015). Os impactos à saúde humana podem ocorrer de forma direta - sendo causadas por secas e estiagens, enchentes, deslizamentos de terra, incêndios, furacões, entre outros eventos extremos - e indireta, engendradas pelas alterações nos ecossistemas e ciclos biológicos. Para além das doenças infecciosas, observa-se também a intensificação de casos de doenças respiratórias e cardiovasculares (PEREIRA et al, 2020).

Conforme Tilio Neto (2010), para a década de 2090 espera-se que a temperatura aumente entre 1,8 e 4,0°C, acarretando na elevação do nível dos mares entre 18 e 59 cm. Caso a elevação da temperatura seja maior que 1,5 ou 2,5°C, aproximadamente 30% das espécies animais e vegetais correm o risco de extinção, se esse aumento ultrapassar 3,5°C a porcentagem sobe para 40% e 70%.

Como resultados destas mudanças, são previstos que cada vez mais pessoas precisem se deslocar por causas ambientais. Estima-se que o número de indivíduos que migram em razão de catástrofes naturais já supera o número de refugiados por motivos políticos, religiosos e sociais (BLANK, 2015).

No próximo tópico abordaremos de forma mais específica e detalhada o fenômeno das migrações e como as mudanças climáticas as têm influenciado no período mais recente.

3 O IMPACTO DAS MUDANÇAS CLIMÁTICAS NAS MIGRAÇÕES RECENTES

A migração é um fenômeno inerente ao ser humano, todavia ela tem seus motivos alterados no decorrer do tempo, refletimos anteriormente a respeito das mudanças climáticas, neste item abordaremos como essas mudanças afetam as migrações contemporâneas.

O termo mais utilizado para as migrações climáticas são os refugiados climáticos, visto que essas pessoas estão saindo de seus lares por condições adversas.

As migrações surgem como uma estratégia normal de adaptação humana. De acordo com estimativas científicas, o número de migrantes climáticos devido à elevação das águas, aumento da escassez hídrica, desertificação, estiagens prolongadas e consequente falta de comida e empobrecimento, entre outros fatores, ficará na faixa de 50 a 350 milhões de pessoas até 2050 (BURNETT, A, etal Apud CLIMATE CHANGE DISPLACEMENT AND INTERNATIONAL LAW, 2010; REPORT UN, 2009).

Os dados previstos na citação acima podem variar de acordo com as atitudes que serão tomadas no decorrer dos anos pelas autoridades competentes, os deslocamentos atrelados às questões climáticas fazem com que cada vez mais surjam migrantes, refugiados e apátridas. Portanto as mudanças climáticas e suas nuances não podem ser tratadas tão somente como questões de cunho ambiental, visto que suas intempéries²⁸² perpassam questões sociais, econômicas, de direitos humanos, etc.

Os processos de degradação do ambiente global não podem ser considerados unicamente como preocupação ambiental, mas também humanitária e de desenvolvimento humano; e afetam, em última análise, a paz e a segurança internacional, uma vez que apontam para um aumento potencial de instabilidades e conflitos de natureza política, econômica e social. (RAMOS, E. P., p. 18, 2011)

Conforme uma notícia das Nações Unidas Brasil (2021) os deslocamentos em decorrência dos desastres relacionados ao clima atualmente são 3 vezes maiores que aqueles ocasionados por conflitos, embora as questões climáticas fomentem inquietações que podem provocar conflitos, em 2020 mais de 30,7 milhões de deslocamentos ocorreram em decorrência de desastres que estão relacionados ao clima. As mudanças climáticas se apresentam de diversas formas como supracitado neste trabalho, as enchentes, secas, entre outros ocorrem e por vezes os indivíduos não estão preparados para enfrentá-las.

Ainda Segundo as Nações Unidas Brasil (2021) “Cerca de 80% das pessoas forçadas a se deslocar no mundo têm como origem países que estão entre os que mais sofrem as consequências das mudanças climáticas. Pessoas deslocadas à força estão na linha de frente da emergência climática.”. O aquecimento global e suas nuances, como estiagem, que gera a falta de produção de alimentos, forçam o deslocamento, visto que os indivíduos buscam locais onde possam encontrar meios de subsistência, que já não encontram em seus locais de origem.

Os números de indivíduos que migram em decorrência do clima tendem a aumentar, visto que as suas causas continuam ocorrendo desenfreadamente. Devemos pensar em quem

²⁸² Qualquer extremo das condições climáticas (vento forte, temporal, seca, calor tórrido, nevasca etc.)

são esses indivíduos que migram em virtude das mudanças climáticas, visto que essas geram eventos não previstos, que forçam as pessoas a se deslocarem sem possuírem condições. “O risco de deslocamentos aumenta quando populações que não têm recursos para migrações planejadas são expostas a condições climáticas extremas, por exemplo, as secas e as inundações” (MATOS e MONT’ALVERNE, 2016, p. 57)

Outro ponto importante a respeito do deslocamento não planejado em decorrência das mudanças climáticas é o local de destino destes indivíduos, uma notícia recente das Nações Unidas do Brasil (2021) intitulada “Mudanças climáticas impulsionam migrações e deslocamentos forçados”, apresenta história de pessoas que tiveram que se deslocar devido a questões climáticas, e nos traz o seguinte relato:

Subsistência em risco - Yahya Koronio Kona sentiu pela primeira vez o efeito das mudanças climáticas em seu sustento em 2013, depois que o lago Faguibine no Mali, localizado próximo de sua cidade natal, Goundam, secou por completo, evaporando desde a década de 1970 devido a longos períodos de estiagem. Ele se mudou para outra cidade, onde surgiram tensões entre as comunidades locais e os recém-chegados à medida que a demanda por recursos limitados em um ambiente em rápida deterioração se tornava insustentável. (Nações Unidas do Brasil, 2021, s/p.)

A citação acima nos apresenta a falta de planejamento acerca destes deslocamentos, visto que eles ocorrem em áreas onde os recursos já encontram-se limitados. Ao procurar um local para sobreviver, os deslocados pela questão climática podem vir a ocasionar conflitos, visto que se instalam em territórios que possivelmente estão passando por questões parecidas. Além disso, reforça a importância das autoridades estarem preparadas para a chegada destes indivíduos que estão se deslocando, assim como estarem comprometidos com o combate às questões que fomentam as mudanças climáticas.

Um ponto importante é o diálogo que deve ocorrer a níveis nacionais e internacionais entre as autoridades, para que se tenha uma responsabilidade jurídica e também a criação de planos de ação que tenham em suas estratégias tratar os danos e riscos ambientais (SILVEIRA, 2012). A importância deste diálogo é notória, visto que através do mesmo, pode-se criar planos e realizar ações, tanto para o enfrentamento das mudanças climáticas, quanto para saber como ocupar-se com os migrantes climáticos

É notória a resistência internacional no que tange ao reconhecimento do status de refugiado para aqueles que são considerados como migrantes por causas climáticas e/ou ambientais. Isto se deve ao ônus econômico e social que tal reconhecimento poderia acarretar aos países receptores, bem como às diferenças e barreiras étnicas e culturais entre as populações dos países em situação de vulnerabilidade ambiental e os países receptores. (MATOS e MONT’ALVERNE, 2016, p.58)

O deslocamento ocasionado por questões climáticas deve ser uma discussão internacional, visto que cada vez mais vemos que a perspectiva dos migrantes pela questão climática tende a aumentar devido a falta de estrutura e conscientização acerca do cuidado com o meio ambiente.

Traremos aqui o artigo 25º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, para reforçarmos a importância da garantia de dignidade humana para todos os seres humanos, incluindo a questão ambiental:

1. Toda a pessoa tem direito a um nível de vida suficiente para lhe assegurar e à sua família a saúde e o bem-estar, principalmente quanto à alimentação, ao vestuário, ao alojamento, à assistência médica e ainda quanto aos serviços sociais necessários, e tem direito à segurança no desemprego, na doença, na invalidez, na viuvez, na velhice ou noutros casos de perda de meios de subsistência por circunstâncias independentes da sua vontade. (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948)

Segundo Mattos e Mont'Alverne (2016), a Declaração Universal de Direitos Humanos apresenta questões inerentes a uma vida humana digna. Na citação acima apresenta-se a dignidade humana, que é o centro dos direitos humanos vinculada a um meio ambiente ecologicamente equilibrado, visto que a partir dele pode-se ter a garantia do bem-estar e da saúde dos indivíduos. A partir deste meio ambiente equilibrado esses sujeitos podem ter uma fonte de subsistência.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As observações resultantes das informações elucidadas no corpo deste trabalho são de grande relevância para a temática, no sentido de se analisar em que contexto se constroem os fenômenos naturais e em que medida são responsáveis pela migração motivadas ou forçadas pelas alterações climáticas, uma vez que, ainda que seja um processo natural do planeta Terra, tem causas oriundas das ações humanas de forma direta e indireta. O principal agravante seria a rapidez com que essas ações vêm se concretizando.

O efeito direto que as alterações climáticas geram podem partir de ações menores, como a falta de peixes como fonte de alimento, por exemplo, proveniente da morte do animal em detrimento da escassez ou alterações no ecossistema em que reside. O que pode parecer pequeno, facilmente chega a proporções maiores, como é caso de migração forçada, motivada pela carência de alimentação adequada. É válido considerar, as condições socioeconômicas que variam de uma região para outra e incidem nas situações de vulnerabilidade que se criam diante das nuances provenientes das mudanças climáticas.

A condição de refúgio climático, tratando-se de uma circunstância que varia de acordo com o fator da ação humana, é considerada uma questão social, econômica e que adentra os princípios de direitos humanos fundamentais, uma vez que ocorrem pela ausência destes. Observando-se a frequência que as intempéries climáticas, assim como secas entre outros fenômenos já trabalhados tem se potencializados, torna-se de essencial importância incentivar ações de planejamento que permitam uma existência segura, mas também e principalmente que as nações estejam devidamente preparadas para realizar a recepção de pessoas migrantes e refugiadas que possam se encontrar em posição de necessidade.

Assim, ressalta-se uma vez mais a indispensabilidade dessa discussão a nível internacional, de acordo com os princípios instituídos na Declaração Universal dos Direitos Humanos e das legislações pertinentes junto a cada localidade, para que nenhum direito humano fundamental seja violado no processo de migração ou refúgio, garantindo os princípios básicos de subsistência e permanência.

REFERÊNCIAS

AMBRIZZI, T; et al. **Mudanças climáticas e a sociedade**. Instituto de Astronomia, Geofísica e Ciências Atmosféricas da USP. São Paulo. 2021.

BLANK, D. M. P. O contexto das mudanças climáticas e as suas vítimas. **Revista Mercator**, v.14, n.2, p.157-172. 2015.

BRAGA, R. Mudanças climáticas e planejamento urbano: uma análise do Estatuto da Cidade. In: VI Encontro Nacional da Anppas. 2012. Belém. **Anais Eletrônicos...** Disponível em: <https://igce.rc.unesp.br/Home/Departamentos47/planejamentoterritorialegeoprocessamento640/md_roberto_artigos_artig_anppas.pdf> Acesso em: 26 set. 2022.

CLARO, C. A. B. **Refugiados ambientais: mudanças climáticas, migrações internacionais e governança global**. Dissertação de mestrado. Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília. Brasília, 2012.

Gerhardt, T. H; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. 1º ed. Rio Grande do Sul: UFRGS Editora. 2009.

MATOS, A. C. B. P.; MONT'ALVERNE, T. C. F. O regime internacional do clima e a proteção aos "refugiados climáticos": quais desafios da COP 21?. **Revista de Direito Internacional**, Brasília, v. 13, n. 2, 2016 p. 52-77.

MENDONÇA, F. Aquecimento global e saúde: uma perspectiva geográfica – notas introdutórias. *Terra Livre* v. 1, n. 20, p. 205–221, 2015. Disponível em: <<https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/view/184>>. Acesso em: 13 set. 2022.

MUDANÇAS Climáticas Impulsionam Migrações e Deslocamentos Forçados. **Nações Unidas Brasil**. nov 2021. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/157286-mudancas-climaticas-impulsionam-migracoes-e-deslocamentos-forcados>. Acesso em: 15 set 2022.

NOBRE, C. A; REID, J; VEIGA, A. P. S. Fundamentos científicos das mudanças climáticas. São José dos Campos: Rede Clima/INPE. 2012.

PEREIRA, J. M. A; et al. Impacto das mudanças climáticas na saúde pública: revisão integrativa. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v.12, n.11, p.1-9. 2020. Disponível em: <<https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/4720>>. Acesso em: 17 set. 2022.

RAMOS, E. P. **Refugiados Ambientais: Em Busca de Reconhecimento pelo Direito Internacional**. 2011. Tese (doutorado) em Direito, Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2011.

RAUPP, F. M; BEUREN, I. M. Metodologia da pesquisa aplicável às Ciências Sociais. In: **Como Elaborar Trabalhos Monográficos em Contabilidade: Teoria e Prática**. BEUREN, I. M. (org). São Paulo: Atlas, 3ª ed., p. 76-97. 2006.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez Editora. 2007.

SILVEIRA, P. A. da. Refugiados ambientais e sua proteção jurídica no direito internacional. **Revista da Escola Superior de Magistratura do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 58, p. 247-260, abr./jun. 2012. p. 248., p. 250-257.

SOUZA, L. M. **Principais causas da intensificação do efeito estufa, e as suas consequências ambientais**. Monografia de Especialização (Pós-Graduação em Gestão Ambiental em Municípios) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Medianeira, 2014.

TILIO NETO, P. D. Ecopolítica das mudanças climáticas: o IPCC e o ecologismo dos pobres [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. As mudanças climáticas na ordem ambiental internacional. p. 37-81. 2010.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 27 set 2022.

O ESTADO IMPERIAL E O CONTROLE DAS POPULAÇÕES INDÍGENAS NO MARANHÃO OITOCENTISTA: ENTRE ESTRATÉGIAS POLÍTICAS E PRÁTICAS ÍNDIGENAS PROTAGONISTAS (1840-1889)

Marcos Ferreira Silva

Doutorando em História (PPGhis-UFMA), Mestre em Cultura e Sociedade (PGCult-UFMA), Graduação em História e Especialização em Teoria da História (CESCC-UEMA), Bacharel em Direito (UEMA- Bacabal)

E-mail:cienciashumanasemfoco@gmail.com

PPGhis-UFMA

RESUMO: As pesquisas e os estudos referentes à historiografia indígena e ao lugar do índio na história apresenta uma relevância no que tange à consciência acerca do *protagonismo do índio na história*, como sujeitos dotados de práticas, saberes e histórias. Olhando e repensando tal história indígena como tema profícuo do fazer historiográfico, fui sendo compelido por algumas inquietações. Com efeito, tenho tentado refletir, teórica e historiograficamente a experiência dessas populações indígenas, além de outros sujeitos envolvidos na vivência temporal e cotidiana das Diretorias parciais e Colônias indígenas controladas pelas Governo Imperial e provincial do Maranhão de (1840-1889), além de sociabilidades e o modo pelo qual se desenvolveu e se configurou as táticas e astúcias anônimas dessas agências indígenas em confronto com as estratégias políticas e discursivas imperiais, embasado em uma rica documentação e em uma interlocução com questões extremamente significativas da Nova História indígena e da historiografia contemporânea. A pesquisa partiu do contato com um vasto acervo documental do século XIX, relacionado à política indigenista no Maranhão imperial, ofícios trocados entre os Diretores gerais dos índios, Diretores parciais das Colônias indígenas e os Presidentes da Província. Em suma, tenho buscado destacar a relevância histórica das Diretorias e Colônias indígenas para a historiografia maranhense, visto que a necessidade de se inserir as histórias das populações indígenas no contexto da formação do Estado Nacional Brasileiro durante o século XIX e a centralidade das agências indígenas no processo de construção histórica ainda tem uma importância significativa no cenário historiográfico atual.

Palavras-chave: Império; populações indígenas; diretorias; colônias.

1 INTRODUÇÃO

De modo emergencial e contemporâneo às populações indígenas e sua história passaram a fazer parte das preocupações dos historiadores brasileiros, bem como de pesquisadores de outras disciplinas, mas que igualmente se dedicam ao estudo de processos históricos, sobretudo, envolvendo povos indígenas. Até meados dos anos 1980, a História ou a Antropologia brasileira não consideravam pertinente a abordagem dos indígenas enquanto agentes históricos. Isso se deu, sobretudo, devido ao viés marcadamente eurocêntrico das Ciências Humanas praticadas no país²⁸³.

²⁸³ CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. História Indígena no Brasil: historiografia, crítica decolonial e perspectivas contemporâneas. 2019. Relatório (Pós-Doutorado em História) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

Por sua vez, o indígena, na historiografia brasileira, tem sua presença marcada por um processo de estereotipia. Um bom exemplo disso são as impressões de Adolfo Varnhagem, citadas por José Carlos Reis (2006, p.35).

Eram segundo ele, uma gente nômade, que vivia em cabildas, morava em aldeias transitórias, pouco numerosa em relação à extensão do território. Violentos, mantinham guerras de extermínio entre si; bárbaros, não nutriam os altos sentimentos de patriotismo. Sem amor à pátria, essas gentes vagabundas, em guerra constante, constituíam, no entanto, uma só raça, falavam dialetos de uma só língua – a geral ou tupi. Era uma unidade de raça e língua que poderia tê-los levado à constituição de uma única nação. Mas mantiveram-se fragmentados e hostis entre si.

Dos vários regimes de verdade, ou tipos de discursos acolhidos e feitos funcionar como verdadeiros²⁸⁴ quanto as populações indígenas, a do indígena hostil, cruel e selvagem, construído inicialmente pelos então ‘invasores’ da nova terra encontrada, corroborou para a legitimação oficial de guerras de extermínio, subordinação e escravização de grupos inteiros, que eram tidos como entraves ao desenvolvimento da nação, o que promoveu grande aniquilamento populacional. Esta fase de guerras e extermínio antecede outra fase, a que constrói para os indígenas uma imagem de “bom selvagem”, através de um movimento romântico, veiculado pelo Estado Imperial – a partir da inauguração do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), fundado por D. Pedro II e por seus colaboradores em 1838, seguindo o modelo do Institut Historique de Paris, de 1834 (SCHWARCZ, 1999, p. 126) – com o intuito de inserir os “sobreviventes do processo” na sociedade brasileira, o que acontece no final do século XIX e início do século XX²⁸⁵. Com efeito, o século XIX, é caracterizado pela preocupação com o discurso historiográfico, logo a criação do (IHGB), objetivava elaborar um “perfil” para a “nação brasileira”, um perfil que lhe garantisse uma identidade própria.

A pesquisadora Maria Regina Celestino de Almeida (2010) em seu estudo sobre *Os índios na História do Brasil*, ao reconhecer a relevância e o papel do índio na historiografia pondera que:

Nas últimas décadas, no entanto, os estudos históricos sobre eles têm se multiplicado e contribuindo para desconstruir visões equivocadas e preconceituosas sobre suas relações com os colonizadores. De personagens secundários apresentados como vítimas passivas de um processo violento no qual não havia possibilidade de ação, os povos indígenas em diferentes tempos e espaços começam a aparecer como agentes

²⁸⁴ Segundo Michel Foucault (1997) na *Microfísica do Poder*: Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua «política geral» de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sancionam uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (p.12).

²⁸⁵ SILVA, Keyde Taisa da; BICALHO, Poliene Soares dos Santos. Uma abordagem decolonial da história e da cultura indígena: entre silenciamentos e protagonismos. *Crítica Cultural – Critic*, Palhoça, SC, v. 13, n. 2, p. 245-254, jul./dez. 2018.

sociais cujas ações também são consideradas importantes para explicar os processos históricos por eles vividos (ALMEIDA, 2010, p. 10).

Para a autora, esta abordagem inferiorizadora das populações indígenas vigorou no Brasil até meados do século XX, e ainda perdura, de certo modo. Na base da história nacional há o enaltecimento dos feitos coloniais em contraposição à fragilidade e submissão dos indígenas. “As narrativas de conquista e colonização enalteciam a ação heroica e desbravadora dos portugueses, enquanto os índios pareciam ser facilmente vencidos, catequizados e transformados por eles.” (ALMEIDA, 2017, p. 19).

Manuela Carneiro da Cunha²⁸⁶, no ano de 1989, publicou o primeiro dossiê de que se tem conhecimento sobre *História Indígena*, na Revista de Antropologia da USP, um periódico brasileiro. Onde a mesma vem apresentando os textos e concomitantemente refletindo acerca do momento em que se começou a identificar uma mudança de atitude por parte dos pesquisadores frente à história indígena, revelando que no Brasil as Ciências Humanas e Sociais, em regra, reproduziam de maneira acrítica os pressupostos teóricos e metodológicos concebidos no norte global. Fazendo com que disciplinas como História e a Antropologia, agissem como propagadoras e até legitimadoras da *colonialidade do poder e do saber*²⁸⁷. Nesse contexto, cabe-se destacar a emergência de movimentos de cunho político e intelectual, os quais passam acolher uma nova discursividade que se contrapõe a colonialidade, urdindo assim um novo conceito ou crítica, denominado de *Decolonial*²⁸⁸ :

Com a intenção de repensar a história dos povos subalternizados durante o período colonial, criticando a modernidade eurocentrada, com o intuito de compreender a desconstrução discursiva do mundo colonizado, elaborada a partir do olhar do colonizador; e também o modo como o colonizado é apreendido via esse discurso. Esse movimento, gestado nos países asiáticos, chega à América Latina entre o final da década de 1980 e o início da década de 1990, imbuído de uma aversão ao uso de epistemologias criadas por autores europeus para problematizar as questões subalternas. O uso de epistemologias europeias passa, então, a ser encarado como uma traição aos objetivos dos estudos subalternos, que adota o rompimento com a tradição eurocêntrica de pensamento como norteador do processo. Surge, então, **a crítica decolonial**, com a intenção de desnudar e denunciar a dependência dos países do ‘sul’ aos países do ‘norte’

²⁸⁶ CUNHA, Manuela Carneiro da. Introdução. Revista de Antropologia, v. 30/32, 1987/1988/1989, p. 1-8.

²⁸⁷ Uma característica basilar da colonialidade do poder é a inferiorização do outro, do não europeu, primordialmente dos negros e dos indígenas. Para isso, a colonialidade não se alicerçou apenas em elementos objetivos de dominação. A dominação foi – e segue assim – também das subjetividades, foi preciso criar um discurso para legitimar a suposta superioridade europeia. A colonialidade do poder foi pensada pelo sociólogo Aníbal Quijano (2005), posteriormente tornada central nas reflexões do grupo de intelectuais autodenominado Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade. (MIGNOLO, 2017)

²⁸⁸ O movimento decolonial não se baseia apenas em suprimir o processo colonial de nossa história, não se trata apenas de descolonizar os territórios colonizados, mas assumir uma postura de luta contínua para escrever uma nova história dos colonizados como atores sociais participantes do processo, e não como simples agentes moldáveis, submissos e subordinados. A decolonialidade refere-se ao processo que busca transcender historicamente a colonialidade e supõe um projeto mais profundo, uma tarefa urgente de subversão do padrão de poder colonial no presente tendo em vista o futuro. (SILVA; BICALHO, op. cit., p.4)

em três setores: do poder, do ser e do saber. O movimento decolonial propõe a busca por ações e formas de pensar que emanem da própria cultura local, ressaltando-a perante os processos de globalização que silenciam aqueles que pertencem aos grupos 'subalternos'. (SILVA;BICALHO,2018, p.4,grifo nosso)

Sob este prisma, Enrique Dussel ao apresentar o “mito da modernidade”²⁸⁹ parte do pressuposto de que a colonialidade é intrínseca à ideia de modernidade, a segunda não existe sem a primeira. A modernidade inicia-se com o processo de dominação da América pelos europeus que então introduzem uma inédita divisão social do trabalho baseada em critérios raciais.

Conectada com *a colonialidade do poder, a colonialidade do saber ou colonialidade epistêmica* é um fator preponderante quando se pensa a atuação científica. Em síntese, consiste na eliminação de atributos de validade para outras formas de pensar e de construção do conhecimento que não sejam aquelas pensadas no norte global e a partir de experiências locais (europeias e estadunidenses) que posteriormente no discurso moderno ganham ares de universalidade. Quijano (2005, p. 231) reforça ainda que como parte do novo padrão do poder mundial a Europa concentrou seu controle sobre as forma de produção do conhecimento.

Dussel (1993, p. 17-20) fez uma crítica contundente à construção da ideia de História Universal e a eliminação da América e em especial dos povos indígenas do escopo da História Mundial elaborada por Hegel em sua Filosofia da História. Para Hegel a Europa é o centro e o fim da História, a Ásia seu início, já a América e a África são imaturas, sem relevância para a História Universal.

Seguindo esse encadeamento discursivo e temporal, convém mencionar o teórico da cultura Homi Bhabha, para o qual a crítica pós-moderna precisa ultrapassar a simples desconstrução dos valores da modernidade e incorporar novas formas de saber, como o fim das ideias etnocêntricas e “*a possibilidade de se escutar outras vozes e histórias, principalmente dos grupos minoritários*”²⁹⁰.

Tal possibilidade da escuta dessa polifonia, bem como de histórias dos grupos minoritários nesse novo contexto histórico, se faz pertinente ao meu ver na *temporalidade de agora*, como tangenciava Walter Benjamin²⁹¹, inscrevendo a possibilidade de contar a outra história, de rememorar o que o discurso dominante da historiografia faz questão de esquecer,

²⁸⁹ DUSSEL, Enrique. 1492: o encobrimento do outro. A origem do “mito da modernidade”. Conferências de Frankfurt. Petrópolis: Vozes, 1993.

²⁹⁰ BHABHA, Homi. O local da cultura. Belo Horizonte: Ed. ufm, 2003.

²⁹¹ BENJAMIN, Walter. Teses sobre o Conceito de História. In: Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política. (Trad. Maria Luz Moita, Maria Amélia Cruz e Manuel Alberto; Prefácio de Theodor Adorno); Lisboa: Antropos, 1992.

“e assim possamos compreender o processo de esquecimento a que foi submetido o passado indígena”. (DORNELLES, 2017 p. 16)

A pouca importância dada às atuações dos índios e o apagamento de suas identidades étnicas construíram-se pari passu com a supervalorização do desempenho dos colonizadores em narrativas eurocêntricas e preconceituosas que davam conta de responder às questões citadas. Heróis ou vilões, os poderosos portugueses teriam sido capazes de dominar milhares de povos guerreiros, catequizá-los e discipliná-los, fazendo-os trabalhar e defender a terra como fiéis e submissos servidores do rei. Com leis que oscilavam entre o apoio a práticas de violência e de proteção aos índios, os portugueses e, posteriormente, os brasileiros teriam conseguido vencer, civilizar e/ou manipular inúmeros povos em proveito próprio, submetendo-os completamente, até fazê-los desaparecer sem deixar vestígios. (ALMEIDA, 2017,p.19)

Para tanto, é oportuno destacar que essa “crônica da extinção” enunciada por John Manuel Monteiro (1995), que por muito tempo caracterizou as abordagens históricas sobre os índios no Brasil era, de fato, coerente com as perspectivas historiográficas e as políticas indigenistas vigentes no século XIX e em boa parte do XX. (ALMEIDA, 2017, p.19)

A história do Brasil construída no século XIX apagou a história e as identidades de inúmeros povos indígenas que ainda habitavam seus territórios e reivindicavam direitos. Visivelmente presentes na sociedade imperial do oitocentos, esses índios não foram ouvidos por historiadores voltados para outros interesses, o que culminou com a construção de uma história que os excluía, enquanto valorizava índios desaparecidos. Os chamados movimentos de etnogênese que ocorrem, hoje, em diferentes regiões do Brasil, sobretudo no nordeste brasileiro, vêm confirmar a capacidade de rearticulação cultural e identitária desses povos, mesmo submetidos às mais violentas situações. (ALMEIDA, 2010, p.159).

Os chamados movimentos de “*etnogênese*”, inferidos por Maria Regina Celestino de Almeida, são atinentes aos povos indígenas chamados “emergentes”, estes que em um dado momento histórico pararam de se reconhecer como tal, por diversas motivações e que, a partir de um novo contexto histórico, passaram a reafirmar essa identidade, buscando retirar a pedra colocada sobre sua existência, reaparecendo como sementes teimosas. Processo esse que se configura como mais uma forma de silenciamento, apagamento da identidade, negação e violação do *direito ao território ancestral*, imposto por uma lógica colonizadora. Endossando de modo exemplificativo tais aspectos, convém apontar, fato ocorrido na Província do Maranhão em (1880), quando os indígenas do aldeamento Brejo dos Anapurus reivindicaram seu direito a essa terra, e inconsequentemente foram chamados de “supostos índios” e obtiveram a seguinte resposta do então Diretor Geral dos indígenas²⁹²:

²⁹² D’OLIVEIRA, Laurindo. Ofício do Diretor Geral dos índios, 15 de março de 1880.

Hoje, que já tem decorrido cerca de 85 anos que ali não existem índios sujeitos a esta diretoria geral, e que as terras em questão, segundo sou informado, pertencem legalmente a outros possuidores, me inexequível a pretensão dos supostos índios que figuram na relação que acompanha a dita representação, que não se acha selada e apenas assignada a rogo do nome de Joaquim dos Santos por Bernardo José Chaves (D'OLIVEIRA, 1880).

Faz-se importante frisar, com relação aos aspectos discorridos que John Monteiro²⁹³ finalizava, em 1995, um capítulo sobre “*Os desafios da História indígena no Brasil*” com o seguinte apelo reflexivo:

Quando os índios forem considerados sujeitos históricos e os múltiplos processos de interação entre suas sociedades e as populações que surgiram com a colonização europeia forem recuperados, “páginas inteiras da história do país serão reescritas; e ao futuro dos índios reservar-se-á um espaço mais equilibrado e, quem sabe, otimista” (MONTEIRO, 1995, p.228)

O historiador John Manuel Monteiro também teceu algumas considerações sobre a ausência dos povos indígenas na historiografia brasileira.

A historiografia brasileira, ao longo das últimas duas décadas, tem buscado incorporar grupos sociais antes ignorados pela historiografia. Ao mesmo tempo, abordagens antropológicas têm penetrado diversas áreas de investigação histórica, abrangendo estudos sobre a inquisição, a escravidão, as relações de gênero, as mentalidades, entre outros assuntos. Diante deste quadro, contudo, é de se estranhar a pouca atenção dispensada aos povos indígenas pelos historiadores. Com exceção de poucos estudos, parece prevalecer, ainda hoje, a sentença pronunciada pelo historiador Francisco Adolfo de Varnhagen, na década de 1850: para os índios, “não há história, há apenas etnografia” (MONTEIRO, 2004, p. 221).

Tais ponderações, evidenciam o quão tardia foi a adesão dos historiadores brasileiros à pesquisa sobre *História Indígena e do Indigenismo*. Mesmo sob os efeitos da influência francesa e inglesa em nossa historiografia, o que levou a um exponencial crescimento do interesse pela história cultural e pela história de sujeitos não hegemônicos nos anos 1980 e seguintes, os povos indígenas permaneceram à margem das produções historiográficas²⁹⁴.

Como já mencionado, é de fato na década de 1980, que têm-se o prelúdio do campo da *História Indígena no Brasil*, com a contribuição de Manuela Carneiro e outros pesquisadores²⁹⁵. Não obstante em 1992, novamente a referida pesquisadora, organizou uma grande coletânea intitulada “*História dos Índios no Brasil*” composta de vinte e quatro capítulos, escritos em sua maioria por antropólogos (CUNHA, 1992). Inicialmente, a *História Indígena no Brasil* foi

²⁹³ MONTEIRO, John Manuel. O desafio da História Indígena no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da S.; GRUPIONI, Luís D. Benzi (Ed.) A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC; Mari; Unesco, 1995. p.221-228.

²⁹⁴ CAVALCANTE, op. cit., p.21.

²⁹⁵ Em 1989, a Revista de Antropologia da USP publicou um dossiê sobre História Indígena com vinte e três artigos.

projetada enquanto campo de pesquisas por antropólogos e arqueólogos, exceção de destaque foi a presença de John Manuel Monteiro nos dois trabalhos coletivos supracitados.

No início dos anos 1990, John Manuel Monteiro pontuou dois grandes desafios para a *História Indígena no Brasil*:

Neste contexto, ainda que de forma incipiente, a história indígena lança no Brasil um duplo desafio. Por um lado, cabe ao historiador recuperar o papel histórico de atores nativos na formação das sociedades e culturas do continente, revertendo o quadro hoje prevalecente, marcado pela omissão ou, na melhor das hipóteses, por uma visão simpática aos índios, mas que os enquadra como vítimas de poderosos processos externos à sua realidade. Afinal de contas, conforme bem destaca, em artigo recente, a antropóloga e especialista em história indígena Manuela Carneiro da Cunha “não é a marcha inelutável e impessoal da história que mata os índios: são ações e omissões muito tangíveis, movidas por interesses concretos”. Por outro lado, e muito mais complexo, faz-se necessário repensar o significado da história a partir da experiência e da memória de populações que não registram – ou a registram pouco – seu passado através da escrita. Nesta grande reavaliação das sociedades indígenas e das políticas indigenistas, a historiografia tem – e terá – um papel fundamental, decisivo até. Pois cabe aos historiadores, através de uma revisão séria das abordagens vigentes – que relegam os índios a um papel fugaz e malexplicado no início da colonização, que reservam aos mesmos índios um enquadramento etnográfico e não histórico ou, ainda, que reduzem-nos a meras vítimas do inexorável processo de expansão europeia –, não apenas resgatar mais esses “esquecidos” da história, mas antes redimir a própria historiografia de seu papel conivente na tentativa – fracassada – de erradicar os índios (MONTEIRO, 2004, p. 227).

Consequentemente, desde a década de 1990, é possível se identificar, uma tentativa hercúlea de inserção das populações indígenas nas narrativas e análises sobre o passado brasileiro. Segundo Dornelles (2017) a *Nova História indígena*, trouxe ao cenário historiográfico, a ação dos índios, diga-se de passagem, as variadas formas com que esses personagens usaram e se apropriaram daquilo que foi feito deles, tendo como principal objetivo redimensionar o papel dos índios na História, recuperando o protagonismo dos mesmos. As populações indígenas, concebidas como uma categoria genérica, sem qualquer consideração às diferenças étnicas e culturais, não eram vistos, portanto, como sujeitos históricos ativos e capazes de incidir sobre a realidade nas quais se inseriam. Esse quadro começou a mudar a partir da emergência de uma nova compreensão histórica a respeito dos povos nativos.

De fato, a negação da *História Indígena* ou seu rebaixamento a um grau secundário de importância seja na esfera historiográfica ou no campo do ensino da História são indicadores de que a História segue privilegiando as metanarrativas eurocêntricas em detrimento das histórias e dos saberes não ocidentais. Desse modo, a base comum dos autores pertencentes ao grupo

Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade²⁹⁶, compartilham da ideia de que o fim do colonialismo não encerrou a colonialidade, está muito além da dominação política de um Estado diante de outro, a colonialidade se mantém com a subsistência de relações de dominação que podem ser econômicas, mas também são epistêmicas. Nesse sentido, a colonialidade do saber é o elemento que precisa ser combatido e está indissociavelmente ligada ao eurocentrismo.

A descolonização da História, e mais especificamente da **História Indígena**, implica pensar nossos problemas a partir de experiências e epistemes que rompem com os ditames eurocêntricos e, sobretudo, que rompem com qualquer perspectiva teórica ou política de cunho universalizante, é preciso que a diversidade seja não apenas respeitada, mas também desierarquizada. (CAVALCANTE, 2019, p. 49, grifo nosso)

Assim ao identificar que as pesquisas e os estudos referentes à historiografia indígena e ao lugar do índio na história encontram-se em fase processual e emergencial. E que por sua vez, o estudo dessa temática apresenta uma relevância no que tange à consciência acerca do *protagonismo do índio na história*, como sujeitos dotados de práticas, saberes e histórias. Olhando e repensando tal história indígena como tema profícuo do fazer historiográfico, fui sendo compelido por algumas inquietações.

2 ESTADO IMPERIAL E O CONTROLE DAS POPULAÇÕES INDÍGENAS NO MARANHÃO OITOCENTISTA

Por conseguinte, passei a refletir acerca das lacunas existentes no tocante a pesquisas que tangenciassem a discussão da incorporação dos índios na compreensão dos processos históricos do século XIX, sobretudo na historiografia maranhense²⁹⁷.

Nesse contexto, foi sendo delimitado a temática do meu projeto de pesquisa, visando a seleção do Doutorado em História e Conexões Atlânticas: culturas e poderes; na Universidade Federal do Maranhão, onde *a priori* procurava entender a ocupação do *território* do Alto Mearim, por intermédio da instalação de Colônias ou missões e Diretorias indígenas e suas respectivas aldeias.

A delimitação temática inicial objetivou analisar a partir da política indigenista imperial e das representações do discurso civilizatório e disciplinar, a formação e o cotidiano da Colônia

²⁹⁶ O grupo Modernidade/Colonialidade foi formado por intelectuais como Aníbal Quijano – falecido em 2018 – (Peru), Enrique Dussel (argentino radicado no México), Edgardo Lander (Venezuela), Ramón Grosfoguel (portorriquenho radicado nos Estados Unidos), Walter Mignolo (argentino radicado nos Estados Unidos), Catherine Walsh (estadunidense radcada no Equador) e Santiago Castro-Gómez (Colômbia), entre outros que depois se uniram ao grupo. O grupo também dialoga proficuamente com Boaventura de Souza Santos (Portugal). (CAVALCANTE, op. cit., p.48..)

²⁹⁷ É digno de nota, que a única referência bibliográfica, sobre a questão indígena no Maranhão no século XIX que tive contato, embora de viés antropológico, foi a obra de Elizabeth Maria Beserra Coelho. A política indigenista no Maranhão provincial. São Luis: SIOGE, 1990

Leopoldina no Alto Mearim na segunda metade do século XIX. Bem como descrever a relevância da abordagem acerca da experiência indígena no ensino de história²⁹⁸ em especial a historicidade da Colônia Leopoldina para a historiografia indígena e regional maranhense. Além de avaliar teoricamente e historiograficamente as práticas e representações indígenas, assim como de outros sujeitos, na vivência temporal e cotidiana dessa Colônia. Verificando ainda o dinâmico processo de ocupação do território do Alto Mearim maranhense pelas populações indígenas e o consequente processo de territorialização.

A pesquisa partiu do contato com um vasto acervo documental do século XIX, relacionado à política indigenista no Maranhão imperial, ofícios trocados entre os Diretores gerais dos índios, Diretores parciais das Colônias indígenas e os Presidentes da Província, correspondências dos missionários e relatórios dos Presidentes da Província do Maranhão e da Diretoria Geral dos Índios. Logo, passei a perceber que a perspectiva e as vozes indígenas aparecem de forma sutil na documentação, e assim tenho me atentado a esses momentos, buscando valorizá-los em minha narrativa.

Do mais, o contato com leituras específicas em especial da *Nova História indígena* e outros autores²⁹⁹, foram lançando luz e fazendo emergir novas questões norteadoras, vinculadas ao objeto proposto para a análise, tais como: onde e como estão assentadas territorialmente as populações indígenas na segunda metade do século XIX na província do MA? Houveram quantas Diretorias? Quantos e quem são os Diretores Gerais de índios na Província do MA? A quais famílias pertencem? São pessoas de transito? Quantos aldeamentos? existiram quantas colônias indígenas? Quem foram os diretores parciais dessas colonias? Quais prosperaram e quais fracassaram? E quais os aspectos motivadores? Como se estabelecia as relações econômicas e comerciais, nas Colônias, aldeias e Diretorias indígenas na Província do MA na segunda metade do século XIX? Qual o papel desempenhado pelos índios nessas relações? É possível se identificar relações comerciais ou de trocas dos indígenas com sujeitos externos as colônias, aldeias e Diretorias parciais de índios? Como se deu o trabalho missionário nesses espaços indígenas? Quais ordens religiosas se destacavam?

²⁹⁸ mediante a leitura da lei 11.645 de fevereiro de 2008, em especial o artigo 26-A que tornou obrigatório em “todo o currículo escolar” dos ensinos fundamental e médio, público e privado, o estudo da história e da cultura indígena.

²⁹⁹ Maria Regina Celestino de Almeida (2010) – Os índios na História do Brasil; John Manuel Monteiro (1996) – Negros da Terra; Manuela Carneiro Cunha (1998) – Política Indigenista no Século XIX; Patrícia Melo Sampaio (2014) – Política indigenista no Brasil imperial; Lígia Osório Silva (1999) – Terras devolutas e latifúndio: efeito da Lei de 1850; Soraia Sales Dornelles (2017) – A Questão Indígena e o Império: índios, terra, trabalho e violência na Província Paulista 1845-1891.

Contudo, as leituras e discussões realizadas nas disciplinas do doutorado, diga-se de passagem, “Teoria da História”, “História, Território e Sertão,” “Seminário de Pesquisa” e “Disseminação”, contribuíram para que o meu projeto inicial fosse redimensionado numa escala temporal e espacial, buscando novas conexões e ampliação da escala espacial de análise, que convergiu numa proposta de “desbacadabilização”, a qual consistiu em não reduzir e limitar a minha análise ao específico *território* do município de Bacabal-MA, cuja problemática inicial versava sobre a compreensão da ocupação desse *território* mediante a instalação de uma colônia indígena, denominada *Leopoldina*. Mas entender que a mesma estaria imbricada a uma complexidade de políticas mais amplas, por parte do Estado Imperial, e que essas espacialidades destinados às populações indígenas distintas, seriam *territórios* definidos e delimitados por e a partir de relações de poder.

Ao ampliar a contextualização e interpretação da delimitação temática, convém destacar que a civilidade, assimilação e a integração do índio à sociedade mediante o poder disciplinar e o processo de catequese e civilização, denotavam as intencionalidades imperiais quanto a apropriação das espacialidades e territórios indígenas no Maranhão provincial e concomitantemente o aproveitamento dos braços indígenas para o trabalho³⁰⁰. Logo, uma regularidade discursiva identificada nos documentos até aqui analisados, enfatiza o “*amor ao trabalho e a vida social*”, configurado como uma forma violenta pelo qual o discurso civilizador tenta englobar os indígenas. Cabendo aos diretores ensinar tais índios a lavrar a terra à maneira do país, seguindo o projeto de nação em curso .

Tal discursividade também estava implícita na base legal da Política Indigenista Imperial, a qual se materializaria nas Diretorias e Colônias indígenas. Todavia, nesses espaços ocorreria a catequese e civilização dos nativos, visto que em 1845, pelo Decreto nº 426 de 24 de julho, foi criado o *Regulamento acerca das Missões de Catequese e Civilização dos Índios* e a civilização de indígenas e catequese passaram a ser uma forma de política de Estado, o qual renovava o objetivo do Directório, e visava, portanto, à completa assimilação dos índios. Desse modo, a marca decisiva do Regulamento, era a preocupação com a civilização, pretendia-se com isso destruir as culturas indígenas de forma branda e assimilar os índios à comunhão nacional como mão de obra produtora de excedentes comercializáveis, os quais pudessem contribuir para

³⁰⁰ No relatório de (1856), destaca-se a informação de que os guajajaras da Barra do Corda mostravam maior disposição para o trabalho e para viverem em sociedade, sendo dóceis, pacíficos, laboriosos e com aptidão para o trabalho, amigos da paz, hospitaleiros e fieis. Construíram as casas da nascente vila da Barra do Corda. Fabricavam toda a farinha consumida na Vila da Barra do Corda em grandes roças. Sendo também criado naquela Vila um corpo de trabalhadores formado de índios, imbuídos da missão da abertura de estradas entre as Vilas da Chapada e a Barra do Corda, Pedreiras, Anajatuba e Caxias.

o engrandecimento da Província. Do mais, esse sistema de Diretorias e Colônias indígenas perdurou até o final da monarquia.

Tentando validar quantitativamente e espacialmente a distribuição dessas Diretorias e Colônias indígenas a partir da densa documentação e da contribuição de pesquisas antropológicas de embasamento histórico, a exemplo da professora Elizabeth Maria Bezerra Coelho³⁰¹, pode-se elencar a criação de 25- Diretorias Parciais e 7- Colônias indígenas³⁰², essas foram fundadas em momentos diferentes, a partir de meados do século XIX, até o seu final. Numa mesma diretoria ou colônia eram reunidos índios de diferentes grupos tribais, que para tais pontos eram atraídos através da distribuição de brindes e do fornecimento de uma infraestrutura mínima.(COELHO,1990,p.121). Além do mais, houve um período, no qual às colônias indígenas não estavam sob a jurisdição da *Diretoria Geral dos índios*, mas da *Diretoria de colonização*, isto é, de 1855 até 1859, quando voltaram para a Diretoria geral dos índios. (COELHO,1990,p.141,grifo nosso)

A partir do Regulamento das Missões de Catequese e Civilização dos Índios, indago quais ações foram implementadas no Maranhão? buscando identificar mediante os relatórios dos Presidentes de Província as ações em curso a partir do Regulamento das Missões, tal como novas ações por parte do Império. Assim, como os efeitos e reflexos da Lei de terras de (1850)³⁰³, sobre os espaços e territórios indígenas no Maranhão na segunda metade do século XIX. Com o advento da Lei de Terras, e a conseqüente necessidade de registro de todas as formas de posse ou propriedade, nada do que os índios possuíam foi registrado. (COELHO, 1990, p.142)

Com efeito, a Lei de Terras modificou o significado da terra de “uso” para “terra mercadoria”, provocando profundas mudanças na concepção de propriedade da terra, deixando de integrar o patrimônio pessoal da Coroa, que a distribuía segundo critérios políticos e de favoritismos, a qual passava agora a ser considerada uma mercadoria e a integrar por meio da compra, o patrimônio dos compradores. Todavia, foi sendo contruído uma barreira jurídica entre “posse” e “propriedade”.

³⁰¹ COELHO,Elizabeth Maria Beserra. A política indigenista no Maranhão provincial. São Luis: SIOGE, 1990.

³⁰² Às 25 Diretorias distribuíam-se: 7- Rio Pindaré, 3- Rio Mearim, 7- Rio Grajaú e Chapada, 1- Alcântara, 4- Rio Gurupi, 2- Viana, 1-Barra do Corda. Foram criadas também: 7 Colônias indígenas com as seguintes denominações: 1-Colônia Leopoldina (no Alto Mearim), 2- Colônia Dous Braços e 3- Nova Olinda (Barra do Corda), 4- Colônia São Pedro do Pindaré e 5- Januária (Pindaré), 6- Colônia Aratauy Grande e 7- Palmeira Torta (Grajaú).

³⁰³ Para Marivanio Leonor Sousa Furtado (2018) “Aquilombamento Contemporâneo no Maranhão”: a Lei de terras foi um marco legal do Direito Agrário Brasileiro, essa lei intervinha, enquanto discurso ideológico para corrigir as distorções existentes quanto a questão fundiária.

Visto que ao tangenciar a questão da “Terra” no século XIX, observa-se um tríplice domínio sequencial, domínio (régio, público e privado); desse modo, a questão indígena no século XIX, segundo Cunha (1998) é uma questão de “Terra”. A lei de Terras deu aos índios o usufruto da mesma, mediante a sua condição de “Ser índio” não o seu domínio, sendo possível a propriedade mediante seu processo de integração e assimilação a sociedade e o bom comportamento apresentado.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração os vários aspectos discorridos e tendo em vista a delimitação temporal da minha pesquisa contemplar o século XIX, período em que o Ocidente é perpassado pela noção, que havia um processo civilizatório³⁰⁴ em curso, emanando dos países europeus em especial da França. Pode-se dizer que tal processo envolvia um progresso tecnológico, o aprimoramento das instituições liberais, o fortalecimento do Estado, a pacificação interna dos países, e o refinamento dos costumes contrapondo-se a barbárie.

Sob este prisma, e buscando também uma interlocução com Michel Foucault que ao fazer uma análise sobre as tecnologias de poder em exercício na Europa Ocidental dos séculos XVIII e XIX, associa a gênese das instituições policiais ao processo de superação ao poder soberano (aquele que o rei tinha o direito de decretar a morte dos súditos) por outros tipos de poder: O poder disciplinar e o biopoder (que visam disciplinar os indivíduos e controlar a vida das populações).

E assim, concebemos que durante a era moderna, o poder descobriu o detalhe, o absolutamente ínfimo, aquilo que antes passava despercebido, criou novas técnicas de dominação, o poder age em cada indivíduo para fabricar *corpos dóceis*. O corpo dócil se faz na união de duas características; utilidade em termos econômicos e docilidade em termos de obediência política.

O corpo tornou-se alvo do poder, descobriu-se que ele podia ser moldado, rearranjado, treinado e submetido para se tornar, ao mesmo tempo, tão útil quanto sujeitado. Pouco a pouco foi dobrado pelo poder, de maneira sutil, através de várias técnicas de dominação: no espaço, no tempo, nas gêneses, nas composições. Não que esta criação seja inédita, as relações de força agem e agiram desde sempre, mas com a modernidade o corpo passou a ser dividido, separado, medido e investigado em cada detalhe.

³⁰⁴ ELIAS, Nobert. O Processo Civilizador. Volume 2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

Por essa razão, objetiva-se analisar nesse contexto um projeto que visava civilizar, controlar e disciplinar, por diversos meios os setores da população vistos como perigosos (ou inúteis, nesse caso particular, convém exemplificar e contextualizar o nosso objeto de análise, os indígenas das Diretorias e Colônias na província do Maranhão no século XIX, alvos de uma Política Indigenista Imperial e Civilizatória.

Dado o exposto, intenciono, concomitantemente, refletir, teórica e historiograficamente a experiência dessas populações indígenas, além de outros sujeitos envolvidos na vivência temporal e cotidiana dessas Diretorias parciais e Colônias indígenas, além de sociabilidades e o modo pelo qual se desenvolveu e se configurou as táticas e astúcias anônimas dessas agências indígenas em confronto com as estratégias políticas e discursivas imperiais, embasado em uma rica documentação primária e em uma interlocução com questões extremamente significativas da historiografia contemporânea.

Em suma, tenho buscado destacar a relevância histórica das Diretorias e Colônias indígena para a historiografia maranhense, visto que a necessidade de se inserir as histórias da populações indígenas no contexto da formação do Estado Nacional Brasileiro durante o século XIX e a centralidade das agências indígenas no processo de construção histórica ainda tem uma importância significativa no cenário historiográfico atual.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Os índios na História do Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FGC, 2010.

_____. *A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas*. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 37, nº 75, 2017 <http://dx.doi.org/10.1590/1806-93472017v37n75-02>.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. ufmg, 2003.

BENJAMIN, Walter. *Teses sobre o Conceito de História*. In: *Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política*. (Trad. Maria Luz Moita, Maria Amélia Cruz e Manuel Alberto; Prefácio de Theodor Adorno); Lisboa: Antropos, 1992.

COELHO, Elizabeth Maria Beserra. *A política indigenista no Maranhão provincial*. São Luis: SIOGE, 1990.

COELHO, Victor de O. P. *Graciliano Ramos e o reverso da Nação*. Intellèctus (UERJ. Online), v. ano IX, p. 1-22, 2010. COSTA LIMA, Luiz. *O redemunho do horror: as margens do ocidente*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2003.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *Política indigenista nos séculos XIX e XX*. In: História dos índios no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1998 [1992], p. 133-154.

_____, Manuela Carneiro da. Introdução. *Revista de Antropologia*, v. 30/32, 1987/1988/1989, p. 1-8.

DORNELLES, Soraia Sales. *A questão indígena e o Império: índios, terra, trabalho e violência na província paulista, 1845-1891*. Tese (Doutorado). Campinas: Universidade Estadual de Campinas/Unicamp, 2017.

DUSSEL, Enrique. *Europa, modernidade e eurocentrismo*. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

_____, Enrique. 1492: *o encobrimento do outro. A origem do "mito da modernidade"*. Conferências de Frankfurt. Petrópolis: Vozes, 1993.

ELIAS, Norbert. *O Processo Civilizador*. Volume 2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 11. ed., Rio de Janeiro: Graal, 1997.

MARANHÃO. *Relatórios do Presidente da Província do Maranhão apresentados à Assembleia Legislativa Provincial*. Arquivo Público do Estado do Maranhão (APEM).

MONTEIRO, John Manuel. *Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____, John Manuel. *O desafio da História Indígena no Brasil*. In: SILVA, Aracy Lopes da S.; GRUPIONI, Luís D. Benzi (Ed.) *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC; Mari; Unesco, 1995. p.221-228.

MIGNOLO, Walter. *Desafios Decoloniais Hoje*. *Epistemologias do Sul*, v. 1, n. 1, 2017, p. 12-37.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

REIS, José Carlos. *As identidades do Brasil de Varnhagen a FHC*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

SAMPAIO, Patrícia Melo. *Política indigenista no Brasil imperial*. In: GRINBERG, Keila e SALLES, Ricardo (org.) *O Brasil Imperial*. Vol. 1, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *"Uma história de diferenças e desigualdades"*. As doutrinas raciais do século XIX. In: *O espetáculo das raças. Cientistas sociais e questão racial no Brasil, 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____, Lilia Moritz. *As barbas do Imperador D. Pedro II, um monarca nos trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SILVA, Ligia Osorio. *Terras devolutas e latifúndio: efeitos da lei de 1850*. 2a ed. Campinas, sp: Editora da Unicamp, 2008.

SILVA, Keyde Taisa da; BICALHO, Poliene Soares dos Santos. *Uma abordagem decolonial da história e da cultura indígena: entre silenciamentos e protagonismos*. *Crítica Cultural – Critic*, Palhoça, SC, v. 13, n. 2, p. 245-254, jul./dez. 2018.

TURIN, Rodrigo. *Entre “antigos” e “selvagens”*: notas sobre os usos da comparação no *IHGB*. *Revista de História*.2010.

O OLHAR SOCIOLÓGICO: DESVENDANDO OS SEGREDOS URBANOS DA LITERATURA

Fernando Roberto A. Jorge
Especialista em Política e Gestão Pública de Esporte e Lazer
fernando77jorg@gmail.com
UFMA

RESUMO: Quando pensamos em romances e contos onde podemos conhecer a dinâmica urbana, lembramos de Dickens, Conan Doyle e Stevenson retratando a cinzenta Londres. Balzac e Flaubert a nos conduzir pela Paris do século XIX. Em nossas plagas, um dos escritores locais que mais se destacam nesse aspecto é Josué Montello. Todos eles além de retratarem interações sociais com o espaço em suas obras, deixam questões a serem trabalhadas por diversos especialistas. O presente estudo objetiva realizar uma reflexão sociológica para desvelar a conjuntura socio-urbana londrina do século XIX, tomando por base alguns indícios presentes na produção literária da época. Utilizaremos de modo especial os textos do autor Arthur Conan Doyle que retratam a tão afamada personagem Sherlock Holmes, detetive consultor que conheciam tão bem as ruas, becos e atalhos de Londres, a ponto de citar por quais delas passava estando dentro de um fiacre ao sacolejar por aquele aglomerado urbano. A metodologia consiste num estudo qualitativo. Quanto aos objetivos do estudo, é descritivo. Utilizaremos uma perspectiva comparativa para análise com base em mapas produzidos pelo autor Charles Booth que retratam a segregação espacial da grande Londres no século XIX de modo a tentar vislumbrar indícios das questões sociais na produção literária. Ressaltamos o caráter da segregação social tendo por base a taxionomia proposta por Booth, mantendo um olhar crítico frente às questões que relacionam Literatura e Cidade, além de problematizar a relação entre campo e cidade, dentro de uma perspectiva marxista, assim como outras configurações que perpassam o estudo urbano.

Palavras-chave: Segregação Urbana; Londres; Arthur Conan Doyle; Sherlock Holmes.

1 INTRODUÇÃO

Literatura e cidade se relacionam de forma direta. Não somente na análise literária, mas nos estudos da geografia, da sociologia, da antropologia, etc. Robert Park nos lembrava que “estamos em débito principalmente com os escritores de ficção em nosso conhecimento mais íntimo da vida urbana contemporânea” (PARK, 1967, p.28).

O sociólogo Peter Berger em seu primeiro ano na *New School* realizou uma disciplina ministrada por um de seus principais mentores, Albert Salomon, intitulada: “Balzac como sociólogo”. O principal objetivo dessa disciplina foi conhecer as principais categorias sociológicas que podiam ser inferidas da produção literária de Balzac presente em seu grande projeto da *Comédia Humana*.

Por isso, urge um olhar mais atento para tudo aquilo que possa ser objeto de maiores investigações no campo da sociologia urbana tendo como enfoque uma diversidade de produções literárias. O presente estudo realizará apenas um apanhado superficial da temática

urbana em questão, investigando principalmente a prosa de Conan Doyle. Em outro momento, um aprofundamento teórico-argumentativo terá vez com vistas a compreender maiores detalhes e num leque mais diversificado de escritores.

O fazer literário é fruto de uma época, de uma sociedade, e contempla questões inerentes à complexidade social. Embora estejamos falando de obras ficcionais, podemos inferir uma “realidade” que nos é apresentada com base nos romances e contos. Por isso, “as obras literárias constituem uma fonte para estudar as representações sociais de uma época. Por suas representações sociológicas, a literatura realista se presta particularmente bem a este exercício” (SAPIRO, 2019, p.78).

É possível pois, estudar mais detalhadamente todos os aspectos que condicionam esse exercício de escrita e que se relacionam com estruturas mais profundas e que se imbricam na malha urbana. Percorramos as páginas da literatura em busca de um vislumbre do diálogo entre a arte e sociologia.

2 SEGREGAÇÕES: POR UMA INVESTIGAÇÃO DOS ESPAÇOS DE LONDRES

Na atualidade, os estudos sobre segregação urbana apresentam-se bem delineados. Inúmeras pesquisas destrincharam os pormenores desse processo. Villaça (2000) aponta que a segregação de classe é aquela de maior predominância no Brasil³⁰⁵. Ao contrário da Ecologia Humana da Escola de Chicago que concebia a segregação como um processo natural da lógica urbana, Villaça (2000, p.148) entende a questão como uma luta entre os detentores do poder econômico e a camada mais simples, que se interrelacionam num “processo dialético, em que a segregação de uns provoca ao mesmo tempo e pelo mesmo processo, a segregação de outros”. Essa mudança de paradigma frente às questões urbanas, colocou em xeque o teor ecológico, uma vez que:

A naturalização das lógicas urbanas operada pelo paradigma ecológico enquanto teoria do status quo não se destinaria a desligá-las da política, a ocultar as relações de poder no espaço urbano e a disfarçar as relações sociais conflituosas e os processos históricos que presidem o desenvolvimento das cidades? (KONZEN, 2011, p. 85).

³⁰⁵ Cabe ressaltar que o autor também elenca a segregação de raça e a segregação étnica enquanto presentes em nossa sociedade. Entretanto, Villaça (2000) concebe uma importância maior a questão de classe: “O que cabe registrar nessas considerações é o caráter de luta da segregação. Trata-se, entretanto, de uma luta de classes” (VILLAÇA, 2000, p. 147).

Em virtude dessas “omissões” frente a perspectivas mais críticas adotada pelos pesquisadores da Ecologia Humana, o enfoque alterou-se para a perspectiva marxista no intuito de clarear a real condição das dinâmicas sociais em meio à condição de classe.

E no passado, como esse contexto era trabalhado? Se a segregação consiste numa luta de classes, é óbvio que ela ocorre desde o momento em que a divisão do trabalho social e a divisão de classes surgem. Nessa linha, o país berço da Revolução Industrial representaria um profícuo exemplo a ser analisado: “uma cidade como Londres, onde é possível caminhar horas e horas sem sequer chegar ao princípio do fim, sem encontrar o menor sinal que faça supor a vizinhança do campo, é verdadeiramente um caso singular”. (ENGELS, 2010, p.67).

Em 1842, Engels se encontrava na Inglaterra onde permaneceu por quase dois anos. Pôde observar em primeira mão os processos de industrialização e urbanização, principalmente em Manchester onde a família detinha participação na empresa (Ermen & Engels), Engels (2010). Regressando para a Alemanha em 1844 dá início à elaboração de *A condição da classe trabalhadora na Inglaterra*, vindo a concluí-la em 1845. No prefácio da edição francesa da obra, Hobsbawn elenca três razões que concedem grande relevância ao estudo, sendo “a primeira: este livro é um marco na história do capitalismo e da moderna sociedade industrial; a segunda: ele constitui uma etapa na elaboração do marxismo, isto é, da nossa compreensão da sociedade; e a terceira diz respeito à sua qualidade literária” (ENGELS, 2010, p.9).

O jovem Engels nos concede um exemplar minucioso do desenvolvimento industrial britânico, das condições de classe e da situação urbana em que todo esse conjunto de elementos se desenvolvia. É citado, por exemplo, as diferenciações de classe que podiam ser deduzidas pelos trajes da população, que servia para definir quem era a classe média e o proletariado. Para um maior vislumbre dessas minúcias descritas, investigaremos pistas na produção literária do período.

3 O QUADRO LITERÁRIO PELA PERSPECTIVA SOCIAL

Quando nos referimos à Londres literária da época vitoriana, é quase uma regra lembrarmos, principalmente, do romance policial e de um certo detetive que resolvia enigmas com base na observação e no raciocínio dedutivo. Juntamente com seu fiel companheiro, Watson, percorriam as ruas londrinas à procura de pistas que possibilitassem a resolução de um problema. Se Edgar Allan Poe foi um dos mais aclamados criadores, coube a Arthur Conan Doyle (1859 – 1930), consolidar o gênero policial. Foi o criador do mais conhecido detetive produzido em nossa literatura: Sherlock Holmes, presente em 56 (cinquenta e seis) contos e 4 (quatro) romances oficiais.

O detetive londrino era um íntimo conhecedor da “teia” urbana. Segundo Watson, “Holmes tinha um extraordinário conhecimento dos atalhos de Londres, e eu o via agora enveredar com segurança por uma rede de terrenos e estrebarias de cuja existência eu jamais suspeitara” (DOYLE, 2011, p. 20).

Conhecedor não somente do espaço físico, mas do espaço social com todas as questões que ele encerra, uma vez que o trabalho de Holmes consistia em “dedicar sua vida ao exame daqueles interessantes probleminhas que a vida complexa de Londres apresenta com tanta abundância” (DOYLE, 2011, p. 33). Sua clientela era vasta “e nas mais diferentes camadas da sociedade” (DOYLE, 2009, p.37). Apresentando desde “uma moça elegantemente vestida”, “um visitante grisalho e andrajoso, parecendo um mascate judeu”, “uma mulher idosa e desmazelada” e “um carregador de estrada de ferro em seu uniforme de belbutina” (DOYLE, 2009, p.38), um perfeito retrato da sociedade de Londres.

De modo a ilustrar essa questão, apresentamos a seguir parte de um mapa da metrópole Londrina do final do século XIX, contemporâneo dos escritos literários em análise, produzido por Charles Booth no intuito de investigar a divisão de classes sociais na cidade. Esse projeto intitulado de *Maps Descriptive of London Poverty* faz parte do trabalho *Inquiry into Life and Labour in London* (1886-1903).

MAPA 1 - Parte de Londres



Fonte: Digital Map. Disponível em Booth.lse.ac.uk.

O trabalho consiste numa divisão de 12 (doze) mapas descrevendo as várias regiões de Londres. A organização visual está dividida em cores e representando 7 (sete) classes sociais, da seguinte forma: *Classe mais baixa. Semi-criminal* – **preto**; *Muito pobre, necessidade crônica* – **azul escuro**; *Pobre. De 18 a 21 xelins por semana* – **azul claro**; *Mistura. Alguns*

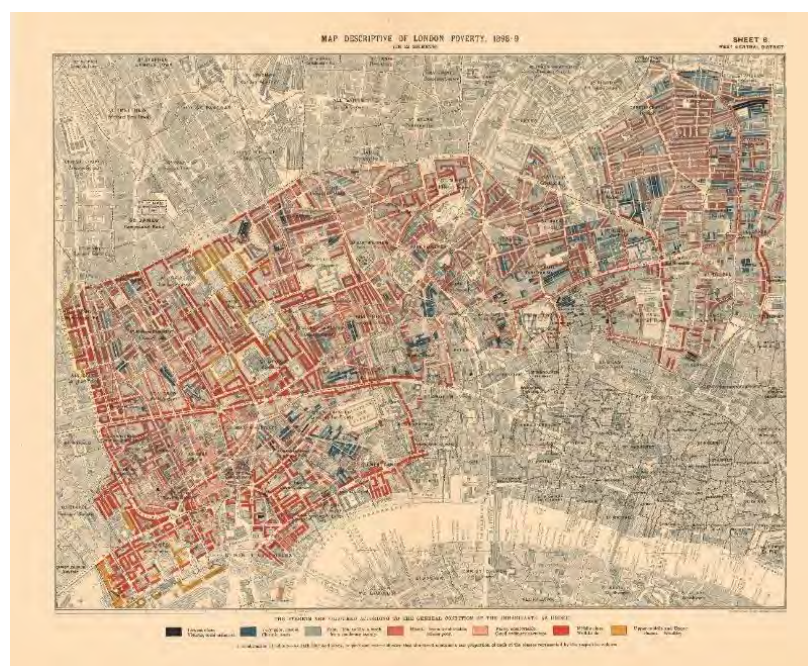
podres outros não - roxo; Bem confortáveis. bons ganhos – rosa; Classe média – vermelho; Acima das classes médias. Classe Alta – amarelo.

Uma observação panorâmica do primeiro mapa nos permite identificar certos padrões. Por exemplo: o Leste (*East*) apresenta disposição taxonômica mais próxima das classes mais baixas, ao passo que o Oeste (*West*) é formado pela união das classes mais altas (vermelho e amarelo). A região Sul (*South*), abaixo do Tâmsa, apresenta grandes bolsões de pobreza. Em contrapartida, o Norte (*North*) é dourado brilhante. Todavia, ao nos determos sobre os detalhes do mapa, percebemos que a disposição das classes não obedece a um padrão fixo. Elas se cruzam e se interpenetram de forma assistemática. Conforme Park (1967, p. 62):

Os processos de segregação estabelecem distâncias morais que fazem da cidade um mosaico de pequenos mundos que se tocam, mas não se interpenetram. Isso possibilita ao indivíduo passar rápida e facilmente de um meio moral a outro, e encoraja a experiência fascinante, mas perigosa, de viver ao mesmo tempo em vários mundos diferentes e contíguos, mas de outras formas amplamente separados. Tudo isso tende a dar à vida citadina um caráter superficial e adventício; tende a complicar as relações sociais e a produzir tipos individuais novos e divergentes.

Investigando o *Mapa 6* de Booth (*Sheet 6*), podemos verificar os “mosaicos” sobre os quais Park comenta. Num mesmo bairro convivem indivíduos pertencentes a estratos sociais distintos, com perspectivas econômicas e laborais diversificadas. A imagem abaixo representa o distrito Centro-oeste de Londres (*West Central District*), região de alto padrão social. Juntamente às classes média e alta, é possível observar grupos sociais mais baixos na área. Pequenas ilhas azuis num mar rubro e dourado.

MAPA 2 – Sheet 6.



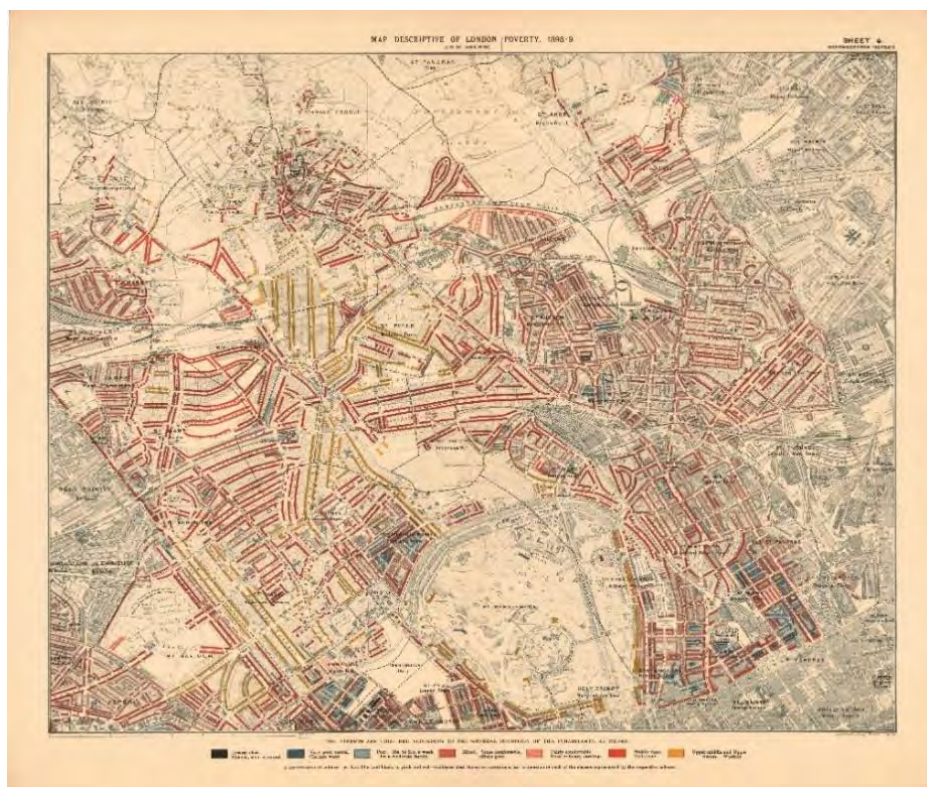
Fonte: Digital Map. Disponível em Booth.lse.ac.uk.

Esse contraste se faz presente em diversos momentos das narrativas em análise. No conto *A liga dos cabeças vermelhas*, em busca de pistas para desvendar um mistério envolvendo um senhor, dono de uma loja de penhores, Holmes decide realizar um reconhecimento da área onde aquele vivia e trabalhava, posto que o detetive cultivava “o hobby de ter um conhecimento preciso de Londres” (DOYLE, 2010, p125). Ao observarem a vizinhança onde estava situada a loja de penhores, Watson faz um comentário bastante ilustrativo do conjunto urbano:

A rua em que nos encontramos ao dobrar a esquina da retirada Saxe-Coburg Square fazia com ela um contraste tão grande quanto a frente de uma pintura com o verso. Era uma das principais artérias que conduzia o tráfego da *City* para norte e oeste. As pistas estavam cheias com o fluxo imenso de veículos nas duas direções, enquanto as calçadas estavam pretas com o enxame apressado de pedestres. Era difícil imaginar, olhando-se para a linha de belas lojas e imponentes sedes de empresas, que elas realmente confinavam, do outro lado, com a pracinha sem-graça e pachorrenca que acabáramos de deixar. (DOYLE, 2010, p. 125).

Watson e Holmes testemunharam uma pequena parcela do processo de segregação identificado em várias partes de Londres. A *City* representa, ainda hoje, o centro financeiro de Londres. De lá, rumando para o norte e o oeste, mencionados por Watson, podemos encontrar na continuação dos mapas de Booth (*North-Western district*) no distrito 4, a predominância das classes média e alta, respectivamente.

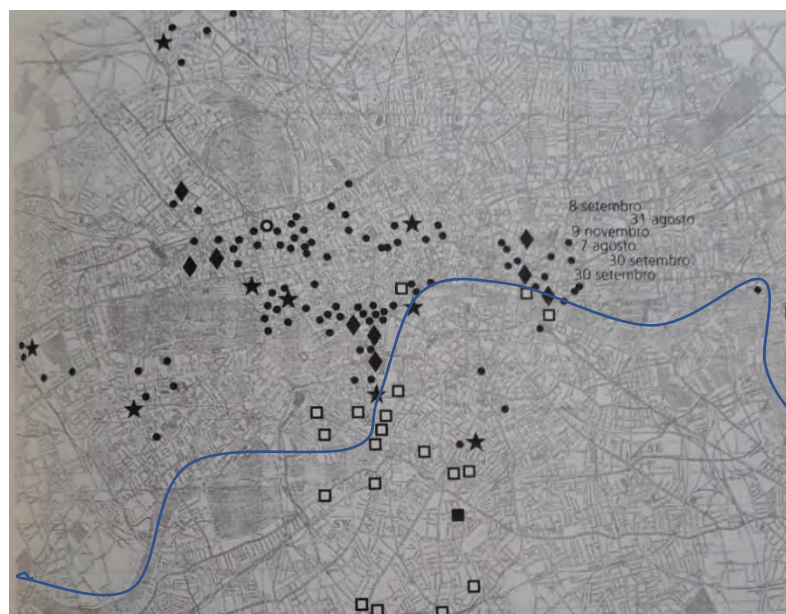
MAPA 3 – Sheet 4



Fonte: Digital Map. Disponível em Booth.lse.ac.uk.

Nos Primeiros dois romances em que Holmes aparece: *Um Estudo em Vermelho* – *UEV* (1887) e *O Signo dos Quatro* – *OSQ* (1890), os principais acontecimentos em ambas as histórias se desenrolam na parte leste de Londres e ao Sul, logo abaixo do Rio Tâmis. Duas regiões onde há predominância das classes mais baixas. Os contos, publicados a partir de 1891, enfocam a *City* e a região oeste. Segundo Moretti (2003) a escolha inicial por essas regiões não agradou totalmente o público leitor. Nas histórias de detetive, é preciso um cenário que ostente riqueza, com residências de alto padrão e hotéis de luxo para que o crime seja mais “plausível”. A seguir, um mapa com os principais eventos dos romances citados e dos contos posteriores:

Mapa 4 - Movimentos de Holmes e crimes



Fonte: Moretti (2003)

No mapa acima, as ações dos romances *UEV* e *OSQ* estão representadas pelos *quadrados claros* (movimentos de Holmes) e *quadrados escuros* (assassinatos). Os acontecimentos dos contos estão retratados com **pontos** (movimentos de Holmes), **losangos** (diversos crimes) e **estrelas** (assassinatos). Da imagem podemos inferir a drástica mudança no cenário dos enredos, conforme citado anteriormente. Percebemos que o detetive nas histórias iniciais percorria as regiões mais “estigmatizadas” de Londres (*East End* e o Sul do Tâmis – este, representado pela linha azul): crime fictício em regiões sem “atrativos”. Ao passo que as histórias posteriores concederam maior atenção ao norte e ao oeste: intrigas, crimes e assassinatos na Londres de status.

Em *O signo dos quatro*, uma das personagens, Mr. Thaddeus Sholto, escolhe o *Lyceum Theatre* como ponto para encontrar a cliente de Holmes, este e Watson. Situado no *West End* londrino, região de classe média alta segundo o mapa de Booth, no momento do encontro “a

multidão já se aglomerava junto às entradas laterais. Em frente, de uma procissão de ruidosos *hansoms* e *four-wheelers*, apeavam homens de peitilho engomado e mulheres envoltas em capas e cheias de diamantes” (DOYLE, 2010b, p. 43).

De lá, o grupo seguiu para o sentido Sul, passando pelo rio e mudando de cenário, “Hávamos de fato chegado a uma vizinhança duvidosa e ameaçadora. Longas linhas de desenxabidas casas de tijolo só eram aliviadas pelo clarão vulgar e o brilho de mau gosto de tabernas nas esquinas” (2010, p. 44).

No primeiro quadro um exemplo de espaço frequentado pela classe mais abastada, tanto pelos trajes quanto pelos meios de transporte, ao passo que no segundo momento é reproduzida a diferença da região mais pobre. Entretanto, não é somente o espaço físico que mantém distâncias tão relevantes. A aversão da burguesia se faz presente em qualquer canto, a temeridade em relação à classe trabalhadora (*Working class*) é um fato bastante perceptível. O trabalho de Engels (2010, p. 79) já expunha essa realidade, associando à classe operária esses redutos urbanos menos privilegiados. Com base nas observações, ele aponta:

Todas as grandes cidades têm um ou vários “bairros de má fama” onde se concentra a classe operária. É certo ser frequente a miséria abrigar-se em vielas escondidas, embora próximas aos palácios dos ricos; mas, em geral, é-lhe designada uma área à parte, na qual, longe do olhar das classes mais afortunadas, deve safar-se, bem ou mal, sozinha. Na Inglaterra, esses “bairros de má fama” se estruturam mais ou menos da mesma forma que em todas as cidades: as piores casas na parte mais feia da cidade; quase sempre, uma longa fila de construções de tijolos, de um ou dois andares, eventualmente com porões habitados e em geral dispostas de maneira irregular. Essas pequenas casas de três ou quatro cômodos e cozinha chamam-se *cottages* e normalmente constituem em toda a Inglaterra, exceto em alguns bairros de Londres, a habitação da classe operária. Habitualmente, as ruas não são planas nem calçadas, são sujas, tomadas por detritos vegetais e animais, sem esgotos ou canais de escoamento, cheias de charcos estagnados e fétidos.

Nas palavras de Mr. Sholto: “tenho uma aversão natural por todas as formas de materialismo rude, raramente entro em contato com a multidão grosseira. Vivo, como veem, com uma atmosferazinha de elegância à minha volta” (DOYLE, 2010b, p. 51). A distinção se fazia necessária, mesmo no espaço interno do lar, onde a atmosfera deveria ser mais agradável, para “limpar” o ambiente da relação que mantinha com a classe trabalhadora. A burguesia tinha aversão ao proletariado.

Com base nessa cartografia urbana, podemos inferir que a ficção “molda-se” à realidade no intuito de adequar determinadas questões do meio social para que a produção literária alcance maior representatividade das complexas questões da cidade.

4 O CAMPO E A CIDADE: REPOUSO/AGITAÇÃO?

Começamos com parte da citação de Raymond Williams em sua obra *O campo e a cidade: na história e na literatura*, na qual retrata o imaginário social frente à relação entre cidade e campo, já apresentada em outro escrito anterior. Nas palavras de Williams, “o campo passou a ser associado a uma forma natural de vida – *de paz, inocência e virtudes simples*. À cidade associou-se a ideia de centro de realizações – de saber, comunicações, luz” (WILLIAMS, 1989, p.11. Grifo nosso).

Se voltarmos quase um século no tempo, e nos encontrássemos com Sherlock Holmes envolto em problemas e casos que ocorreram fora da grande Londres, provavelmente ele estaria percorrendo de forma oposta ao que Williams nos traz. De fato, em *As faias acobreadas* temos um vislumbre dessa postura:

Por toda a região rural, até os morros ondulados em torno de Aldershot, os telhadinhos vermelho e cinza das granjas despontavam em meio ao verde claro da folhagem nova. “Não são claras e bonitas?!” Exclamei com todo o entusiasmo de um homem recém-saído dos nevoeiros de Baker Street. [...]

“Meu Deus!” exclamei. “Quem associaria crime com essas lindas casas de fazenda antigas?”

“Elas sempre me encham de certo horror. É minha crença, Watson, fundada na minha experiência, que os mais humildes e sórdidos becos de Londres não apresentam um histórico de pecados mais pavorosos que o da mais sorridente e bela região rural.” (DOYLE, 2010, p. 457).

Nesse diálogo percebemos o tom romântico de Watson, em oposição ao “mecanicismo” de Holmes que associa a região do campo ao seu universo de trabalho. Na série de contos publicados sob o título de “As aventuras de Sherlock Holmes” contendo doze narrativas, em sete delas, o espaço de Londres é palco dos acontecimentos, e não há crimes graves. Todavia, em todas as cinco histórias desenvolvidas no campo há assassinato. De forma geral, no cânone Sherlockiano, cerca de 20 % dos casos no meio urbano estão associados a homicídios ou tentativas, ao passo que na zona rural, essa estatística salta para mais de 70%, Moretti (2003). Basta um vislumbre das atrocidades cometidas por Jack, o Estripador nos becos de Londres e percebemos novamente como a ficção trabalha aspectos diversificados da realidade, retratando um outro ponto de vista.

Justificando a Watson os motivos para essa postura ideológica, Holmes afirma que no campo o sentido de privacidade ainda se encontra em grande medida, ao passo que na cidade, a opinião pública está presente em cada esquina, não há lugar na metrópole onde se possa ficar “invisível” aos olhos da sociedade. Postura bastante divergente da que é retratada por Engels (2010, p. 68):

Entretanto, essas pessoas se cruzam como se nada tivessem em comum, como se nada tivessem a realizar uma com a outra e entre elas só existe o tácito acordo pelo qual cada uma só utiliza uma parte do passeio para que as duas correntes da multidão que caminham em direções opostas não impeçam seu movimento mútuo – e ninguém pensa em conceder ao outro sequer um olhar. Essa indiferença brutal, esse insensível isolamento de cada um no terreno de seu interesse pessoal é tanto mais repugnante e chocante quanto maior é o número desses indivíduos confinados nesse espaço limitado; e mesmo que saibamos que esse isolamento do indivíduo, esse mesquinho egoísmo, constitui em toda a parte o princípio fundamental da nossa sociedade moderna, em lugar nenhum ele se manifesta de modo tão impudente e claro como na confusão da grande cidade.

Essa exaltação de uma subjetividade excessiva em detrimento de uma consciência coletiva urbana parece estar presente em vários autores do século XIX. Williams (1989) nos lembra que Hardy, Wordsworth, Carlyle, deixavam transparecer esse imaginário social, muito em razão das aglomerações e da atribulada rotina da metrópole. Dessa forma, na visão desses autores, em virtude da atribulada rotina diária, ocupada em grande parte pelo tempo destinado à produtividade e ao trabalho, os moradores da cidade dificilmente conseguem observar o espaço que os rodeia e utilizá-los como forma de sociabilidade, muito menos interagir com aqueles que se encontram no mesmo lugar. É a atitude “blasé” de Simmel, designando a indiferença com que as pessoas se apresentam em meio ao espaço repleto de estímulos externos vivenciados numa cidade. Não significa que os indivíduos sejam desprovidos de qualquer emoção na interação cotidiana nas grandes cidades, simplesmente agem como tal.

A visão de Holmes resgata uma percepção paralela, onde os processos de crescimento das cidades, principalmente na Londres do século XIX com seus mais de 4 milhões de habitantes e a vertiginosa mudança estrutural nas relações de trabalho parecem manter um todo coeso. Lembra-nos da perspectiva de Jane Jacobs: “é preciso ter olhos na rua”, para identificar os problemas urbanos com vistas a mitigá-los.

5 À GUIA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

A industrialização inglesa acentuou as diferenças de classe, as condições de trabalho e a própria complexidade do espaço social. A literatura, por seu turno, não deixou de abordar tais questões, seja de forma consciente ou inconsciente. Por meio do olhar sociológico é possível (re)ver os modelos de interação social, as “regras” de conduta da sociedade por meio de suas práticas.

Criam-se desse modo, áreas que possibilitem dividir o mundo entre os detentores do poder econômico e aqueles que trabalham para conseguir sobreviver. Espaços constituídos, reproduzidos e vívidos por variadas frações sociais. Mas ainda assim, repleta de contradições, que merecem nossa atenção. A literatura é a vida, com uma moldura artística.

REFERÊNCIAS

DOYLE, Arthur Conan, Sir. **Sherlock Holmes V. 6**: um estudo em vermelho. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

DOYLE, Arthur Conan, Sir. **Sherlock Holmes V. 1**: as aventuras de Sherlock Holmes. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

DOYLE, Arthur Conan, Sir. **Sherlock Holmes V. 7**: o signo dos quatro. Rio de Janeiro: Zahar, 2010b.

DOYLE, Arthur Conan, Sir. **Sherlock Holmes V. 3**: a volta de Sherlock Holmes. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ENGELS, Friedrich. **A condição da classe trabalhadora na Inglaterra**. Tradução: B. A. Schumann. Supervisão, apresentação e notas de Jose Paulo Netto. São Paulo: Boitempo, 2010.

KONZER, Lucas Pizzolatto. **A mudança de paradigma em sociologia urbana:**

do paradigma ecológico ao socioespacial. Revista de Ciências Humanas - Florianópolis – V.45, N.1; p. 79-99 - abril de 2011.

MORETTI, Franco. **Atlas do romance europeu: 1800-1900**. Tradução: Sandra Guardini Vasconcelos – São Paulo: Boitempo, 2003.

PARK, R.E. “A cidade: sugestões para a investigação do comportamento humano no meio urbano”. In: VELHO, O.G. (org.), **O fenômeno urbano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967, p. 26 – 72.

SAPIRO, Gisèle. **Sociologia da literatura**. Tradução: Juçara Valentino. Belo Horizonte: Moinhos/Contafios, 2019.

VILLAÇA, F. A segregação urbana. In: **Espaço intra-urbano no Brasil**. São Paulo: Fapesp/Lincoln Institute/Nobel, 2000, p. 141-155.

WILLIAMS, Raymond. **O campo e a cidade**: na literatura e na história. Tradução: Paulo Henriques Britto. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

O PARQUE NACIONAL SERRA DA CAPIVARA DO PONTO DE VISTA DO PATRIMÔNIO CULTURAL: UMA ABORDAGEM A RESPEITO DAS AÇÕES DE PRESERVAÇÃO

Welline Dhecksa Reis da Silva

Graduanda do curso de bacharelado em Turismo - UESPI

wellinesilva@aluno.uespi

Universidade Estadual do Piauí

Sarany Rodrigues Fernandes

Mestra em Cultura e Sociedade - UFMA

sarany@ccsa.uespi.br

Universidade Estadual do Piauí

RESUMO: Este trabalho tem o objetivo de desenvolver uma abordagem sobre o Parque Nacional Serra da Capivara com ênfase em seu enquadramento como patrimônio cultural, de forma a investigar as ações do Estado destinadas à sua preservação e conservação. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, de caráter exploratório, que faz parte do projeto que está em fase inicial, sendo desenvolvido por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade Estadual do Piauí. O Parque Nacional Serra da Capivara (PNSC), localizado no sudeste do Piauí, está classificado como patrimônio misto, pois apresenta significativo valor cultural e ecológico, sendo uma Unidade de Conservação, criado em 1979 com o objetivo de proteger as belezas naturais, os elementos da fauna e flora e os inúmeros monumentos arqueológicos que nele se encontram. Esses monumentos possuem inestimável valor cultural, pois representam vestígios de antigas civilizações, motivo que levou o PNSC a entrar para a lista de Patrimônio Cultural da Humanidade, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1991. Após esse reconhecimento mundial, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) promove o tombamento do Parque, inscrevendo-o em seu Livro de Tombo Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico, efetivando, assim, o processo de institucionalização do patrimônio. Tem-se o entendimento de que o patrimônio cultural é um bem que, por apresentar um significativo valor histórico para um povo, uma comunidade, se torna alvo do reconhecimento destes e do poder público que os representa. Nesse sentido, sendo um importante Patrimônio Cultural e Natural brasileiro, o Parque Nacional Serra da Capivara constitui-se alvo das ações de preservação do Estado por meio de instrumentos como o tombamento que impede a realização de modificações nas características originais do bem tombado. Ações como essas, desenvolvidas e implementadas por órgãos oficiais do Estado, a exemplo do IPHAN, tem o objetivo de preservar o patrimônio ali existente, a fim de garantir que todos, incluindo as próximas gerações, possam desfrutar dos bens naturais e culturais contidos no Parque e em outros locais representativos do modo de viver de um povo.

Palavras-chave: Parque Nacional Serra da Capivara; Patrimônio Cultural; Preservação.

1 INTRODUÇÃO

As discussões sobre patrimônio cultural cada dia tomam maior repercussão no meio de intelectuais e profissionais de áreas como história, urbanismo e turismo, tornando-se uma

temática interdisciplinar, multifacetada e atemporal que ainda está longe de ser esgotada por estudos e publicações.

É nesse contexto que se torna relevante retornar à etimologia da palavra patrimônio que originariamente é uma palavra latina *patrimonium* (derivada de *pater*, pai) que se aplicava ao conjunto dos bens pertencentes ao *paterfamilias* e por este transmitidos aos seus sucessores, sendo assim, aquilo que se herdava, implicando, por conseguinte, a ideia de herança (MENDES, 2012)

E nesse sentido, a herança das gerações passadas é muito mais que econômica e material, é cultural. Dessa forma, podendo assumir uma configuração material ou imaterial, mais especificamente, atrelado aos costumes e modos de ser e fazer. E essa relação, que dá origem a uma expressão – patrimônio cultural – fortalece o conceito e sentido de ambas as palavras, sendo descrita por alguns autores como errônea, os quais intitulam o termo legado cultural como mais apropriado (BARRETO, 2000 apud CHUVA; NOGUEIRA, 2012).

E todas essas discussões, possibilitaram a criação do Parque Nacional Serra da Capivara com o prestígio que ele tem, o qual é um bem tombado e nomeado de Patrimônio Cultural da Humanidade. Faz-se mister, nessa perspectiva, ressaltar que “somente após a Segunda Guerra Mundial é que a política internacional de preservação se propôs a identificar conceitos e critérios comuns na defesa do patrimônio, dada a necessidade de recuperação das edificações comprometidas durante a guerra.” (CHUVA; NOGUEIRA, 2012, p.295)

E nesse processo globalizado e científico, pelo qual permeiam tais discussões e porventura, respostas/classificações, é que surgem outras problemáticas que envolvem o tema Patrimônio Cultural e sua relação com o Turismo, a saber, o turismo cultural, apresenta mais benefícios ou malefícios? Como solucionar os malefícios dessa relação conflituosa? Quais ações podem ser desenvolvidas a fim de promover a preservação do Patrimônio Cultural?

Essa última questão norteou o problema de pesquisa deste trabalho, a saber: quais ações são desenvolvidas pelo Estado a fim de manter a preservação do Patrimônio Cultural existente no Parque Nacional Serra da Capivara? A partir desse problema foram elencados os objetivos de pesquisa, sendo o geral: desenvolver uma abordagem sobre o Parque Nacional Serra da Capivara com ênfase em seu enquadramento como Patrimônio Cultural, de forma a investigar as ações do Estado destinadas à sua preservação e conservação.

De forma específica, outra questão norteadora orientou o percurso desta pesquisa, a qual legou em consideração o fato de que a educação é solução para uma quantidade indizível de problemas. Desta forma, a questão se baseia em como ela poderia ser um mecanismo para a preservação de um bem/patrimônio cultural? Assim, tem-se como objetivo específico

apresentar a educação patrimonial como uma alternativa relevante na busca pela preservação do Patrimônio Cultural.

A metodologia do presente artigo se deu por meio de uma revisão bibliográfica e documental, de caráter exploratório. O trabalho encontra-se organizado em cinco seções, das quais, essa introdução é a primeira, dando uma visão geral do tema e da organização da pesquisa, além de equações a respeito da temática patrimonial, que ao longo do trabalho são solucionadas, fazendo isso de forma crítica, tendo em vista, as suas polaridades.

Logo após, se desenvolve o tema Patrimônio Cultural sob diferentes perspectivas e contextos, fazendo um apelo histórico com o objetivo de esclarecer e contextualizar o leitor sobre as discussões a respeito do tema. Em seguida, é realizada uma abordagem a respeito do objeto de estudo deste trabalho, concernindo à sua criação, objetivos, e classificações, trazendo um panorama geral e contextualizado sobre o PNSC.

No quarto tópico do trabalho, responde-se algumas indagações feitas nesta introdução, enfatizando algumas ações fundamentais para a preservação do bem cultural de forma geral, e do Parque Nacional Serra da Capivara, de forma mais específica. Por fim, as considerações finais trazem as assimilações da interação dos temas, com uma abordagem comparativa e clara, referente ao que foi discorrido e contextualizado no trabalho.

2 DISCUTINDO O CONCEITO DE PATRIMÔNIO CULTURAL

Primeiramente, para trazer uma visão panorâmica do tema é necessário remontar ao cenário histórico da década de 1920 a 1940, sob o viés artístico e cultural, tendo em vista que quando falamos do cultural remontando a essa época, logo vêm à discussão, de forma intrínseca, o termo histórico. E essa relação de interdependência entre essas tipologias era determinante até o momento em que houve reformulações no conceito de Patrimônio Cultural, tornando-o mais abrangente e complexo.

Em segundo lugar, tratando de forma mais específica, sob a perspectiva artístico nacional, é pertinente fazer menção às vanguardas europeias, das quais o surrealismo e o modernismo serão brevemente explanados, por conta de sua vigência na referida época. Corroborando com a fala de Machado e Silva além de outros autores, o movimento surrealista enfatiza a relação dialética entre o passado e o presente e, portanto, a grande busca do ser humano pela “libertação – libertação política, econômica, social e espiritual” (MACHADO; SILVA, 2018). E tal movimento parisiense foi difundido de forma mundial, aqui no Brasil houve indícios desse movimento na mesma época em que o modernismo – há muitas

controvérsias nesse sentido – que mesmo o modernismo aqui não o acolhendo de forma explícita, pode-se ver alguns ideais surrealistas difundidos em diversas obras naquele momento (PONGE, 2004).

Já o modernismo, foi ímpar para a patrimonialização dos bens artísticos e culturais na nação brasileira, o qual era chamado de futurismo pelos meios de comunicação, e, por meio dos principais nomes dessa escola literária, que o patrimônio histórico de forma geral assumiu uma nova ressignificação e representatividade. A saber, Mário de Andrade e Jair Lins, dentre outros, foram nomes de muito destaque e influência no início e desenvolvimento dessa nova era ideológica, momento em que se percebia uma forte censura artística no país no período que se inicia na década de 1930 e vai até meados da década de 1980 onde o bem cultural não era mais só histórico, ou antigo, era também patrimônio cultural, nacional, e esse reconhecimento foi consequência do empenho de diversos intelectuais modernistas e nacionalistas (ROCHA, 2020).

Nesse sentido, torna-se pertinente ressaltar o que Chuva e Nogueira (2012), citando Sevcenko (1992) asseveram:

Percebida brilhantemente por Nicolau Sevcenko (1992) ao tratar dos anos 1920, a associação entre modernidade e nacionalidade trouxe novas nuances a esse projeto civilizador: essas duas temáticas expressavam a busca de novos padrões estéticos, de comportamento e de conduta, mas juntas deveriam apontar tanto para o novo, que estaria na singularidade do ser brasileiro, quanto para as condições necessárias para a inclusão do Brasil no concerto das nações. Se ser moderno virou moda e a palavra se tornou corriqueira na linguagem cotidiana, em propagandas, revistas, jornais, não bastava mais ser moderno, era preciso ser brasileiro. Ser moderno passou a significar assumir a feição própria do Brasil e dispensar padrões estéticos estrangeiros ainda predominantes (SEVCENKO apud CHUVA; NOGUEIRA, 2012, p. 69-70).

Tendo como base essa apreciação enfatizando a necessidade de valorizar e preservar o nacional e, ainda, a reflexão a respeito do quão imprescindível é fazê-lo de forma institucionalizada, foi desenvolvido e executado o projeto de criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) em 1937. Essa instituição pública assumiu um importante papel no contexto da preservação do Patrimônio Cultural no Brasil, como pode ser evidenciado no trecho a seguir:

“E por meio dessa nova agência, o Estado brasileiro assumiu a tarefa de proteger o patrimônio histórico e artístico da nação, estabelecendo para tal uma série de normas e dispositivos para identificação, seleção, conservação e restauração de bens culturais de natureza material (áreas urbanas, imóveis rurais, edificações, objetos móveis em geral de cunho religioso) e imaginária, ou integrados à arquitetura, como forros, altares etc., enquadrando-os na categoria de patrimônio nacional” (CHUVA; NOGUEIRA, 2012, p.67).

Constata-se, a partir dos pressupostos citados, que a década de 1920 à 1940 se consolidaram como um momento de inúmeras revoluções, e uma mudança ímpar na concepção de patrimônio cultural, foi a valorização da arte nacional em oposição à cultura do vencedor (cultura europeia, dos colonizadores). Ao retratar esse cenário os autores citados argumentam que “as representações de um Brasil colonial - o Brasil das Bandeiras e das Minas – tornaram-se a expressão dominante da ideia de modernidade também de brasilidade, nos anos 1930” (CHUVA; NOGUEIRA, 2012, p.71).

Todavia, é essencial destacar que a patrimonialização do patrimônio não foi uma iniciativa originalmente brasileira, e sim, francesa, “em que no período da Revolução Francesa, o novo governo francês julgou baseado na necessidade, que era fundamental sua intervenção diante da proteção de seu patrimônio material, incluindo-se edifícios e obras de arte.” (CRUZ, 2012, p. 96)

Nesse sentido, torna-se importante esclarecer que “patrimonializar é selecionar um bem cultural (objetos e práticas) por meio da atribuição de valor de referência cultural para um grupo de identidade. O bem patrimonializado tem como atributo a capacidade de amalgamar grupos de identidade” (CHUVA; NOGUEIRA, 2012, p.73-74). Esse processo de patrimonialização, que pode ocorrer tanto com bens materiais, quanto imateriais, representa o início do processo de preservação dos bens culturais, a exemplo do que ocorreu com o Parque Nacional Serra da Capivara, no Piauí.

Sendo crucial para o entendimento do ato de patrimonializar – muito mais importante do que o fato de atribuir valor – é por quem ele é feito, e sem dúvida, como o bem cultural é um bem coletivo, precisa-se que a própria comunidade beneficiada identifique/reconheça-o como seu, como parte da sua identidade e não apenas o Estado por meio do Governo. Pois, segundo Mendes “o patrimônio cultural representa a persistência desse agregado humano ao longo do tempo, comprovadamente lhe permitindo que seja o mesmo através e apesar das mudanças, englobando a conservação e a recuperação da memória, graças à qual os povos mantêm sua identidade” (MENDES, 2012, p. 17).

E esse conceito de patrimonializar evidencia o quão relevante é a proximidade do patrimônio e seu pertencimento a um povo, sendo ele, determinante para que mesmo com o passar dos anos, a memória da história do corpo social em questão, não desapareça ou perca seu valor, e o mais importante afinal, não é somente ser lembrado, como também, estimado de forma a constituir uma parcela importante da memória coletiva e, porventura, um diferencial de cada lugar tornando-o peculiar e atemporal.

Logo, se todos os povos têm um modo de ser e fazer e porventura uma identidade, chega-se à constatação que existem inúmeras culturas, e, tendo isso em vista Jameson fala a respeito de uma globalização cultural, que seria a sensação de que a cultura estaria em todos os lugares ao

mesmo tempo (JAMESON apud ALVES, 2006). Essa fala é considerável, porque nos leva a entender, de forma sutil, que não há uma cultura superior a outra, colocando assim, todas elas em um mesmo patamar de valor, e superestimando assim as formas peculiares de expressar-se.

Portanto, se hoje tem-se uma visão panorâmica, clara, globalizada de cultura e patrimônio cultural, é fruto dos debates e discussões, que de forma tímida, conseguiram ganhar espaço e porventura, sua institucionalização. Além disso, é crucial ressaltar que a criação do SPHAN – atual IPHAN – foi tão tardia em comparação a outros países, devido ao desconhecimento de grande parte da população dessas temáticas, e nesse contexto, torna-se de fundamental importância a educação patrimonial, feita não de forma simplista, mas, sistemática e permanente – a qual será abordada com mais detalhes em outro momento deste artigo. Um elemento de destaque no contexto das discussões a respeito do patrimônio cultural no estado do Piauí, o Parque Nacional Serra da Capivara, será tema do próximo tópico deste trabalho.

3 PARQUE NACIONAL SERRA DA CAPIVARA

Localizado no sudeste do estado do Piauí o Parque Nacional Serra da Capivara, por sua riqueza e singularidade, está classificado como patrimônio misto, pois apresenta significativo valor cultural e ecológico. Dessa forma, torna-se oportuno citar as duas grandes divisões de patrimônio, sendo uma voltada para natureza e outra para cultura. Patrimônio natural são as riquezas que estão no solo e subsolo, tanto as florestas como as jazidas. Quanto ao patrimônio cultural, esse conceito vem sendo ampliado na medida em que se revisa e amplia o conceito de cultura (CHUVA; NOGUEIRA, 2012, p.36).

A exemplo do patrimônio, a paisagem também pode ser classificada de duas formas, conforme destacado por Silveira (2014, p.60) “existem dois tipos de paisagens: naturais e culturais. As paisagens naturais só variam a um ritmo secular ou geológico; as culturais, por sua vez, transformam-se com relativa rapidez, às vezes de geração em geração, como é o caso das paisagens urbanas”. Assim, a paisagem cultural será sempre o fruto das alterações que o homem, em coletividade, introduz no meio em que vive, independentemente da época ou do tipo de mudança realizada.

O conjunto de bens, tanto naturais quanto culturais, existente no Parque Nacional Serra da Capivara (PNSC) constitui um grande diferencial, tornando-o em um atrativo turístico de enorme singularidade. Toda essa singularidade faz com que o Parque receba muitos visitantes ao longo do ano, fator este que pode contribuir para degradação do atrativo caso não sejam

tomadas as medidas de preservação necessárias. Essas medidas devem buscar preservar tanto o patrimônio natural, quanto o cultural existentes naquela localidade.

Nessa conjuntura, convém destacar que o Parque Nacional Serra da Capivara é uma Unidade de Conservação, criado em 1979 com o objetivo de proteger as belezas naturais, os elementos da fauna e flora e os inúmeros monumentos arqueológicos que nele se encontram. Esses monumentos possuem inestimável valor cultural, pois representam vestígios de antigas civilizações, motivo que levou o PNSC a entrar para a lista de Patrimônio Cultural da Humanidade, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1991. Além deste, dois anos mais tarde o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) realiza o tombamento do Parque, inscrevendo-o em seu Livro de Tombo Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico (ICMBIO, 2019).

Outrossim, é relevante trazer à discussão algumas notas sobre a parte institucional e jurídica desse bem cultural, onde

No dia 05 de junho de 1979, foi assinado o decreto nº 83.548, da Presidência da República, publicado no Diário Oficial da União de 06 de junho de 1979, criando o Parque Nacional Serra da Capivara. Segundo o Plano de Manejo do Parque Nacional Serra da Capivara, aprovado pela Secretaria do Meio Ambiente da Presidência da República em 1994, a finalidade da criação desse Parque Nacional foi “fornecer os instrumentos jurídicos que permitissem garantir uma proteção adequada a uma área na qual se encontra a maior concentração de sítios pré-históricos do país” (Plano de Manejo apud MARTINS, 2011, p. 51-52).

Nesse trecho pode-se perceber a importância do Parque Nacional Serra da Capivara, tanto no que diz respeito ao patrimônio nele existente, quanto no que se refere aos estudos e pesquisas arqueológicas no Brasil. Além disso, o PNSC também pode ser considerado um sítio turístico, que de acordo com Silveira (2014)

É um lugar de visita e/ou passagem, e não estadia de turistas; ou seja, por onde o turista passa de visita, mas não permanece, até mesmo porque não tem a função de hospedagem para turistas. [...] constituindo-se ele próprio uma atração turística, assim como pode ser um lugar criado pelo ou para o turismo. [...] portanto, como qualquer ponto turístico visitado no itinerário de uma viagem (SILVEIRA, 2014, p. 32-33).

É interessante trazer essa informação, pois quando se fala no PNSC, logo, imagina-se como um lugar bem estruturado – equipamentos turísticos – e apropriado para uma breve estada, todavia, devido às suas características de um sítio arqueológico, e, ser um bem tombado, ele fez e faz algumas adequações para os visitantes. Mas, em decorrência das limitações impostas pelo tombamento não pode fazer alterações tão significativas que sejam capazes de modificar suas características originais.

Nas questões referentes ao patrimônio natural é pertinente destacar a descrição que Martins (2011, p.40) faz sobre o Parque Nacional Serra da Capivara, afirmando que “a vegetação é exuberante na estação de chuvas, com temperaturas agradáveis. Já na época da seca, a folhagem, antes exuberante, torna-se retorcida e coberta de espinhos e um mato cinza cobre a região.” Diante do exposto, vê-se a percepção da autora a respeito do Parque, e isso traz ao debate um outro olhar sobre o local, o olhar de um visitante que contempla e expressa suas impressões sobre o estado de conservação do ambiente contemplado.

Retornando às informações a respeito da estrutura, o Parque é composto por uma área de aproximadamente 130 mil hectares, incluindo as Áreas de Preservação Permanentes (APP) de seu entorno, e contempla parte dos municípios de Brejo do Piauí, Coronel José Dias, João Costa e São Raimundo Nonato (ICMBIO, 2019). Este último município é usado como um dos principais portões de entrada para o PNSC, também como local de estadia para os visitantes, por possuir uma infraestrutura turística maior em relação aos demais municípios do entorno.

Além de sua singularidade, o PNSC se destaca por desenvolver uma conjunta proteção da natureza e proteção do patrimônio cultural. Essa situação existe, sem dúvida, em outros parques, mas se manifesta em sua expressão máxima no Parque Nacional Serra da Capivara, sobretudo como resultado das pesquisas realizadas já na década de 1970 que evidenciaram sua importância.

Por ser um importante Patrimônio Cultural e Natural brasileiro o Parque Nacional Serra da Capivara torna-se alvo das ações de preservação do Estado. Ações estas que devem ter o objetivo de conservar o patrimônio ali existente, a fim de garantir que todos, incluindo as próximas gerações, possam desfrutar dos bens naturais e culturais contidos no Parque. No tópico que segue serão discutidas as principais ações de preservação aplicadas no PNSC.

4 AÇÕES DE PRESERVAÇÃO NO PARQUE NACIONAL SERRA DA CAPIVARA

A partir da criação do Parque Nacional Serra da Capivara, em 1979, pode-se perceber a atribuição de uma série de ‘títulos de prestígio’, títulos esses que não só tem a função de lhe conferir prestígio, mas também, de atribuir ao Estado a responsabilidade de protegê-lo. Essa atribuição estatal só aconteceu graças a uma longa trajetória que se iniciou com a Constituição de 1934, artigo 10, que no período do Estado Novo, trouxe pela primeira vez no Brasil a noção jurídica de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (TOMAZ, 2010).

O referido artigo tinha como objetivo responsabilizar o poder público pela preservação dos monumentos de valor histórico ou artístico de importância nacional, conforme transcrito: Art.10 - Compete concorrentemente à União e aos Estados: III - proteger as belezas naturais e

os monumentos de valor histórico ou artístico, podendo impedir a evasão de obras de arte” (TOMAZ, 2010, p.8). E para a execução de tais objetivos – que se tornaram obrigações mediante a lei – foi criado o SPHAN, em 1937, que agora é Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) que devido a sua finalidade de exercer atividades típicas da administração pública, e seu novo título, se classifica como uma autarquia federal, conforme esclarecido por Dantas (2013):

A “autarquia”, como categoria jurídica, estabelece em linhas gerais que o IPHAN possui personalidade jurídica autônoma (exercendo por si direitos e deveres), gozando de um patrimônio e receita próprios, e do poder de autogestão. [...] Sendo autarquia o Iphan é uma pessoa jurídica criada por lei e submetida ao regime de direito público” (DANTAS, 2013, p.230-231).

Atualmente o IPHAN é vinculado ao Ministério do Turismo, no âmbito da Secretaria Especial da Cultura, desenvolvendo uma série de ações voltadas à preservação do patrimônio cultural no Brasil. Nesse aspecto, torna-se importante destacar que “antes da Era Getúlio Vargas, o parlamento brasileiro não aprovou diversos projetos de proteção ao patrimônio cultural devido à necessária relativização do direito de propriedade, inadmissível à época” (DANTAS, 2013, p.226). Inserido nesse contexto, tem-se mais uma razão para justificar a necessidade de criação do Sphan e, conseqüentemente, a instituição de instrumentos legais para garantir a legitimidade da preservação dos bens culturais, conforme descrito por Chuva e Nogueira (2012)

A criação de uma agência pública voltada para a proteção aos bens arquitetônicos por meio do instituto do tombamento, como se configurou em seguida, com a Legislação que regulamentou a atuação dessa nova agência: o Decreto-lei n.25/1937, ainda hoje em vigor. O tombamento impõe limitações ao direito de propriedade ao proibir a destruição do imóvel, bem como a realização de reformas sem autorização do poder público institucionalizado (CHUVA; NOGUEIRA, 2012, p. 71).

Torna-se notório que o IPHAN se constitui em um marco no âmbito da preservação patrimonial brasileira, assim sendo, tem importante papel na proposição e implantação das ações de preservação do patrimônio cultural executadas no Parque Nacional Serra da Capivara, das quais pode se destacar o tombamento.

Além desse, outro importante marco à nível mundial foi o título a ele conferido de Patrimônio Cultural da Humanidade, pois possui as características, segundo a Convenção Sobre Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural, de 1972, em que “os lugares: obras do homem ou obras conjuntas do homem e da natureza assim como as áreas, incluídos os lugares arqueológicos que tenham um Valor Universal Excepcional desde o ponto de vista histórico, estético, etnológico ou antropológico (IPHAN, 2008, p.11). Isso ressalta a abrangência de áreas que estão relacionadas ao que é cultural, revelando a magnitude da excepcionalidade do parque,

tendo em vista seu papel, simbolismo e singularidade. O título de Patrimônio Cultural da Humanidade também reforça a importância de preservar e atribui maior responsabilidade ao Estado de promover ações de preservação do patrimônio que recebe tal título.

No que diz respeito ao patrimônio natural devem ser observados outros instrumentos de preservação. Nesse contexto, logo que o Parque foi criado e institucionalizado, simultaneamente o plano de Manejo foi instituído, que segundo Martins

É um instrumento teórico e operacional destinado a organizá-lo segundo suas características e de acordo com as finalidades que orientaram a sua criação. O objetivo é fornecer as bases de organização e a estratégia para coordenar a proteção do meio ambiente, do patrimônio cultural e a utilização da área. Ele identifica também as ações prioritárias para que os objetivos definidos sejam alcançados. A meta principal do plano de manejo do Parque Nacional Serra da Capivara é recuperar o estado de equilíbrio entre proteção do patrimônio cultural e os aspectos ecológicos do Parque de forma ainda a criar condições para que ele seja um polo de turismo ecológico explorado eficientemente. Sua criação esteve ligada às questões de preservação do meio ambiente específico e do patrimônio cultural existente (MARTINS, 2011, p.52).

Essa colocação demonstra o compromisso do PNSC com a preservação de seu patrimônio natural e cultural desde sua concepção. Também, revela o Plano de Manejo como um importante mecanismo para a preservação dos bens existentes no Parque. Ademais, o turismo cultural, se mostra uma alternativa de destaque para alcançar o objetivo de preservar o patrimônio. Porém, essa segmentação do turismo encontra algumas dificuldades no alcance de seus objetivos enquanto atividade social, uma dessas dificuldades reside no desafio que é administrar o patrimônio cultural em consonância com o uso turístico, de forma a “administrá-lo de tal modo que, não só não se deteriore e pereça, mas que também se reabilite, se enriqueça, seja conhecido e disfrutado por todos e se converta num elemento de desenvolvimento econômico e social” (Garrigós, 1998: 171 apud SILVA, 2000, p. 222).

Todavia, apesar de tais objetivos serem tão especificamente listados, e tão assertivos, o turismo cultural, apresenta certa dicotomia, tornando-o paradoxal. Isso acontece, devido a vertente capitalista, que sem dúvidas é inerente ao turismo – após o desenvolvimento da sociedade – conseqüentemente, o capitalismo foi o sistema econômico que possibilitou a globalização, logo a globalização, dificulta o processo de valorização e reconhecimento cultural, porque, ela difunde a ideia da homogeneização, de modernidade, e essa modernidade consiste em um abandono/desprezo pelo passado, apresentando sempre uma valorização ao progressismo e inovação; em todo o sentido da palavra.

Então, ao mesmo tempo que o turismo cultural valoriza e defende o bem cultural, e sua preservação a longo prazo – propagando a imagem de identidade, viabilizada pela peculiaridade do ser – é por meio de seus principais investidores, que também são feitas propagandas

publicitárias em torno da supervalorização dos países desenvolvidos, seus costumes, valores e modos de ser, propiciando dessa forma, uma valorização daquilo que é homogêneo, enquanto a cultura é plural e diversa.

Para tanto, a Educação patrimonial se apresenta como uma solução a essa problemática e muito mais que isso, um forte aliado para o desenvolvimento de pessoas e comunidades inteiras, com uma visão panorâmica e aplicada a respeito dessas temáticas, sua importância e seus impactos a curto, médio e longo prazo. Segundo Rodrigues citado por Rodrigues, o conceito de Educação Patrimonial é

Uma prática que oportuniza o conhecimento e apropriação do sujeito em relação ao Patrimônio Cultural, tornando-se assim uma medida indispensável na sensibilização das comunidades, da importância de se manter uma relação harmoniosa com o seu patrimônio, sobretudo no que tange a sua preservação (RODRIGUES, 2008 apud RODRIGUES, 2011, p.33).

Assim, a Educação Patrimonial, em âmbito nacional, tem como um de seus objetivos: propiciar o fortalecimento da identidade cultural individual e coletiva, reforçando o sentimento de autoestima, considerando a cultura brasileira como múltipla e plural (CASTRO, 2006, p.4). Tal conceito e objetivos, mostram-se cruciais para a preservação acontecer de forma constante e efetiva, tanto em escala mundial, como de forma nacional e específica, a falar do Parque Nacional Serra da Capivara. Logo, vê-se como a educação tem o poder transformador para sociedades inteiras, e como pode ser benéfica de forma identitária e social – cuidar do que é seu, porque assim o reconhece em um sentimento de pertencimento – assim como de forma econômica, fazendo da sua cultura um atrativo, colaborando para o desenvolvimento do turismo cultural.

As ações de educação patrimonial no Parque Nacional Serra da Capivara contam com a atuação da Fundação Museu do Homem Americano (Fumdhm) que foi criada para garantir a preservação do patrimônio cultural e natural do PNSC. Trata-se de uma entidade civil, sem fins lucrativos, declarada de interesse público pelo governo federal, que promove a realização de atividades científicas interdisciplinares, culturais e sociais, das quais podem ser destacados seus projetos socioculturais que “buscam a integração da população local com o patrimônio cultural e natural, priorizando a autossustentabilidade com o objetivo de transformar gradualmente a vida das comunidades” (FUMDHAM, 2022). Tais ações refletem, também, no maior envolvimento da população nas atividades relacionadas ao turismo cultural, proporcionando oportunidades de emprego e geração de renda para comunidades do entorno do Parque.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como outrora já mencionado, as publicações sobre a temática patrimonial ainda estão longe de esgotar as possibilidades de pesquisa sobre esse tema, em virtude de sua vasta complexidade de perspectivas, conceitos, aplicações e importância. Nesse sentido, foi fundamental, limitar esse artigo a uma abordagem a respeito das ações do Estado com vistas à preservação do patrimônio existente no Parque Nacional Serra da Capivara.

Sob esse pensamento que deu início a toda essa discussão, constata-se que a classificação de bem tombado e a inclusão na listagem de Patrimônio Cultural da Humanidade, selecionam o PNSC como excepcional e digno de valor, entretanto, são as ações estatais diretas – tombamento, o Plano de Manejo como um documento oficial – e indiretas – incentivo ao turismo cultural, propagação da educação patrimonial – que conseguem com efetividade tornar possível a proteção e manutenção desse bem.

Dando ênfase a Educação Patrimonial, que devido à sua ampla atuação e interdisciplinaridade, torna-se crucial e consistente nesse processo de ensino e aprendizagem patrimonial e identitária, produzindo efeitos significativos e duradouros no Patrimônio Cultural, tanto de forma geral, quanto de forma específica no PNSC. Como exemplo desses efeitos positivos pode ser citada o desenvolvimento de comportamento mais consciente por parte da comunidade local e de turistas no que diz respeito à preservação do Patrimônio cultural.

Por isso, a Educação Patrimonial pode se comparar a uma luz, que esclarece e muda o olhar de indivíduos - individual e coletivamente – fazendo-os preservar, cuidar, reconhecer, não como se fosse algo distante ou pertencente ao outro, mas sim, parte da sua identidade a qual não se pode abandonar.

Portanto, por meio da pulverização de informações que ocorre com a Educação Patrimonial os turistas – reais e potenciais – podem ser levados a uma maior curiosidade em visitar o PNSC, o que pode levar ao aumento do turismo cultural na região. Além do aumento da visitação, esses grupos de visitantes irão, de forma mais consciente e preocupada, fazer a visita ao local, sabendo apreciar cada elemento pertencente ao lugar e cuidando como se fosse seu.

REFERÊNCIAS

ALVES, Elder Patrick Maia. **Diversidade cultural, patrimônio cultural material e cultura popular: a Unesco e a construção de um universalismo global.** Sociedade e estado 25, p. 539-560. 2010. Link de acesso: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922010000300007>. Acesso em: 20 set. 2022.

CHUVA, Márcia; NOGUEIRA, Antonio Gilberto Ramos. **Patrimônio cultural: políticas e perspectivas de preservação no Brasil.** Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2012.

CRUZ, Rita de Cássia Ariza da. **“Patrimonialização do patrimônio”:**ensaio sobre a relação entre turismo, **“patrimônio cultural”** e produção do espaço. GEOUSP Espaço e Tempo (online), v.16, n.2, p. 95-104, 2012. Link de acesso: <https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/74255>. Acesso em: 19 set. 2022.

DANTAS, Fabiana Santos. **O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan): um estudo de caso em direito administrativo.** Revista de Direito Administrativo, 264, p. 223- 243. 2013. Link de acesso: <https://doi.org/10.12660/rda.v264.2013.14082>. Acesso em: 23 set. 2022.

FUMDHAM. Fundação Museu do Homem Americano, 2022. Disponível em: <http://fumdham.org.br/fumdham/>. Acesso em: 28 set. 2022.

IPHAN. **Patrimônio mundial: fundamentos para seu reconhecimento – A convenção sobre proteção do patrimônio mundial, cultural e natural de 1972: para saber o essencial.** Brasília, DF. p.80. 2008. Link de acesso: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Cartilha_do_patrimonio_mundial.pdf Acesso em: 26 set. 2022.

MACHADO, Rômulo Nery Silvério; SILVA Marta Dantas da. **Arte visionária e surrealismo: estabelecendo relações comparativas.** Semina: Ciências Sociais e Humanas, 39 (1), p.21-34. Link de acesso: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=arte+vision%C3%A1ria+e+surrealismo+&lr=lang_pt&oq=arte+#d=gs_qabs&t=1664457337162&u=%23p%3DOB6OLanHkMcJ. Acesso em: 20 set. 2022.

MENDES, Antônio Rosa. **O que é patrimônio cultural.** Gente singular editora. 1º ed. 2012. Link de acesso: <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt->. Acesso em: 20 set. 2022.

MARTINS, Adriana Maria Ferreira. **Parque Nacional Serra da Capivara: patrimônio cultural da humanidade.** FGV CPDOC – Dissertações, Mestrado Profissional em Bens Culturais e Projetos Sociais. 265 p. 2011. Link de acesso: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&lr=lang_pt&as_sdt=0%2C5&q=parque+nacional+serra+da+capivara&oq=parque+Nacional+#d=gs_qabs&t=1664458028296&u=%23p%3DIJRC8ZHJ-WgJ. Acesso em: 20 set. 2022.

MARTINS, Éder de Souza; REATTO, Adriana; CARVALHO JÚNIOR, Osmar Abílio de; GUIMARÃES, Renato Fontes. **Ecologia de paisagem: conceitos e aplicações potenciais no Brasil.** Documentos, Planaltina, DF, n.121, p. 1-35. jul. 2004. Link de acesso: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/16115>. Acesso em: 22 set. 2022.

PONGE, Robert. **Notas sobre a recepção e presença do surrealismo no Brasil nos anos 1920-1950.** Alea: Estudos Neolatinos 6, p.53-65. 2004. Link de acesso: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&lr=lang_pt&as_sdt=0%2C5&q=notas+sobre+a+recep%C3%A7%C3%A3o+e+presen%C3%A7a+do+surrealismo+&btnG=#d=gs_qabs&t=1664457753873&u=%23p%3DZWA3OQgPgQQJ. Acesso em: 20 set. 2022.

RODRIGUES, Maria Helen da Silva Gomes. **Parque Nacional Serra da Capivara e comunidade: Educação, preservação e Fruição social.** Mestrado em Arqueologia pré-histórica e arte rupestre. IPT, Utad. 2011. Link de acesso:

<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/28822/1/TESEMARIANHELEN2011.pdf>. Acesso em: 26 set. 2022.

SILVA, Elsa Peralta da. **Patrimônio e identidade: os desafios do turismo cultural.** Antropológicas, p. 217-224. 2000. Link de acesso: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&lr=lang_pt&as_sdt=0%2C5&q=turismo+cultural+patrim%C3%B4nio&oq=#d=gs_qabs&t=1664135324559&u=%23p%3Dwoi0ywevx10J. Acesso em: 25 set. 2022.

SILVEIRA, Marcos Aurelio Tarlombani da. **Geografia aplicada ao turismo: fundamentos teórico-práticos.** Curitiba: Intersaberes. 2014

TOMAZ, Paulo Cesar. **A preservação do patrimônio cultural e sua trajetória no Brasil.** Revista de História e Estudos Culturais. Vol.7. 2010. Link de acesso: <https://revistafenix.emnuvens.com.br/revistafenix/article/view/260/245>. Acesso em: 23 set. 2022.

PAISAGEM E MEMÓRIA: UM ESTUDO DE GEOGRAFICIDADES VINCULADAS À LAGOA DA TRIZIDELA NA CIDADE DE CODÓ - MA

David dos Santos Lima
Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas – História
lima.david@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Fabiana Pereira Correia
Doutora em Geografia. Docente do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas – História
fp.correia@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: Pesquisas e discussões em Geografia Cultural Humanista têm proporcionado novas interpretações sobre paisagens culturais e geograficidades. Por meio da perspectiva fenomenológica é possível compreender elos geográficos criados em meio a processos geradores e transformadores de formas simbólicas, assim como de contextos sociais contemporâneos. Subsídios do que é culturalmente produzido enquanto alicerce para interpretações geográficas expressam significados de paisagens, possibilitando compreender o que tramita simbolicamente nas formas espaciais contemporâneas, nas que fizeram parte do passado ou mesmo nas que são estipuladas para o futuro. Nesse contexto, paisagens culturais resultam de processos e atividades humanas, portanto de produções simbólicas atuantes sobre bases ambientais. Relações entre pessoas e paisagens denotam significações existenciais, vínculos com entes geográficos, o que indica a importância de abordagens fenomenológicas em Geografia. Na cidade, observa-se a expressão prática de geografias vividas, em que sobressaem experiências urbanas e elos vivenciais com paisagens. Desse modo, o referido trabalho tem como principal objetivo revelar entrelaçamentos geográficos (geograficidades) entre moradores do bairro São José e a paisagem geossimbólica associada à Lagoa da Trizidela, localizada na zona urbana do município de Codó - MA, sobretudo a partir de memórias referentes ao período compreendido entre 1960 e 1980. No que concerne à metodologia, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com foco em percepção ambiental, embasadas por discussões sobre paisagem, lugar, memória e geograficidade, tendo como base autores como Denis Cosgrove (2004), Eric Dardel (2015), Yi-Fu Tuan (1980), Joël Bonnemaison (2002), Roberto Lobato Corrêa (2009), Maurice Halbwachs (1990) e Fabiana Pereira Correia (2020), considerando parte da realidade geográfica da Lagoa da Trizidela. Os resultados denotam a importância das geograficidades nas experiências sociais e históricas de moradores, fato entendido como subsídio para caracterização do bairro, de vivências codoenses e de percepções do ambiente local. As memórias acerca da paisagem expressam o valor das experiências vividas, dando margem para observar como esses atores sociais são fundamentais para implementação de processos de gestão ambiental participativa.

Palavras-chave: Paisagem; Memória; Lagoa da Trizidela; Codó.

1 INTRODUÇÃO

Com o objetivo principal de revelar entrelaçamentos geográficos (geograficidades) entre moradores do bairro São José e a paisagem geossimbólica associada à Lagoa da Trizidela, localizada na zona urbana do município de Codó - MA, este estudo permeia a ótica

fenomenológica com base voltada aos estudos em Geografia Cultural Humanista, cujos fundamentos frequentemente incidem na importância dos vínculos existenciais das pessoas entre lugares, bem como em suas significações.

Geograficidades envolvem relações oriundas de experiências humanas com ambientes terrestres. Ênfase no estudo desse fenômeno permitem certas caracterizações de geografias vividas ao perpassar por experiências entre pessoas e realidades geográficas, e se apresentam enquanto indicadores de sustentabilidade socioambiental (CORREIA; RISSO, 2020).

Neste aspecto, estudos baseados em Geografia Cultural Humanista, consideram enquanto fatores fundamentais aspectos como, atitudes, sentimentos, emoções e significados, os quais integram geograficidades.

A paisagem, categoria geográfica central na pesquisa que ensejou este trabalho, funciona como uma “porta” para a abordagem fenomenológica de uma realidade vivida, de uma geografia espaço de memória. É uma concepção que nos permite conversar sobre diferentes subcampos da Geografia, apresentando “trilhas” para se compreender geograficidades vividas na contemporaneidade (SERPA, 2021). O resgate da memória permite compreender um período histórico regresso por meio do diálogo com indivíduos que eram sujeitos de determinado tempo (PRADO, 2019), cujas experiências exprimem a percepção de mudanças.

A relação entre seres humanos e ambientes é uma questão extremamente relevante para diálogos no âmbito das humanidades, principalmente no que tange às modificações realizadas por sociedades humanas nas paisagens. Nesses processos há uma paisagem que demarca visivelmente essa modificação, a cidade. Na cidade ocorrem diversos processos de transformação ambiental, como a urbanização que modifica paisagens, trazendo diversos impactos socioambientais.

Por esse motivo, dar ênfase às geograficidades de moradores Codó - MA, cidade banhada por diversos cursos d'água, como rio Itapecuru, rio Codozinho, riacho Água Fria, Lagoa do Pajeleiro e Lagoa da Trizidela, e que apresenta diversos problemas socioambientais, torna-se importante em diálogos e proposições para gestão ambiental participativa, pois incide em experiências vividas e geografias vividas.

Este trabalho foi desenvolvido a partir dos dados obtidos em pesquisa realizada pelo Grupo de Pesquisa Geocultural Maranhão, vinculado à UFMA/ Centro de Ciências de Codó, do qual faço parte. Durante atividades de campo, cujo objetivo inicial foi a identificação de geossímbolos em Codó, perspectivas de pessoas entrevistadas apontaram a paisagem geossimbólica “Parque Ambiental da Trizidela” enquanto ente que integra a identidade codoense urbana.

Em meio às menções, moradores também mencionaram o período em que este geossímbolo era uma paisagem natural, destacando um elo afetivo. Assim, surgiu a ideia norteadora sinalizada pelo foco principal deste trabalho, a Lagoa da Trizidela e suas geografidades.

Enquanto procedimentos metodológicos, foram realizadas revisões de bibliografia vinculadas à Geografia Cultural Humanista, considerando parte da realidade geográfica da Lagoa da Trizidela, entrevistas semiestruturadas com foco em percepção ambiental embasadas por discussões sobre paisagem, lugar, memória e geografidades.

Participaram da pesquisa três moradores cujo período de fixação no bairro ocorreu entre os anos 1960 e 1980. Moradores que ainda estão presentes nesse bairro historicamente periférico, que se recordam da paisagem da lagoa, das histórias em suas bordas e que nos dias atuais ficaram na lembrança, sendo forte o sentimento sobre essa paisagem, que agora é oficialmente denominado Parque Ambiental da Trizidela.

O texto que se segue está dividido da seguinte forma. Inicialmente são abordados os conceitos de paisagem, lugar e memória, na perspectiva da Geografia Cultural Humanista, os quais nortearam o estudo. Em seguida são apresentadas as geografidades vinculadas à lagoa, discutindo os resultados obtidos no que tange aos entrelaçamentos com a paisagem. O último tópico ficou reservado às considerações finais acerca do trabalho realizado.

2 PAISAGEM, LUGAR E MEMÓRIA

No início deste diálogo, caminho junto ao geógrafo humanista que contribuiu imensamente com estudos geográficos, Eric Dardel (2015). De acordo com ele, a paisagem pode ser definida como “um conjunto, uma convergência, um momento vivido, uma ligação interna, uma impressão, que une todos os elementos” (DARDEL, 2015, p. 30). Podendo assim ser compreendida como uma geografia adjacente ao homem que faz parte do meio e se unifica na construção afetiva que liga sua existência à Terra, uma “geograficidade”.

Dardel (2015) ressalta que a paisagem, em se tratando de um ente geográfico, permite que a concepção do ser humano seja impressa, tanto na forma como ele se ordena individualmente e coletivamente, quanto na forma em que busca se encontrar. Ela traz possibilidades, horizontes, está em movimento. Na sua essência, ela é o ser no mundo, é o lugar em que ocorre os combates, em que se exterioriza o viver com os demais.

A paisagem também possui um passado a ser revelado, e este apresenta uma dimensão atemporal para o espaço e a superfície. Como assinala Dardel:

Há, na paisagem, uma fisionomia, um olhar, uma escuta, como uma expectativa ou uma lembrança. Toda espacialização geográfica, porque é concreta e atualiza o próprio homem em sua existência e porque nela o homem se supera e se evade, comporta também uma temporalização, uma história, um acontecimento. (DARDEL, 2015, p. 33).

O entendimento reverbera sobre uma história da paisagem que é capaz de expressar o passado geográfico para as pessoas cuja relação fora construída junto a ela. Neste quesito, o geógrafo cultural Augustin Berque (2002), traz uma percepção acerca do elemento paisagem, que converge com a proposição deste diálogo. Berque destaca que:

A paisagem é uma *marca*, pois expressa uma civilização, mas é também uma *matriz* porque participa dos esquemas de percepção, de concepção e de ação – ou seja, da cultura – que canalizam um certo sentido, a relação de uma sociedade com o espaço e com a natureza [...] (BERQUE, 2002, p. 85).

O exposto compreende a função dos sentidos na produção da relação humana com o espaço e, como aponta Berque, é sobre essa relação que a paisagem se concretiza, e a paisagem é plurimodal. Denis Cosgrove (2004) também alude à questão, porque “a paisagem está intimamente ligada a uma nova maneira de ver o mundo como uma criação racionalmente ordenada, [...], cuja estrutura e mecanismo são acessíveis à mente humana [...]” (COSGROVE, 2004, p. 99).

Para Cosgrove (2004), a paisagem nos lembra que a geografia está por todo lugar. Ela pode possuir formosura, mas também feiura, é uma fonte de alegria no dado em que é de sofrimento, um lugar de acertos e de erros, assim como expressa uma conquista ou uma derrota. É um conceito extremamente valioso para os estudos geográficos, “para uma geografia efetivamente humana” (COSGROVE, 2004, p. 100).

A produção de entrelaçamentos com a paisagem, sendo ela cultural ou natural, é um exercício do lograr a vida, do vínculo realizado ao fazer do meio ambiente, administrações das mais variadas (DARDEL, 2015).

É sobre onde o ser humano está, é sobre o lugar. O geógrafo Yi-Fu Tuan (1982) fala sobre esse lugar e, para isso, traz um importante conceito para os estudos geográficos nessa vertente: topofilia, “elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico” (TUAN, 1982, p. 5). Uma concepção que centraliza a percepção sobre valores e atitudes em relação a ambientes, sobre os elos que vinculam os seres humanos à Terra.

Tuan (1982) aponta que a topofilia pode surgir dos diversos tipos de laços afetivos com o ambiente natural material, e destaca justamente as diferenciações que podem ocorrer no processo de construção destes, possuindo a exemplo, intensidade, expressão e sutileza. Elas podem ser topofílicas (experiências positivas) ou topofóbicas (experiências negativas).

Neste sentido, Tuan (1982) expressa duas questões importantes desse processo: a resposta ao meio de forma estética, que coincide com o aspecto visual, capaz de trazer um prazer intenso ao se ver algo belo; a resposta ao meio de forma tátil, o apreço ao sentir os elementos, como a água, o ar e a terra.

Estes sentimentos podem ser visualizados de forma simplificada, se levar em consideração a dificuldade de expressar os sentimentos sobre os lugares em que estamos. Tuan (1982), ressalta que, sobre esse lugar, onde há permanência e se vive a vida, não é tão simples exteriorizar os elos, e não porque é mais intenso, mas pelo fascínio que possui, sendo lugar de acontecimentos e fortes emoções ou percebido como simbólico.

Acerca de símbolo, Anne Buttimer (2015) recorda-nos do valor da sua construção enquanto dado significativo de vivências, mas que também está entrelaçado a processos que sobressaem aos olhos dos que viveram e vivem nos lugares, como no caso de planejamentos decorrentes de movimentos universais. Como aponta Buttimer:

Existem muitas dimensões de significados atribuídos ao lugar: simbólico, emocional, cultural, político e biológico. As pessoas não tem apenas concepções intelectuais, imaginárias e simbólicas do lugar, mas também associações pessoais e sociais com redes baseadas nos lugares de interação e ligação (BUTTIMER, 2015, p. 6).

Na paisagem, onde o sentido de lugar está presente, a significação é atribuída no processo consciente de articulação que o intercala por meio do tempo e da natureza; estes estão presentes de forma implícita no lugar (BUTTIMER, 2015; CORRÊA, 2007). O geógrafo cultural Jöel Bonnemaision (2002), ressalta a importância de tratar a relação dos seres humanos aos lugares, porque neles existem variações que dependem das pessoas e épocas.

Bonnemaision (2002) evidencia um conceito muito interessante para se pensar nesses processos de significação referentes às paisagens, aos lugares e ao espaço. É o conceito de geossímbolo, entendido como “um lugar, um itinerário, uma extensão que, por razões religiosas, políticas ou culturais, aos olhos de certas pessoas e grupos étnicos, assume uma dimensão simbólica que os fortalece em sua identidade” (BONNEMASION, 109, p. 109).

No decorrer do diálogo sobre o espaço-símbolo, vinculado aos estudos de Anne Buttimer e Armand Frémont, Bonnemaision (2002) traz à tona algo que comporta as discussões propostas neste trabalho, que é o pensar “o espaço vivido” ligado ao ver o movimento, ao reconhecer no espaço familiaridades cotidianas como os lugares em que grupos e indivíduos desenvolvem suas existências e simbologias.

O espaço é também lugar de memória, lugar em que pessoas viveram essas lembranças cotidianas, o que nos conduz a pensar como essa característica se vincula ao retorno de

experiências vividas. Maurice Halbwachs (1990), expressa um importante apontamento sobre a questão da memória que se desenvolve de forma indissociável em um quadro espacial, o autor ressalta o seguinte:

[...] o espaço é uma realidade que dura: nossas impressões se sucedem, uma à outra, nada permanece em nosso espírito, e não seria possível compreender que pudéssemos recuperar o passado, se ele não se conservasse, com efeito, no meio material que nos cerca. É sobre o espaço, sobre o nosso espaço – aquele que ocupamos, por onde sempre passamos, ao qual sempre temos acesso, e que em todo caso, nossa imaginação ou nosso pensamento é a cada momento capaz de reconstruir – que devemos voltar nossa atenção; é sobre ele que nosso pensamento deve se fixar, para que reapareça esta ou aquela categoria de lembranças (HALBWACHS, 1990, p. 143).

O retorno dessas lembranças no que tange aos elos com entes geográficos nos permite representar aspectos do espaço e da paisagem. A vivência coletiva de pessoas em uma região, de um lugar que outrora foi contemplado de forma memorial, demonstra uma história da memória (PORTELLI, 2016), algo permeia suas geograficidades, portanto espaços vividos.

3 GEOGRAFICIDADES VINCULADAS À LAGOA DA TRIZIDELA

Primeiro, é importante compreender a área em que a Lagoa da Trizidela está situada. Sua extensão perpassa por todo o bairro São José, fazendo divisa com o bairro São Raimundo, até desaguar no rio Itapecuru. Na parte sudoeste está localizado o Parque Ambiental da Trizidela (Figura 01). O bairro é periférico e carece de ordenamentos urbanos.

Figura 01 – Mapa de Localização do Parque Ambiental da Trizidela



Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

Os depoimentos das pessoas acerca da paisagem, além de geograficidades, também expressam uma representação memorial desse ente, sendo possível mensurar expressões geográficas, ditadas pela percepção (DARDEL, 2015). Nesse quesito, nota-se sua abrangência e os modos de ordenação no seu espaço.

A entrevistada MSSM, moradora do bairro desde 1974, exprime o seguinte ao trazer um relato sobre a abrangência da Lagoa:

Ela, a gente entrava bem aqui no canto da casa aqui do Toiό, num tem Mane Alves [...], bem aqui de frente tinha um beco entre casa do seu Mane Alves e seu Toiό ali a Graça [...], lá na frente [...], diz que chamava piscina, a gente chamava poço dos homens, nós mulheres quase a gente não andava para lá, porque lá era o poço dos homens. Lá também tinha uma cacimba [...], que a gente pegava água assim para utilizar na cozinha e às vezes mermo até beber, a gente fazia aquele tratamento, coava aquela água, ela era limpinha, mas a gente tinha assim aquele cuidado, mas para utilizar mesmo como banho, era só os homens, poço dos homens, lá era o poço dos homens! Agora nós mulher, tinha uma parte mais aqui embaixo que a gente utilizava lavando roupa e tomando banho, mas tudo era o mermo brejo, e só que era ali, onde eles tomavam banho que a gente chamava poço dos homens, lá era bem grande [...], bem largo e era assim fundo que dava assim (apontando com a mão para a altura do pescoço), aquela água limpa... era bom lá (MSSM, 65 anos, aposentada).

Ela destaca como a lagoa possuía uma grande extensão, ocupando uma área maior que a do Parque Ambiental da Trizidela. Ao mesmo tempo, fica indissociável no começo de sua fala, esse lugar enquanto espaço de vivência coletiva, onde pessoas se reuniam para tomar banho, para lavar roupa. Também coletavam água para consumo, já que nesse período não havia água encanada no bairro; anteriormente a água do rio Itapecuru também era utilizada para consumo, mas nesses anos ela já estava poluída.

Tudo isso ocorria nesse espaço e não havia somente esse tipo de manejo da lagoa, no depoimento da senhora MFAS, moradora desde 1959, ela ressalta que:

[...] foram abrindo oleria perto da lagoa, aonde a gente lavava roupa e tinha peixe também na lagoa, pescava e foi melhorando, a lagoa foi melhorando. Hoje acabou tudo, hoje não existe mais o brejo, só existe a Lagoa ali em baixo. Não acabou né, ela ainda corre aí, tem sempre um pouquinho d'água" (MFAS, 75 anos, aposentada).

Por se tratar de lugar que não reside mais no cotidiano dessas pessoas, ao lembrar os sentimentos sobre essa paisagem, o senhor JM, que mora no bairro desde 1970, expressa que:

Qualquer maneira, é um sentimento que a gente tem que acho que não acaba nunca, porque a gente sempre tem saudade daquilo que era, das coisas que era aqui, a vida era mais fácil, aí a Lagoa ali era uma coisa muito boa para gente aqui [...], tão tal que ali onde a gente tomava tinha é, apelidaram de piscina né - vamo toma banho na piscina! (aos risos) - era muito muito bom demais, lembro demais disso, é uma recordação grande aqueles banhos que a gente tomava, muito bom (JM, 76 anos, aposentado).

A saudade é o ponto de valoração dessa relação com a lagoa, ela desvela geograficidades, e nota-se como esse fator se vincula à questão da habitação, como destacado pela senhora MSSM:

A gente sente assim aquela saudade, porque era uma coisa que a gente utilizava sem pagar nada para ninguém, e a gente podia ir a hora que a gente queria. Tomava banho, lavava as roupas da gente, botava os filhos e ia da – bora meninos, banhar vocês! – a gente aprontava aqui o almoço – bora meus fi, dá banho em vocês! – e a gente ia lá ligeirinho, dava banho neles, vinha embora, assim né, a gente sente assim essa necessidade, esta saudade desse tempo assim (MSSM).

Como nesses anos as pessoas tinham que comprar água do outro lado da cidade, o fato de a lagoa ser presente no momento em que essas pessoas se situaram no bairro acabou por ajudar nesse processo de fixação. As vegetações ao redor da lagoa também se apresentavam como complemento: “as fruta, os buriti [...], servia de alimento para muita gente, as pessoas às vez pegava aquele buriti, saía vendendo né, para adquirir algum dinheiro” (MSSM). A água era limpa a ponto de se visualizar os peixes flutuando às margens.

Do mesmo modo, os moradores percebiam o processo de deterioração da lagoa, questão atrelada às formas de uso, como ressalta MFAS: “não tinha fossa, os moradores faziam as precisão, as necessidades era na beira da lagoa, e aí foi criando porcos, os porco faziam umas lama na beira da Lagoa, aí foi contaminando” (MFAS). O senhor JM também fala sobre essa ocupação e atrela a poluição à falta de conscientização das pessoas:

A poluição aí, eu acho que foi o próprio ser humano mesmo que começou a fazer, contribuiu para ela fica dentro do estado que ela ficou [...], os que jogavam dejetos, jogavam toda coisa dentro de lá e aí ela não suportou. Os buriti que a gente utilizava e os peixe, não podia mais porque tava contaminada, antigamente a pessoa chegava e era só beber [...]” (JM).

Em decorrência disso, a água da lagoa passou a ser inutilizável. Na década de 1990, os moradores observavam que ela “morreria” pela quantidade de dejetos jogados de forma desenfreada (JM). Entre a década de 1990 e 2010, a Lagoa da Trizidela possuía um fedor que era sentido à distância, algo que só mudou com o processo de transformação da área que comporta a lagoa em uma Área de Proteção Ambiental – APA da Trizidela, anunciada por meio do Decreto n. 4.091, de 16 de agosto de 2016, pelo poder público.

No ano de 2017, ocorreu o planejamento para a elevação do Parque Ambiental da Trizidela (Figura 02), com isso, a área da APA, delimitada anteriormente, foi modificada por meio de um novo decreto (nº 4.113/2017), deixando somente a área que comporta o parque (Figura 01).

Figura 02 – Fotografia da placa sinalizando a construção do Parque



Fonte: Silva (2015)

O parque foi inaugurado em 2018. Ele possui quadras de areia e poliesportiva, pistas para fazer caminhada, para praticar atletismo, e também a Lagoa. É importante ressaltar que a APA só foi considerada depois da desapropriação da área pelo órgão público estadual, conforme o Decreto nº 33.074 de junho de 2017 (BARBOSA et al. 2020).

É importante destacar que a área do Parque Ambiental não pode ser considerada uma Unidade de Conservação (UC). De acordo com o Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC), a categoria de “Parque Ambiental” não está dentro dos parâmetros designados para uma UC, como estipulado pela Lei Federal nº 9.985, de 18 de julho de 2000.

Quando questionados sobre sua percepção no que tange às mudanças feitas na paisagem da lagoa pelos órgãos públicos, alguns moradores afirmaram que era algo benéfico, como diz o senhor JM:

Eu para mim, positivo, até porque dentro do parque, ela tá dentro do parque, ela tá sobrevivendo, tá sobrevivendo, a gente vê a água com mais força. Então assim, para mim foi positivo, além do espaço que é para as pessoas fazer suas atividades, ela tá com início de vida, a gente vê que ela tá se erguendo, eu não sei até onde vai né. [...] Um benefício, até porque se não tivesse feito ai, eu acho que não sei nem se ainda como ela tava ai, porque esses poucos dias que fizeram ela já deu, tu ve ai, tu passa, tu vê aquela lagoa lá a água bonita, limpinha, um benefício para ela (JM).

Observa-se que a construção do parque deu uma chance de “sobrevivência” para a lagoa de acordo com os moradores. Ao mesmo tempo, é possível ver que, enquanto local de lazer e ecoturismo (BARBOSA et al. 2020), não há uma consciência do cuidar do espaço, como afirma dona MSSM:

[...] Só falta ser cuidado né, mas eu acho que foi uma coisa boa, apesar do povo dizer que essa construção acabou com a lagoa, mas eu acho que não. A lagoa já tava morta, tava acabada. Ali foi assim, um meio de dá uma vida para aquele lugar né, as pessoas se utilizam para fazer os esportes, jogar bola, caminhada, mas falta ainda um pouco de conscientização daquilo ali, e também ajuda do poder público. [...] Ó para você ver o quanto as pessoas são maldosas e não quer preservar mesmo a natureza, [...] eles plantaram aqueles pau para crescer e fazer sombra [...], a pessoa passava e quebrava, passava e quebrava... muitos cresceram [...], mas muitos eles quebraram, eles são mal mesmo, o ser humano acho que é um bicho muito complicado viu.”

O caso expressa a dificuldade no aspecto da conservação do ambiente por parte dos frequentadores do parque, e o próprio, no quesito organização, não traz esse sentido de conservação, por exemplo, as lixeiras dentro do parque ficam todas concentradas em um só local, em vez de ficarem distribuídos ao longo de todo o território.

Também é importante destacar como essa implementação trouxe problemas para as casas próximas à área da antiga lagoa. O planejamento de construção realizado sem a participação dos moradores trouxe e ainda traz diversas problemáticas, como fala brevemente dona MFAS: “[...] a água jorra para as casas, para as casas da Trizidela do lado da lagoa, só que não é todas; algumas casas, enchem d’água e ela passa para a rua no período do inverno” (MFAS).

Isso acontece em vista da galeria (Figura 03) para o escoamento da água da lagoa não suportar o alto volume no período chuvoso, em anos anteriores a água não transbordava para suas casas.

Figura 03 – Fotografia da galeria para o escoamento de água



Fonte: Dados da Pesquisa (2022)

A figura 03 (do lado direito do parque) mostra resíduos sólidos junto à vegetação, algo que também ocorre por toda sua área externas, canos de esgoto saindo das casas para a galeria, no bairro não há tubos de esgoto sanitário, eles ficam a céu aberto. No fim, descem rumo ao noroeste da lagoa (Figura 04), onde desaguam no rio Itapecuru.

Figura 04 – Fotografia paisagem da lagoa a noroeste do Parque Ambiental



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Sobre essa parte da lagoa, ao se recordarem do processo de construção, os moradores falam sobre o projeto - de mudar a área que comporta a lagoa - ser algo presente nos discursos de políticos do governo municipal desde o início dos anos 2000, e que no primeiro momento, a ideia coincidia com a parte noroeste da lagoa, como fala o senhor JM:

[...] projeto era fazer essa Lagoa aí, fazer tipo o canal do Água Fria num tem, de lá da (rua) Leandro Frazão que tem aquela ponte lá, de lá até aqui (começo da Marcos Rocha). [...] Tinha liberado essa verba aí, e esse dinheiro, tão tal que teve umas campanha que tinha aí que quando ele (o prefeito) subia no palanque, pessoal procurava – cadê o dinheiro da lagoa da Trizidela Prefeito?! – o projeto era esse, que era para ela ser um canal... num tem?, com a lateral para as pessoas fazer as atividades, e a água ficar protegida (JM).

É interessante essa observação, porque denota um aspecto interessante da dinâmica de implementação dos parques públicos com as relações políticas (SERPA, 2021), que adentram no ordenamento da paisagem urbana, como torna explícito dona MSSM:

Pois é, essa lagoa era para ser feita antes, daquela, eu não sei como é que chama, é da saída da (rua) Marcos Rocha para Timbiras, num tem aquela ponte ali? Pois era para ter na parte de cá, antes daquela ponte, ainda botaram lá uma placa com valor [...] era um praça parece ou um parque mesmo, ai nunca fizeram, até que na, agora na gestão (do prefeito anterior), eles mudaram para cá, ele conseguiu com (governador) né, e fizeram aqui. Então é, o povo culpando ele assim, mas ele tinha que puxar farinha pro saco dele, ele era menino quando foi e veio essa verba para fazer essa parque lá e não fizeram (MSSM).

A partir desses depoimentos, compreende-se a existência de geograficidades a partir experiências sociais e históricas de moradores. Fato entendido como subsídio para se observar como era a vida dessas pessoas nesse período.

Nota-se como a percepção sobre o estado em que se encontrava o meio com o qual eles se relacionavam neste período que perpassou a existência da lagoa em suas vidas, permite que

haja uma reflexão sobre os modos de uso e da relação com o ambiente. Assim como também se percebe no caso da paisagem geossimbólica do Parque Ambiental da Trizidela, divergências sobre essa ação do governo público.

Como Dardel (2016) ressalta, as geografidades trazem à tona concepções da utilização da Terra pelos seres humanos, impressas na paisagem; essas relações apontam para formas como o espaço geográfico é ordenado de forma coletiva e individual.

Algo que reverbera a importância reflexiva em discussões da gestão do poder público sobre os ambientes em conjunto das geografidades. Fabiana Pereira Correia (2020) aponta a importância e a necessidade em nossa contemporaneidade do intermédio dessas:

[...] geografidades em políticas públicas de conservação da natureza, visto que tais fenômenos expressam relações geográficas existenciais, portanto vínculos intrínsecos entre pessoas e lugares submetidos a regimes diferenciados de administração” (CORREIA, 2020, p. 276).

Nos depoimentos também se encontram relações topofílicas (TUAN, 1980) com o passado dessa paisagem. Um passado que não volta, mas que tem muita história:

Assim, bem aqui nessa trevessia do Povão ali... né nem do Povão, já é ali no Parque, no Posto, né que ali também tem um tubo para água trevessar para ali. Ali era uma água bem larga também, eu conheci ainda antes deu me casar, nera zé? (questionando seu marido) Tinha uma água bem larga, não era funda, mas era bem larga e tinha aqueles pauzinho que a gente passava por cima e aqui ao lado aqueles cipó tipo corrimão né, tá entendendo? (em meio a risos) Pra gente passar segurando, se para gente trevessar lá, digamos, pra i pra Tancredo Neves, aquela rua Tancredo Neves é muito antiga [...], a gente trevessava por aqui, ai tinha um pessoal conhecido da gente que morava pra ali, a gente passava por aqui, mas era assim por cima daqueles (pauzinho), e ai tudo oh!, ei! Tem muita gente que nem imagina que aquilo ali aconteceu isso! Pois é... o pessoal acha que a Lagoa da Trizidela é só aqui no bairro, ela em si é até... (apontando em direção ao norte) ela joga no rio parece. Era grande, e era uma água que só se visse, todo mundo utilizava (MSSM).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As geografidades são subsídios importantes para se entender e organizar as dinâmicas de modificações que ocorrem na paisagem da cidade e na sociedade. Seja no aspecto de planejamento urbano, gestão ambiental, sócio-histórico e geográfico, as geografidades vinculadas à paisagem expressam o valor de experiências vividas, nos dando margem para compreender como pessoas que moram em determinados lugares são fundamentais nos processos de gestão do poder público.

A pesquisa permitiu compreender valores impressos na paisagem através das memórias vividas, assim como a necessidade reflexiva dos processos de gestão do ambiente. A representação do passado histórico da paisagem nos mostra uma história de moradores

codoenses, uma perspectiva que nos permite ter uma compreensão, através dos laços, das geografias que fazem parte da vida humana.

Portanto, creio que esta seja uma importante contribuição para os estudos voltados à perspectiva da Geografia Cultural Humanista, os diálogos têm proporcionado reflexões sobre as complexas dinâmicas vividas em sociedade, tal como estudos relacionados às humanidades. Sendo também uma contribuição para a produção científica da cidade de Codó – MA.

REFERÊNCIAS

BERQUE, Augustin. Paisagem-marca, paisagem-matriz: elementos da problemática para uma Geografia Cultural. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny. **Paisagem, tempo e cultura**. 2. ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2004.

BONNEMAISON, Joël. Viagem em torno do território. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (Orgs.). **Geografia cultural: um século (3)**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002, p. 83-131 (Série Geografia Cultural).

BUTTNER, Anne. Lar, horizontes de alcance e o sentido de lugar. **Geograficidade**, v. 5, n. 1. 2015.

BRASIL. **Lei Federal Nº 9.985, de 18 de julho de 2000**. Regulamenta o art. 225, § 1o, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Formas simbólicas e espaço: algumas considerações**. GEOgraphia, Ano IX, n. 17, 2007, p. 07 - 18.

CORREIA, Fabiana Pereira. **Sentidos de lugar e geograficidades em políticas públicas de conservação da natureza: reverberações a partir das vivências de moradores da Área de Proteção Ambiental de Maracanã, São Luís - MA, Brasil**. 2020. 311 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, 2020.

CORREIA, Fabiana Pereira; RISSO, Luciene Cristina. Geograficidades nas Toadas do Bumba-meu-boi de Maracanã: dos Manifestos de Amor ao Lugar às Possibilidades na Gestão da APA da Região de Maracanã, São Luís - MA, Brasil. **REVISTA INTERDISCIPLINAR EM CULTURA E SOCIEDADE**, v. 1, p. 139-150, 2020.

COSGROVE, Denis. A geografia está em toda parte: cultura e simbolismo nas paisagens humanas. Tradução Olivia B. Lima da Silva. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (Orgs.). **Paisagem, tempo e cultura**. 2. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004, p. 92 - 123.

DARDEL, Eric. **O homem e a terra: natureza da realidade geográfica**. Trad. Werther Holzer. São Paulo: Perspectiva, 2015. (Estudos; 292).

HALBWACHS, Maurice. **A Memória coletiva**. Trad. de Laurent Léon Schaffter. São Paulo, Vértice/Revista dos Tribunais, 1990. Tradução de: La mémoire collective.

LYNCH, Kevin. **A Imagem da Cidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MARANHÃO. **Decreto n. 4.113, de 27 de março de 2017**: altera o Decreto n. 4.091, de 16

de agosto de 2016 de criação da Área de Proteção Ambiental Trizidela. Diário Oficial do Estado do Maranhão, 04 de abril de 2017.

PRADO, G. F. **A cidade e seus patrimônios**: um estudo das experiências, memórias e representações da praça central e do seu entorno em Pirassununga - SP. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Geociências e Ciências Exatas. - Rio Claro. 2020.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta**. – São Paulo: Letra e Voz, 2016. – (Coleção Ideias).

SILVA, Reinado Bezerra. Lagoa da Trizidela – Isso que é exemplo de preservação do Meio Ambiente em Codó. **Blog do Bezerra**. Codó, MA, 11, NOV, 2015.

TUAN, Yi. Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: DIFEL, 1980.

POTENCIALIDADES DE GEOSSÍMBOLOS E GEOSSIMBOLOGIAS DE PAISAGENS NA GESTÃO AMBIENTAL PARTICIPATIVA: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE GEOGRAFICIDADES DE CODÓ - MA

Fabiana Pereira Correia
 Doutora em Geografia
 fp.correia@ufma.br
 Universidade Federal do Maranhão

Ana Luiza Salazar dos Santos
 Graduanda do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas/ História
 salazar.ana@discente.ufma.br
 Universidade Federal do Maranhão

David dos Santos Lima
 Graduando do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas/ História
 lima.david@discente.ufma.br
 Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: Este trabalho foi elaborado com base nos resultados preliminares da pesquisa intitulada “Geossímbolos em paisagens de Codó - MA: indicadores para políticas ambientais”, que está sendo desenvolvida pelo grupo de pesquisa Geocultural Maranhão. O principal objetivo é refletir sobre as potencialidades de geossímbolos e geossimbologias de paisagens em relação ao que se concebe enquanto gestão ambiental participativa, tendo em vista geograficidades identificados no município de Codó, localizado na região Leste do estado do Maranhão. Convém notar que os fundamentos da pesquisa estão essencialmente vinculados à Geografia Cultural Humanista e que entre os procedimentos metodológicos se destacam revisão bibliográfica, realização de entrevistas semiestruturadas e registro fotográfico. No que tange à fundamentação teórica, há ênfase sobre as contribuições de Luciene Risso (2008), Roberto Lobato Corrêa (2007; 2009), Yi-Fu Tuan (2012), Eric Dardel (2015), Joël Bonnemaison (2002), Denis Cosgrove (2004) e Stuart Hall (1997). É importante enfatizar o seguinte: partindo das concepções de Joël Bonnemaison, geossímbolo pode ser entendido como ente geográfico ao qual são atribuídos significados; geossimbologia, portanto, diz respeito ao estudo de geossímbolos; mediante considerações do geógrafo Eric Dardel, a noção de geograficidade se refere aos elos intrínsecos entre pessoas e entes geográficos. Esses três aspectos basilares da abordagem dialogam com aquilo que Yi-Fu Tuan entende como topofilia (amor ao lugar). Os resultados indicam sobretudo a pertinência da inclusão de geossímbolos, geossimbologias e geograficidades em processos atinentes à gestão ambiental participativa. Potencialidades desses aspectos em relação a políticas públicas focadas em sustentabilidade socioambiental podem ser inferidas em depoimentos obtidos a partir das entrevistas, assim como nos diálogos entre o referencial teórico e a base empírica da pesquisa.

Palavras-chave: Geossímbolo; Paisagem; Geograficidade; Codó.

1 INTRODUÇÃO

Pesquisas realizadas no âmbito da Geografia Cultural Humanista têm proporcionado novos conhecimentos sobre entes geográficos a exemplo de paisagens, lugares, territórios e contextos sociais a eles relacionados. Ênfases sobre paisagens culturais e seus significados

representam excelentes oportunidades para discussões acerca de aspectos relacionados a geograficidades.

Preocupações com elos existenciais entre as pessoas e as diversas interfaces da Terra motivaram a inserção de filosofias dos significados no rol de possibilidades epistemológicas para pesquisas filiadas à Geografia Cultural Humanista, a exemplo da Fenomenologia.

Nesta perspectiva, este trabalho deriva dos resultados preliminares da pesquisa “Geossímbolos em paisagens de Codó - MA: indicadores para políticas ambientais”, institucionalmente ligada à Universidade Federal do Maranhão (UFMA). A pesquisa é coordenada e executada pelo grupo de pesquisa Geocultural Maranhão, sediado no Centro de Ciências de Codó (CCCO). Cumpre ressaltar o apoio da UFMA via Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), além da parceria que a pesquisa tem proporcionado entre a UFMA/CCCO e Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/ Rio Claro).

O principal objetivo do trabalho é refletir sobre potencialidades de geossímbolos e geossimbologias de paisagens em relação à gestão ambiental participativa, considerando geograficidades de Codó. Para alcançar esse objetivo lançou-se mão dos seguintes procedimentos metodológicos: revisão bibliográfica e documental, entrevistas semiestruturadas e atividades de campo. Tendo em vista a necessidade de preservar a identidade das pessoas entrevistadas, foram utilizadas letras e números para identificá-las nesta abordagem.

No que tange à estrutura, inicialmente discorremos sobre geossímbolos, geossimbologias e geograficidades em paisagens a partir do direcionamento teórico. Em seguida tratamos desses aspectos em relação ao contexto de Codó. Por último discutimos perspectivas para gestão ambiental participativa em âmbito municipal, considerando geograficidades e geossimbologias de paisagens geossimbólicas locais.

2 GEOSSÍMBOLOS, GEOSSIMBOLOGIAS E GEOGRAFICIDADES EM PAISAGENS SOB O VIÉS DA GEOGRAFIA CULTURAL HUMANISTA

Processos de renovação da Geografia tradicional possibilitaram a emergência de perspectivas teórico-metodológicas diferenciadas, a exemplo da Geografia Cultural Humanista, vertente cujos fundamentos estão arraigados, dentre outros, em filosofias dos significados. Nessa perspectiva se destaca a Fenomenologia, em que subjetividades são valorizadas.

Nessa seara, a partir da década de 1970 começaram a se destacar abordagens como as da geógrafa Anne Buttimer e as do geógrafo Yi-Fu Tuan, onde aspectos como experiências,

valores, atitudes, percepções, sentimentos, emoções, visões de mundo e significados passaram a ter centralidade na compreensão de geografias vividas e geograficidades.

Tuan (1980) auxilia na compreensão de quatro desses aspectos: percepção, atitude, experiência e visão de mundo. Assim, o autor destaca o seguinte:

Percepção é tanto a resposta dos sentidos aos estímulos externos, como a atividade proposital, na qual certos fenômenos são claramente registrados, enquanto outros retrocedem para a sombra ou são bloqueados [...]. Atitude é primariamente uma postura cultural, uma posição que se toma frente ao mundo. Ela tem maior estabilidade do que a percepção e é formada de uma longa sucessão de percepções, isto é, de experiências [...]. A visão de mundo é a experiência conceitualizada. Ela é parcialmente pessoal, em grande parte social. Ela é uma atitude ou um sistema de crenças; a palavra sistema implica que as atitudes e crenças estão estruturadas (TUAN, 1980, p. 04 - 05).

Considerações do mesmo autor em torno da noção de topofilia são importantes para entendimento da relevância dos sentimentos em questões socioambientais. Topofilia consiste no “elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico” (TUAN, 1980, p. 05). Na mesma obra enfatiza-se que tal elo é difuso enquanto conceito, e vívido e concreto enquanto experiência pessoal. Nestes termos, de acordo com Risso (2008), investigações inerentes a percepções ambientais permitem que sentimentos, assim como valores vinculados a paisagens, sejam enfatizados.

Buttimer (1985) tece discussões pertinentes para se pensar o viés da Geografia Cultural Humanista enquanto perspectiva interpretativa. Para a autora, a compreensão de valores e intimidades presentes nas relações entre pessoas e ambientes em processos cotidianos exige conhecer experiências pessoais. Para isso, a perspectiva fenomenológica enriquece interpretações de geograficidades. Neste sentido,

A fenomenologia [para Buttimer] contempla, como traço comum, a inseparabilidade sujeito-objeto e examina de maneira radical os fenômenos da consciência ou da experiência vivida, busca os fatos como são produzidos, interpretando a apreensão da essência e desta maneira investiga os atores e o entendimento sobre o mundo vivido (MELLO, 2005, p. 34).

Convém notar que inclusive o naturalista Alexander von Humboldt, cujos estudos sobre aspectos geofísicos da América Latina são obras basilares e de referência internacional, reconheceu a importância dos sentidos, emoções e sentimentos nas relações entre os seres humanos e a Terra.

A compreensão de elos existenciais entre os seres humanos e a Terra – denominados geograficidades por Dardel ([1952] 2015) – é fundamental quando se pretende elaborar e executar políticas públicas voltadas à sustentabilidade socioambiental. Sob essa perspectiva, depreende-se potencialidades de apreensões fenomenológicas em relação ao estudo de geossímbolos.

Para Bonnemaïson ([1981] 2002, p.109), geossímbolo pode ser entendido como “um lugar, um itinerário, uma extensão que, por razões religiosas, políticas ou culturais, aos olhos de certas pessoas e grupos étnicos, assume uma dimensão simbólica que os fortalece em sua identidade”. Geossímbolos enquanto entes geográficos prenes dos significados suscitam o que pode ser interpretado como geossimbologias, que, por sua vez, evocam entrelaçamentos simbólicos entre fatores naturais e culturais do mundo vivido.

Uma das categorias mais interessantes da Geografia denomina-se paisagem. Ao evocar o pensamento de Alexander von Humboldt, é possível perceber potencialidades do termo, visto que, segundo Wulf (2016), o referido cientista conseguiu interpretar a Terra como organismo vivo uno e imenso, no qual tudo está conectado. Essa interpretação dialoga com a concepção de paisagem expressa por Dardel ([1952] 2015): paisagem é a geografia em torno do ser humano.

Estudar determinada paisagem partindo da premissa de que cada um de seus entes constitui parte insociável do todo – ou seja, de uma realidade unitária, com arranjos próprios – possibilita perceber a relevância de aspectos vinculados às subjetividades subjacentes às formas, bem como à organização do espaço geográfico. Dentre esses aspectos situam-se geossímbolos e geossimbologias.

Considerando esse direcionamento, a apreensão de geossimbologias conflui na direção do que Berque (2004) destaca ao afirmar que estudos sobre paisagens não devem se limitar à concretude de tais entes, mas avançar para compreendê-las também enquanto matrizes integrantes de esquemas de percepção, concepção e ação, os quais canalizam, em certo sentido, as relações entre sociedade e ambiente.

Na mesma obra, Berque entende a paisagem como expressão das referidas relações e chama atenção para aquilo que pode ser tomado como foco dos estudos de Geografia Cultural: o sentido (global e unitário) que uma sociedade dá à sua interação com o espaço e com a natureza.

No universo geossimbólico, o termo sentido reporta a significados. Assim, paisagens – entes repletos de geossímbolos, portanto essencialmente constituídos de geossimbologias – representam *locus* privilegiados para investigações cujos cernes incidem sobre a necessidade de entender os fundamentos das relações entre as sociedades e os ambientes que as sustentam.

Como afirma Cosgrove (2004):

[...] a paisagem está intimamente ligada a uma nova maneira de ver o mundo como uma criação racionalmente ordenada, designada e harmoniosa, cuja estrutura e mecanismo são acessíveis à mente humana, assim como ao olho, e agem como guias para os seres humanos em suas ações de alterar e aperfeiçoar o meio ambiente (COSGROVE, 2004, pág. 99).

3 GEOSSÍMBOLOS, GEOSSIMBOLOGIAS E GEOGRAFICIDADES EM PAISAGENS CODOENSES

Por meio de formulários virtuais foram identificados 133 geossímbolos em Codó. Em função da necessidade de tornar a pesquisa exequível no tempo delimitado (2021 - 2024), desse total foram selecionados 18 geossímbolos considerados relevantes à gestão ambiental. Para facilitar o processo de sistematização dos dados e informações inerentes à investigação, os geossímbolos selecionados foram classificados em 8 categorias (Quadro 01).

Quadro 01: Geossímbolos relacionados à gestão ambiental de Codó

CATEGORIA	GEOSSÍMBOLO
Curso d'água	Rio Itapecuru, rio Codozinho, rio Saco e riacho Água Fria
Igreja e capela	Igreja de São Sebastião, Igreja de Santa Rita e Santa Filomena, Igreja de São Pedro, Igreja de São Francisco e Capela de Pedra
Terreiro	Tenda Espírita de Umbanda Rainha Iemanjá e Terreiro do Café
Balneário	Sucuri
Praça	São Sebastião e do Cinema
Avenida	Augusto Teixeira e João Ribeiro
Lixão	Codó Novo
"Parque Ambiental"	Trizidela

Fonte: dados da pesquisa

Neste trabalho optamos por destacar geossimbologias e geograficidades dos seguintes geossímbolos: Rio Itapecuru, Rio Codozinho, Rio Saco, Riacho Água Fria, Balneário Sucuri, Parque Ambiental da Trizidela e Lixão do Codó Novo.

Acerca do geossímbolo Rio Itapecuru, chamam atenção aspectos constantes do excerto do depoimento a seguir: “meu sentimento pelo rio é de nostalgia, saudade, lembrança pelo que ele já foi. Hoje ele tá prejudicado, muito poluído. Ainda tem as dragas pra sugar areia dele, explorar” (E31, 40 anos, funcionário público).

No que tange ao geossímbolo Rio Codozinho,

O Codozinho sempre secou, mas sempre ficava umas poças, naquelas rota mais funda. Depois que começaram a desbastar a beira do rio, nem todo lugar fica mais poças porque o pessoal joga pau dentro e vai aterrando. Pranta capim ao redor, o inverno chega e joga pra dentro e vai aterrando. E é assim que vai tendo a morte do Codozinho, afluente do Itapecuru (E21, 70 anos, pescador).

Em relação ao geossímbolo Rio Saco, convém notar o seguinte relato:

O rio significa muita coisa pra mim. Lá eu pescava demais de anzol, lavava roupa, tomava banho e tomava até a água. Hoje tem o desmatamento na beira dele, tem vazante (roça dentro do rio) e corte dos paus pra fazer carvão e vender (E13, 71 anos, agricultora familiar e quebradeira de coco babaçu)

Sobre o geossímbolo Riacho Água Fria, destaca-se o comentário a seguir: “às vezes o carro do lixo passa, as pessoas perdem e jogam o lixo no riacho. Não gosto de olhar pro rio e ficar triste pela falta de iniciativa da limpeza dele. Acredito que deveria haver uma lei para multar quem polui” (E2, 63 anos, dona de casa).

No que diz respeito ao geossímbolo Balneário Sucuri, cumpre chamar atenção para uma parte da fala de uma das pessoas entrevistadas:

Anos atrás ele foi prejudicado, secando pela primeira vez em 2016 porque invadiram as nascentes, que fica a alguns quilômetros daqui. Teve muitos desmatamentos, queimadas, escavação. Isso fez com que baixasse os níveis d’água e no verão secou as nascentes (E3, 35 anos, gerente).

Acerca do geossímbolo Parque Ambiental da Trizidela, é importante enfatizar o que se expressa no excerto:

Eu acredito que não tem muita importância, nem me beneficia e me trouxe traumas[...]. O problema é a galeria que fizeram, pois a água que deveria descer na galeria entra nas casas da gente. Sobre meus sentimentos pelo parque, são ruins. Não gosto, fiquei com ansiedade, tomo até remédio (E6, 55 anos, lavradora).

Já em relação ao geossímbolo Lixão do Codó Novo, cumpre evidenciar o seguinte depoimento: “sinto angústia porque a fumaça me deixa sem ar. É um descaso porque a prefeitura só promete acabar com ele e não cumpre. É uma vergonha em pleno século XXI a cidade não ter ainda um aterro” (E5, 22 anos, estudante universitária).

4 PERSPECTIVAS PARA GESTÃO AMBIENTAL PARTICIPATIVA EM CODÓ A PARTIR DE GEOGRAFICIDADES E GEOSIMBOLOGIAS DE PAISAGENS

Geossimbologias codoenses associadas ao rio Itapecuru expressam geograficidades espalhadas em memórias do tempo em que suas águas eram prenes de vitalidade. O depoimento do entrevistado E31 reflete sobretudo sentimentos saudosistas expressos pelo termo nostalgia. Ganham relevo articulações entre saudade e tristeza pelo que o rio deixou de ser. Reportes à poluição e exploração descontrolada de areia do leito indicam urgência na implementação de políticas públicas com foco na qualidade ambiental do rio Itapecuru e ecossistemas associados.

Em relação ao rio Codozinho, tendo em vista a fala do entrevistado E21, convém notar que as margens do corpo hídrico estão extremamente ameaçadas por desmatamento, o que

implica em consequências como assoreamento. É interessante perceber que o Codozinho não é visto e interpretado simplesmente como elemento natural, mas como ente vivo que está sendo ferido e condenado à morte por causa da falta de cuidado, da irresponsabilidade humana em relação àquele ser.

No depoimento sobre o rio Saco, são expressivas geografidades inerentes ao cotidiano, o que Marandola Jr. (2012) concebe como circunstancialidades. Geossimbologias em torno dele incluem significados vinculados a atividades como a pesca. A entrevistada E13 indica que a integridade do rio está ameaçada por fatores como destruição da mata ciliar e plantações dentro dele, nas croas geradas pelo acúmulo de sedimentos no leito. A situação exige providências urgentes em gestão ambiental, sobretudo em relação à proteção das Áreas de Preservação Permanente (APP) do rio.

Acerca do riacho Água Fria, convém sublinhar situações em torno da falta de tratamento dos esgotos que são lançados em suas águas, bem como o fato do canal estar sendo utilizado como depósito de resíduos sólidos e lixo. A entrevistada E2 faz questão de denunciar que moradores jogam lixo no riacho em vez de destiná-lo à coleta regular. Essas situações requerem atitudes sérias tanto por parte do poder público quanto pela sociedade civil. Há potencialidades em relação à educação ambiental e à efetividade dos serviços de saneamento básico.

Apreender geossimbologias de paisagens do balneário Sucuri requer olhares cuidadosos à gestão ambiental de nascentes e brejos, portanto de APP. Em Codó é comum o represamento de águas e a construção de estruturas sobre brejos para configurar o que a população local chama de piscinas naturais ou balneários. Ainda que sejam naturalizados e muito valorizados no contexto codoense, é necessário que haja atenção redobrada para esses empreendimentos, já que também causam impactos ambientais significativos.

O geossímbolo Parque Ambiental da Trizidela representa um universo de contradições e controvérsias. Uma das polêmicas em torno dessa estrutura urbana similar a uma praça sem árvores é o fato da categoria Parque Ambiental não ser prevista pelo Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (SNUC), o que gera confusões inclusive no âmbito do órgão público municipal responsável pela gestão ambiental em Codó. Isso pode ser percebido nos instrumentos jurídicos (decretos municipais 4091/ 2016 e 4113/ 2017) referentes ao território em questão.

Em termos de geografidades, a entrevistada E6 se reportou aos transtornos causados pela construção do parque naquela localidade, a exemplo dos alagamentos que passaram a atingir residências do entorno a partir da execução da obra.

Sobre o geossímbolo Lixão do Codó Novo, cabe enfatizar que se localiza em uma área alta da cidade, num bairro considerado periférico. Lá se localiza uma das nascentes do riacho Água Fria, o que por si só já indica a relevância dos prejuízos ambientais decorrentes da existência do lixão. Para lá são direcionados os resíduos sólidos coletados pelo serviço de limpeza urbana do município de Codó.

Em torno do lixão gravitam várias questões preocupantes, onde se destaca a de cunho social, pois mais de 30 famílias retiram dali parte da renda necessária à sobrevivência. Esse lixão permeia discursos politiqueros, especialmente em época de eleição, quando candidatos(as) prometem extingui-lo e resolver o problema da gestão precária dos resíduos sólidos de Codó. Na prática o lixão tem aumentado a cada dia, fato que intensifica os problemas socioambientais causados pelos resíduos. Tal situação exige providências urgentes do poder público, a exemplo das direcionadas à construção e gestão adequada de um aterro sanitário no município de Codó.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados preliminares da pesquisa indicam a pertinência de abordagens da problemática sob a perspectiva da Geografia Cultural Humanista. Por esse viés está sendo possível perceber potencialidades de geossímbolos e geossimbologias de paisagens em relação a processos pautados em gestão ambiental participativa.

As geograficidades codoenses com as quais tivemos contato através das entrevistas constituem excelentes caminhos para planejamento e execução de políticas públicas ambientais que valorizem a participação popular. Os depoimentos das pessoas entrevistadas, por exemplo, revelam aspectos que podem ser considerados estratégicos em iniciativas do poder público no que concerne à gestão ambiental participativa.

Enfim, este trabalho – assim como outras publicações decorrentes da pesquisa – podem servir de base para ações do poder público e da sociedade civil no que diz respeito à consecução das determinações constitucionais referentes à sustentabilidade socioambiental, a exemplo do que preconiza o artigo 225 da Constituição Federal de 1988. Os geossímbolos estudados, bem como as geograficidades codoenses que os envolvem, têm se destacado como indicadores importantes para tomadas de decisões inerentes à gestão ambiental pública.

REFERÊNCIAS

BERQUE, Augustin. Paisagem-Marca, Paisagem-Matriz: elementos da problemática para uma geografia cultural. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny. **Paisagem, tempo e cultura**. 2. ed. Rio de Janeiro: EDUERJ: 2004 (p. 84 - 91).

BONNEMAISON, Joël. Viagem em torno do território. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (Orgs.). **Geografia cultural: um século (3)**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002, p. 83-131 (Série Geografia Cultural).

BUTTNER, Anne. Apreendendo o dinamismo do mundo vivido. In: CHRISTOFOLETTI, Antonio. **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: DIFEL, 1985.

CORRÊA, Roberto Lobato. Formas simbólicas e espaço: algumas considerações. **GEOgraphia**, Ano IX, n. 17, 2007, p. 07 - 18.

CORRÊA, Roberto Lobato. Sobre a Geografia Cultural. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre - RS: IHGRGS, 2009.

COSGROVE, Denis. A geografia está em toda parte: cultura e simbolismo nas paisagens humanas. Trad. Olivia B. Lima da Silva. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (Orgs.). **Paisagem, tempo e cultura**. 2. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004, p. 92 - 123.

DARDEL, Eric. **O homem e a terra: natureza da realidade geográfica**. Trad. Werther Holzer. São Paulo: Perspectiva, 2015. (Estudos; 292).

HALL, Stuart. **Representations: cultural representations and signifying practices**. London: Sage Publications, 1997.

MARANDOLA Jr., Eduardo José. Lugar enquanto circunstancialidade. In: MARANDOLA JR., E.; HOLZER, W.; OLIVEIRA, L. de (orgs.). **Qual o espaço do lugar?: geografia, epistemologia, fenomenologia**. São Paulo: Perspectiva, 2012. (Estudos, 302).

MELLO, João Baptista Ferreira de. Valores em Geografia e o dinamismo do mundo vivido na obra de Anne Buttner. **Espaço e Cultura**, UERJ, RJ, n. 19 - 20, p. 33 - 40, jan./ dez. 2005.

RISSO, Luciene Cristina. Paisagens e cultura: uma reflexão teórica a partir do estudo de uma comunidade indígena amazônica. **Espaço e Cultura**, UERJ, RJ, n. 23, p. 67 - 76. jan./ jun. 2008.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. Trad. Lívia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1980.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. Trad. Lívia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2012.

WULF, Andrea. **A invenção da natureza: a vida e as descobertas de Alexander von Humboldt**. Trad. Renato Marques. São Paulo: Planeta, 2016.

PRAÇA E BIOFILIA: A CORRELAÇÃO DE PROTEÇÃO CULTURAL E MEMÓRIA NA PRAÇA DAS MERCÊS, EM SÃO LUÍS DO MARANHÃO.

Claudiane Diniz da Silva
Discente PGCULT, Universidade Federal do Maranhão

Mirlana Emanuele Portilho Rodrigues
Discente PGCULT, Universidade Federal do Maranhão

Nathália Christine Garcez Rocha
Discente PGCULT, Universidade Federal do Maranhão

Antônio Cordeiro Feitosa
Prof. Dr. PGCULT, Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: O presente artigo trata-se de uma reflexão oriunda de uma revisão bibliográfica documental e pesquisa de campo. Tem o objetivo de apresentar uma leitura sobre o processo de intervenção urbana na cidade de São Luís – MA. O trabalho descreve uma correlação sobre como se dá a proteção cultural da Praça das Mercês na cidade supracitada. Deu-se especial ênfase ao sistema de gestão de espaços públicos, ao processo de conexão homem e natureza e a relevante importância às espécies centenárias do local. O artigo também dialoga com o conceito de cultura, diversidade cultural, simbolização histórica do patrimônio face ao fortalecimento de sua memória, além de destacar a problemática nas reformas das praças públicas urbanas.

Palavras-chave: Arborização; Memória Ambiental; Espécies Centenárias; Gestão.

1 INTRODUÇÃO

O termo praça deriva do Latim *Platea*, que se relaciona aos lugares de atividades de mercado (CARITA, 1999). Porém, o termo mais comum durante os séculos XII, XIII e XIV era Açougue, que deriva do árabe *As-sõq* e se caracterizava como mercados cobertos compostos por açougueiros das cidades portuguesas que trabalhavam no edifícios de mercado central e fixo, muito utilizado em cidades islâmicas, como por exemplo em Marrocos (SILVA, 2016). A referência de praça derivada da palavra *Platea* se referia a lugares abertos para comércio itinerante.

O autor Carita menciona um outro termo, em francês, *Place*, que tem origem no latim *Platea*, que significa “sentido de lugar onde se está sendo atravessado por uma experiência sensorial” (CARITA, 1999, p. 24). Esse modelo de praça, segundo o autor, se articulava com a organização dos poderes religiosos e civis. Em Lisboa, mesmo tendo a mesma origem em *Platea* do Latim, se referia aos espaços abertos de comércio. Diferente dessa linha de pesquisa, o autor Castellan (2016), diz que, entre os gregos e romanos, o termo praça tem origem na

Ágora, que eram espaços públicos que tinham como objetivo expor ideias e cultura, e que se caracterizavam por serem espaços bem planejados.

Nas metrópoles portuguesas, os locais que deram origem às praças nas colônias, tinham como função fazer formaturas dos soldados que faziam parte do exército. Fazendo um recorte ao tempo colonial, devido ao Brasil ter em seu contexto histórico este período, as praças atendiam a contemplação familiar dos agentes do Bom-feitor e também para o capitão-Mor, para casamentos, batizados e comércios entre portugueses e nativos (SILVA, 2016). Esses espaços, na época, tinham muros, porém, houve a derrubada dos muros e então começou-se a usar o espaço para contemplação, passando a usar o termo Praça (SILVA, 2016). Todavia, mesmo com as contradições referentes ao termo praça, foi um conceito que já carregava um valor cultural, econômico e político.

No Brasil-colônia, as praças tinham um aspecto religioso preponderante, mas também exerciam uma função comercial marcante. O contexto histórico e cultural, principalmente quando nos referimos às praças do Brasil, se constitui como uma herança urbanística de matriz europeia que tinha em seu âmago o poder e o capital, se tornando “um novo padrão de poder mundial” (QUIJANO, 2005, p. 117). Nesse período, começou-se a constituição da América com o capitalismo colonial e eurocentrado, onde o padrão de poder é estabelecido por uma “raça” que domina a outra (escavidão) e que movimentou a economia na época e restringiu aos espaços públicos à uma elite branca, que fazia parte da sociedade nobre que colonizava.

Esse padrão de poder formado pelo colonialismo, capitalismo e eurocentrismo, implicam até aos dias atuais na população brasileira em sua estrutura histórica e cultural. Histórica e cultural, pois até hoje sentimos as marcas da escravidão no população negra, com exclusões que vão desde a sua inserção no mercado de trabalho, como também ao seu direito de frequentar os espaços públicos de forma contemplativa, de lazer.

As praças brasileiras públicas, desde a sua origem no período colonial até aos dias de hoje, sofreram e sofrem frequentes transformações estéticas, e a metropolização fez com que os espaços se tornassem multifuncionais, adquirindo valores ambientais, simbólicos e culturais, sendo uma boa alternativa para propiciar a qualidade de vida, ser uma boa opção de lazer e servir como referência de embelezamento urbano (ROBBA; MACEDO, 2010).

Entretanto, é válido ressaltar que é imprescindível uma gestão de qualidade com políticas públicas efetivas que possibilitem a preservação desses espaços carregados de histórias, culturas e memórias. Portanto, este artigo tem como objetivo, Apontar o papel do gestor nas intervenções dos espaços públicos (praça) para que se Destaque a importância das praças para o fortalecer as relações entre ambiente e memória, bem como destacar a relevância

da memória das espécies encontradas em espaços urbanos consolidados na Grande Ilha de São Luís, Maranhão.

2 O PAPEL DO GESTOR NAS INTERVENÇÕES DOS ESPAÇOS PÚBLICOS (PRAÇA)

"O trabalho colaborativo reúne forças, experiência e possibilitam grandes resultados"
Adelson Correia, s.d

As pessoas, no entanto, se interessam em passar mais tempo em ambientes naturais, quando o mesmo oferece alguma atividade voltada para o meio ambiente e quando abrigam uma vasta biodiversidade (CARRUS et al., 2015). É partindo desse pressuposto do autor supracitado que os espaços públicos, aqui especificamente falando sobre praças, demandam um conjunto de estratégias necessárias para a sua concepção.

De acordo com MACEDO (2003, p. 46), as praças são locais voltados para atividades recreativas, de lazer e convivência, associados a ambientes de acessibilidade pública. São capazes de recriar aspectos físicos e socioeconômicos de áreas degradadas ou não, configurando espaços ideais para diversidade cultural. SENNET (1988), diz que a praça deveria ser um monumento a si mesmo, com atividades restritas acontecendo em seu meio, atividades principalmente constituídas de passagem e transporte. O que pode trazer consigo a responsabilidade de serem um recurso socioeconômico, um patrimônio histórico e ambiental. FRUGOLI (1985), trata as praças, morfológicamente falando, como mecanismos de defesa, destaque para algum monumento histórico e até mesmo locais para realização de casamentos, funerais e competições esportivas.

As praças podem ser consideradas como o palco da cultura, um espaço de transformação e crescimento do ser humano. O sentar na praça, a interação entre os pares, as atividades coletivas e o bem-estar da comunidade podem ser percebidas na fala de EAGLETON (2011), quando discute a cultura como forma prática de transformação do ser social na relação dialética entre cultura e natureza. Não se pode deixar de citar a mutabilidade do conceito de cultura. O sentido da palavra mudou, assim como na sua utilização. Já foi usada para se referir ao cultivo na agricultura, pois “um de seus significados originais é lavoura ou cultivo agrícola” (EAGLETON, 2005, p. 9). Com o passar do tempo passou a ser analisada também como o cultivo do espírito.

É neste cenário que se oportuniza uma reflexão sobre os costumes e crenças criados em espaços públicos, onde o indivíduo também responde de acordo com os movimentos condicionados na mente da comunidade podendo ser percebido na fala de Eagleton (2005) “quando ele indica a cultura como modo de vida.”. Contudo, é importante salientar a visão de

Bauman quando trata sobre a segurança e criminalidade em lugares públicos. Os habitantes da cidade que antes criavam artifícios para se protegerem com muralhas dos invasores externos, hoje, enfrentam a barbárie vigente nas cidades, que se alimenta, das relações sociais ali existentes, onde as desigualdades sociais, os preconceitos, o desrespeito, geram revolta (BAUMAN, 2005).

Segundo Geertz e Clifford (1978, p. 15): “[...] tudo que é produzido pelos seres humanos é cultura [...]. Cada cultura confere ao que é produzindo um significado circunscrito”. As trocas culturais tendem a demandar um espaço físico e concreto. Um espaço dinâmico, previamente projetado, de extrema importância para o bem-estar individual e coletivo, um espaço onde a cultura possa acontecer.

O processo de conexão do homem à natureza em espaços públicos perpassa por todo um conjunto de políticas públicas voltados para acessibilidade, iluminação, segurança e melhorias para uma comunidade. O conceito de políticas públicas, diz que “são ações e programas que são desenvolvidos pelo Estado para garantir e colocar em prática direitos que são previstos na Constituição Federal e em outras leis São medidas e programas criados pelos governos dedicados a garantir o bem-estar da população.” (STHEPANIE MACEDO – Assembleia Legislativa do Sergipe).

O papel da gestão pública se concentra em intervir no tocante a concepção, implementação e preservação de tais espaços públicos no sentido de garantir a funcionalidade eficiente do espaço. Para tanto, uma praça em sua concepção original demanda um conhecimento técnico específico sobre o processo de urbanização no sentido de assegurar a sua sustentabilidade. Segundo MACEDO (2003, p. 44) As praças têm por finalidade para as cidades, a função seja por seus valores ambientais (circulação de ar, equilíbrio térmico, proteção do solo); funcionais (espaço de lazer, recreativo, de interação social) e estéticos/simbólicos (referenciais cênicos e de identidade das cidades).

Não se pode falar de proteção patrimonial num contexto urbano sem sinalizar as consequências da urbanização. O urbanismo, portanto, é a técnica que visa a organização, regulação e restrição da ocupação do espaço, buscando, dentre outras inúmeras diretrizes, delimitar os contornos viários, onde e de que maneira se pode construir e quais espaços devem ser reservados ao lazer, tudo pensado de modo a proporcionar harmonia na interação entre o ser humano e a cidade. (MEIRELLES, 2014, p.535). Da urbanização desdobram-se consequências negativas e positivas. Por um lado, conforme assinala José dos Santos Carvalho Filho, experimenta-se “desenvolvimento social, econômico e político das cidades”, interagindo diretamente com calçadas, ruas e prédios, além de instalações administrativas, comerciais e sanitárias.

O desenvolvimento econômico supracitado oportuniza um ritmo de trabalho constante o que tende a consumir grande parte dos habitantes. É nesse contexto de exaustão laboral que espaços destinados ao lazer proporcionam equilíbrio para a sociedade. O descanso agregado à manutenção da qualidade de vida, se tornam elementos primordiais para o bem-estar do indivíduo através de espaços que proporcionem a prática de esportes, passeios e interação social. Como diz André Saut, “na praça da cidade sempre tem um banco que traz saudade.”.

É interessante traçar uma linha de raciocínio voltado para arquitetura moderna quando se cita urbanização e por conseguinte a construção de espaços de lazer. O crescimento das cidades pode ser visto no manifesto urbanístico, resultado do Congresso Internacional de Arquitetura Moderna (CIAM), realizado em Atenas em 1933. Segundo tal manifesto, o crescimento das cidades consumiu em larga medida a quantidade de espaços livres destinados ao lazer, “colocando alvenaria no lugar da relva e das árvores.”. Neste mesmo cenário enfatiza que:

A manutenção ou a criação de espaços livres são, portanto, uma necessidade e constituem uma questão de saúde pública para a espécie. Esse é um tema que constitui parte integrante dos postulados do urbanismo e ao qual os edis deveriam ser obrigados a dedicar toda a sua atenção. Justa a proporção entre volumes edificados e espaços livres, eis a única fórmula que resolve o problema da habitação. (Carta Atenas, 1933 p.15)

As praças em função do crescimento das cidades, perdem seu aspecto morfológico diversificado e abrem espaço para critérios mais urbanísticos, como por exemplo: habitação, trabalho, tráfego. Esse processo força o poder público a entender as praças como um local de comércio aberto (lojas e quiosques por exemplo) e a promoção do bem-estar através de atividades esportivas. (MACEDO, 2003 p.42).

Sob uma natureza jurídica, no tocante à política urbana, as praças são classificadas pelo inciso I do artigo 99 do Código Civil como bens de uso comum do povo, que integram o domínio municipal por força do artigo 22 da Lei de Parcelamento do Solo. (Lei n. 10.257 de 10 de julho de 2001). O que sinaliza para a população o fato de que as praças estão protegidas por lei e só podem ser alteradas, manipuladas ou reprojctadas mediante autorização do poder público vigente.

Em se tratando do processo de gestão do espaço público, a responsabilidade é do prefeito, onde o município configura a autoridade máxima responsabilizando-se por levantamento de custos, licitação de empresas parceiras, autorizações ambientais, análise do contexto patrimonial do local, mobilização da comunidade, definição de espaços de convivência e entretenimento, aparelhos de ginásticas e áreas esportivas, dentre outras atividades correlatas à gestão eficiente do local.

Apesar da Constituição não ter destinado um conjunto específico de bens sob titularidade do Município, não significa que o mesmo não tenha autonomia quanto à gestão dos bens públicos locais. Segundo o Código Civil é de competência municipal a gestão da política urbana local, mesmo que não haja registro imobiliário. (MEIRELLES, 2014, p. 310). Hely Lopes Meirelles consagra esse pensamento da seguinte forma: “No âmbito local consideram-se bens ou próprios municipais todas as coisas corpóreas ou incorpóreas: imóveis, móveis e semovente; créditos, débitos, direitos e ações que pertençam a qualquer título, ao Município” (MEIRELLES, 2012, p. 82).

É importante salientar que enquanto poder público municipal, o gestor responsável precisa atentar para o fato de que o agir da administração pública se difere da privada no tocante a obtenção de lucro econômico.

Na Administração Pública não há liberdade nem vontade pessoal. Enquanto na administração particular é lícito fazer tudo que a lei não proíbe, na Administração Pública só é permitido fazer o que a lei autoriza. A lei para o particular significa “poder fazer assim”; para o administrador público significa “deve fazer assim”. (Meirelles, 2012, p. 82).

O papel da Administração Pública também pode ser percebido no conceito de Saraiva (2010), as finalidades do Estado são muito diferentes das finalidades de uma empresa que, segundo ele, é “uma organização de recursos materiais, financeiros, humanos e tecnológicos, destinada a produzir um bem ou prestar um serviço para, em geral, obter um ganho econômico” (SARAIVA, 2010, p. 5).

As praças, por sua vez, mediante intervenção da ação do poder público tendem a ser gerenciadas mediante manutenção ou reforma. A manutenção contempla serviços que garantam o funcionamento eficiente do espaço, desde os aspectos sociais aos ambientais. A não execução do serviço constante de limpeza, tende a ser um dos motivos de ausência da população quanto ao uso do equipamento público. Segundo Fábio Robba e Silvio Soares Macedo (2003), muitas vezes a ausência de manutenção adequada traz como consequência o abandono desse espaço pela população. A frequência de uso do espaço público diminui em detrimento à falta de manutenção. Neste ponto, dá-se abertura para o uso indevido do local: usuários de substâncias entorpecentes, o aumento da criminalidade e a degradação da estrutura disponibilizada no local.

Fazendo referência ao aumento da criminalidade em específico, Bauman faz uma correlação da violência na arquitetura contemporânea. Essa correlação pode ser vista quando fala que se tornou senso comum, associar a origem dos crimes às periferias e às classes menos favorecidas. Mas, o fato é que “as cidades se transformaram em depósitos de problemas causados pela globalização” (BAUMAN, 2009, p.32). Assim a cultura do medo se propaga,

gerando uma população preocupada em se manter em locais fechados longe dos ricos que a vida urbana oferece. Dificuldades orçamentárias, definição de outras prioridades ou até mesmo demora no processo de licitação de empresas parceiras podem também serem caracterizados como dificuldades quanto à ausência do governo municipal no que se refere a manutenção do espaço destinado à população.

Válido ressaltar que a instabilidade econômica, corrupção e até mesmo baixo orçamento podem ser vetores preponderantes na correta adequação de recursos para a manutenção das praças. Robba e Macedo tratam disso da seguinte forma:

Os órgãos responsáveis dificilmente conseguem estabelecer uma política global para a rede de espaços livres e os recursos são remanejados para intervenções de grande efeito, ao mesmo tempo que o processo de manutenção sistemática de praças e parques padece de falta de verba. (MACEDO, 2003 p.44).

Seja por desinteresse, baixo orçamento, corrupção, princípio da economicidade da máquina pública ou gestão municipal ineficiente, o resultado é o mau uso do patrimônio público e a não promoção do bem-estar social para a sociedade.

3 A PRAÇA, A MEMÓRIA E O MEIO AMBIENTE: UM OLHAR PARA ALÉM DO ESPAÇO VERDE PÚBLICO

*“Na praça da cidade sempre tem um banco que traz saudade”
André Saut, s.d*

O ser humano está o tempo todo modificando os espaços que ocupa, transformando-os em outras paisagens. A complexidade da relação sociedade e ambiente construído nos leva a refletir sobre a capacidade do ser humano em “simbologizar”, ou seja, atribuir significados (WHITE; DILLINGHAM, 2009). Nesse sentido, percebemos que o ato de “simbologizar” permite ao ser humano criar, definir e atribuir significados a fatos e acontecimentos referentes a este espaço de estudo. Ao se falar em cultura, o próprio conceito é formado por uma tessitura de sentidos, pois perpassa por várias áreas de conhecimento, como a história, antropologia, sociologia, comunicação, entre outros, melhor dizendo, possui uma perspectiva multidisciplinar.

Além disso, a palavra cultura também tem sido empregada em campos semânticos distintos em substituição a outros termos como “mentalidade”, “tradição”, “ideologia” e “espírito” (CUCHE, 2002). Segundo os autores White e Dillingham (2009), todas as definições são arbitrárias, mas isso não significa que não sejam válidas, úteis e verdadeiras. Todas as definições se ajustam à explicação científica. Dessa maneira, as concepções sobre a compreensão da cultura a ser adotada neste estudo é ser focada no modo de vida que caracteriza uma coletividade, onde é importante que exista uma correlação com aspectos da história e com

o ambiente, sendo entendida como “fenômeno social humano de múltiplos sentidos”. Ela deve ser considerada em toda a sua extensão antropológica, social, produtiva, econômica, simbólica e estética” (BRASIL, 2010, s/p).

Esse pensamento nos permite entender que o contexto das praças e as relações que ela possibilita ao ser humano vão muito além das características físicas que constitui o ambiente, ela detém uma significação simbólica. Ela possui história, fomentando o patrimônio cultural e a memória. A praça “representa um local de encontro, que possibilita aos atores sociais diversos contextos de transação e modos de coexistências e de conflitos” (QUEIROZ; SILVA, 2018, p. 170). Isto é, uma gama de aspectos que permitem criar significados e que compõem a cultura, pois tudo está integrado (WHITE; DILLINGHAM, 2009).

Sendo assim, as praças se tornam um produto da experiência humana, da sua própria existência, da necessidade de sentir raízes, sejam sociais e biológicas (QUEIROZ; SILVA, 2018). Assim como a cultura, as praças também possuem uma pluralidade de sentidos, onde encontramos culturas, histórias e memórias que geram pertencimento com o ambiente, permitindo refletir sobre os aspectos dos grupos sociais relacionados ao espaço. Dentre esses aspectos, esse ambiente é o endereço principal para reunir os grupos sociais, para o comércio local, e possibilita encontros, festividades e atrações culturais, sendo facilmente reconhecida no tecido urbano. Muitas vezes, essas atividades que ocorrem nesse ambiente, as especializam, como praça do mercado, praça da igreja, praça pública (BARBINI; RAMALHETE, 2012). Se tornando, então, um importante centro de economia, lazer e meio ambiente, contribuindo para a construção da memória, significados e interações entre os sujeitos e seu ambiente construído e configurando-se como patrimônio cultural.

A partir deste entendimento, permite-se refletir que a praça representa uma parte do Patrimônio Cultural, pois abarca os contextos culturais e sociais, fundamentado no processo de identificação coletiva, sendo responsável pelo fomento de pertencimento entre os grupos sociais e o espaço (QUEIROZ; SILVA, 2018), ou seja, é um testemunho de uma vivência e memória coletiva que engloba um conjunto de práticas sociais e que está interligado ao contexto histórico, urbano e social, se tornando um espaço singular por haver dinâmicas sociais que não ocorrem em outro lugar, pois estimulam a afetividade e as sensibilidades dos grupos sociais, ocasionando uma série de ganhos ao local, como o reconhecimento do patrimônio como parte integrante da memória e cultura da cidade.

Segundo Tuan (2013), existe um elo afetivo entre o ser humano e o lugar, onde todas as cargas de emoções são nutridas no espaço ao longo do tempo, implicando a experiência e a elucidação da memória. Assim, segundo o mesmo autor, essa relação lugar-espaço forma a

identidade do ser humano que contêm lembranças, significados, e outros elementos que compõem a razão e a emoção humana, como as memórias coletivas. De acordo com Halbwachs (2006), a memória não é apenas uma dimensão individual, ela é influenciada pela coletividade, sendo chamada de memória coletiva, e ainda que singular e autorreferente, situa-se num contexto histórico e cultural.

Em síntese, o espaço é resultante das relações e práticas desenvolvidas em seu âmago, desde as práticas simples, como sentar em um banco na praça, até as formas mais complexas, como o reconhecimento identitário, as memórias individuais e coletivas. Assim, notam-se novas configurações socioespaciais de cultura, onde há uma identidade coletiva calcada em características comuns aos residentes e utilizadores do espaço (SANTOS, 2020).

No contexto dessas vivências, muitas memórias se formam e se constituem em experiências vividas de cada sujeito que mantem relação com esses espaços. Sobre a memória, as autoras Scarduelli e Gonçalves (2020) ao realizar uma pesquisa sobre a Praça Nereu Ramos, localizada em Santa Catarina, explicam que o processo de identificação da população com um patrimônio cultural produz sentimento de pertencimento com o lugar. E que a conservação desses locais, fortalece ainda mais o fomento da memória. Compreender esse espaço como elemento identitário de uma cidade, nos possibilita uma perspectiva de um ambiente coletivo de múltiplos significados, em que ocorrem processos de construção de memória, de cultura e interações entre o ambiente e de seus residentes. Todavia, existe uma complexidade entre sociedade e ambiente construído que nos instiga a refletir sobre esse contexto, quanto às memórias que o local possibilita, criando experiências e desenvolvendo processos históricos e culturais. Segundo Scarduelli e Gonçalves (2020), as praças são frutos do Patrimônio Cultural e a sociedade é fruto de sua memória, pois tudo está interligado:

A preservação do patrimônio cultural de uma determinada sociedade influencia na continuidade de sua história, memória e identidade, pois é a partir dela que são transmitidos os saberes e fazeres às outras gerações. Portanto, a preservação da memória de um espaço garante a continuidade da construção dos sentidos e identidades de um grupo. (SCARDUALLI; GONÇALVES, 2020, p. 5)

Esse valor patrimonial é um elemento urbanístico e que faz parte do contexto da história urbana e que, também, tem um papel polarizador de práticas sociais que criam memórias e identidade coletivas (BARBINI; RAMALHETE, 2012). Logo, a praça tem em seu espaço emoções e memórias que produzem significados nas pessoas que a frequentam. Esse vínculo com o ambiente instiga o sentimento de pertencimento ao lugar e motiva a população a proteger o patrimônio histórico, cultural e ambiental que se faz presente na praça.

Este lugar delimitado possui uma relação dinâmica com o conceito de meio ambiente que relaciona os aspectos naturais e sociais, e que resultam processos de criação cultural, históricos e políticos de transformações da natureza e da sociedade (REIGOTA, 2017). É válido ressaltar que a definição de meio ambiente não é visto como sinônimo de meio natural, mas que possui uma visão holística, abrangendo as esferas sociais, políticas, cultural e pedagógica. Portanto, o espaço físico que limita a praça é muito mais que um “espaço verde público, com canteiros centrais e bancos” (QUEIROZ; SILVA, 2018, p. 173). Segundo os autores mencionados, a praça se constitui como espaços coletivos, que “reflete a história do lugar, com suas correlações, interpretações e representatividades” (QUEIROZ; SILVA, 2018, p. 173).

Portanto, as praças são espaços físicos que precisam ser agradáveis e representativos para a população do seu entorno, levando em consideração as necessidades dos grupos sociais que frequentam o ambiente, bem como viabilizar as relações entre ser humano, ambiente construído e a natureza. É um local que chama atenção para discussões acerca das questões socioambientais, como expansão urbana e os problemas decorrentes dela (RODRIGUES; MONTEIRO, 2019). Todavia, existem pontos positivos que também são marcantes, pois possibilitam inúmeros benefícios tanto para a qualidade ambiental, quanto para a saúde e bem-estar da população.

Nesse contexto, tem-se a pesquisa realizada pelos autores Martins, Silva e Gomes (2014) a respeito da Praça Belmar Fidalgo de Campo, localizada no Mato Grosso do Sul. Neste estudo, foi destacado que a praça desempenhava funções sociais no ambiente urbano, como a integração da comunidade, promovendo encontros e movimentação no bairro, bem como auxiliava no controle da radiação solar, umidade do ar e ação dos ventos. Esses elementos, de acordo com os autores, contribuem para o respeito ao meio ambiente e ao patrimônio histórico da praça.

No mais, ao longo das discussões aqui mencionadas, percebe-se que as praças possuem uma efetiva função: a memória, o pertencimento e, conseqüentemente, ao cuidado ambiental. Todos esses pontos destacados variam conforme sua infraestrutura e a cultura do local que lhe conferem visibilidade pela comunidade. Essas funções também garantem qualidade de vida, proporcionando os seguintes benefícios:

Quadro: Os benefícios garantidos pelas praças.

BENEFÍCIOS	EXPLICAÇÃO
1. Psicológica	O contato com os elementos naturais presentes na praça promove o relaxamento, momentos de lazer e recreação;



FAPENAP

27~29
SETEMBRO
2022
evento on-line

PGCult UFMA

2. Ecológica	O solo não impermeabilizado, a presença de vegetação e fauna diversificada, propícias melhorias no clima, na qualidade do ar, solo e água;
3. Social	Viabiliza as interações sociais;
4. Estética	Embelezamento da cidade e diversificação da paisagem construída;
5. Educativa	Favorece o desenvolvimento de ações de educação ambiental e patrimonial.

Fonte: Adaptado de RODRIGUES; MONTEIRO, 2019.

Dentre os seus inúmeros benefícios, as praças são fundamentais para a vida urbana. Mas este espaço urbano somente é compreendido se existir relações de pertencimento, quando se refere ao sentimento, assim como de significado e de memória. Então, a preservação do local é indispensável para a permanência da memória e identidade de uma população, pois possui relevância para as gerações que já frequentam como também para as gerações futuras. Em suma, diante das discussões apresentadas, buscou-se destacar a importância que patrimônios como as praças possuem para a cultura e para sociedade, mostrando um leque de possibilidades de análises a partir de uma temática interdisciplinar, podendo contribuir com várias áreas de conhecimento, bem como para quem se senta em um banco da praça e contempla das sensações que ela proporciona.

4 IDEIA DE MEMÓRIA EXISTENTE EM ESPÉCIES VEGETAIS ENCONTRADAS EM ESPAÇOS URBANOS CONSOLIDADOS DE SÃO LUÍS E A NECESSIDADES DE SOMBREAMENTO

Ebenezer Howard como uma urbanista que após a publicação de seu livro em 1990, fora precursor do Movimento Cidade Jardim, união entre a cidade e os benefícios de sinestésicos do ambiente campesino, no urbanismo esse conceito foi um marco para o planejamento das cidades de todo o mundo e essa ideia ainda se faz necessária para os espaços públicos que são muito adensados e com pouca cobertura vegetal.

Apesar do projeto de Howard ter sido idealizado com uma estrutura do sistema capitalista, fora implementado em Letchworth no Reino Unido por iniciativa particular e na cidade de Pinelands, Cidade do Cabo de forma técnica e que impactou a região de uma forma negativa socialmente, segregadora e excludente; ainda assim, esse conceito possui elementos de relevância para a qualidade de vida das pessoas pois traz como premissa o contato com o verde e acesso rápido aos núcleos de atividades produtivas.

Definir um partido arquitetônico, ou seja, um conceito base para a tomada de decisão que ajude a nortear todo o projeto é de fundamental importância para que o plano de

necessidades seja atendido. Estas justificativas ajudam a mitigar problemáticas e dão soluções específicas de cada localidade. No Nordeste, devido às altas temperaturas em boa parte do ano, têm-se a necessidade de uma cobertura vegetal, ou seja, canteiros com forração vegetal e espécies de árvores que traga sombreamento, estes critérios precisam ser bem avaliados e calculados em projetos urbanísticos.

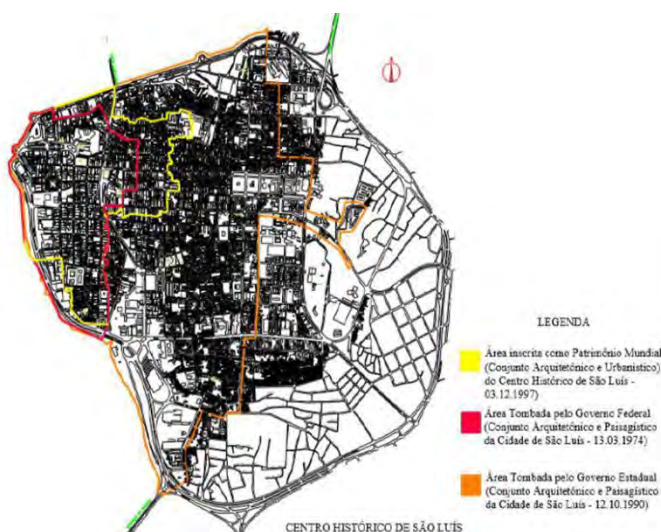
As árvores, por suas características naturais, proporcionam muitas vantagens ao homem, como melhor efeito estético, sombra para os pedestres e veículos, direcionam o vento, amortecem o som, amenizando a poluição sonora, reduzem o impacto da água de chuva e seu escoamento superficial, auxiliam na diminuição da temperatura, por absorverem os raios solares, refrescam o ambiente pela grande quantidade de água transpirada pelas folhas, além de melhorar a qualidade do ar, e preservam, ainda, a fauna silvestre (AGUIAR; ROCHA; ARAÚJO, 2019).

Ainda que tardio o Plano da Paisagem do Município de São Luís – MA foi elaborado em 2003 pela arquiteta, urbanista e paisagista Rosa Kliass que lançou propostas pontuais em diversas áreas que compõe a cidade, a exemplo do marco fundacional da cidade: a Avenida Dom Pedro II.

O manejo paisagístico em São Luís do Maranhão é um serviço essencial inteiramente executado pelo IMPUR (Instituto Municipal da Paisagem Urbana) que possui a missão de maximizar o potencial e as ações paisagísticas, que valorizam e qualificam as áreas urbanas e periurbanas do município de São Luís, como suporte ao bem-estar da população e seu desenvolvimento sustentável, em sua cartilha de plantio disponibilizado no site para toda a população, o instituto recomenda que todo o plantio de árvores em área tombada terá seu projeto avaliado e aprovado pelo IPHAN.

Com uma área de aproximadamente 6,6 ha e 1.400 imóveis, que fazem parte do tombamento federal de 1974, delimitado pela linha magenta no mapa a seguir e alguns imóveis do tombamento estadual de 1986, em delimitação na cor laranja. Foi em 1997 que a UNESCO, após o relatório de especialistas, estabeleceu seus limites de proteção mundial; essa delimitação contempla boa parte da área de tombamento federal e parte da área de proteção estadual, administrada pelo DPHAP (Departamento de Patrimônio Histórico Artístico e Paisagístico do Maranhão).

Mapa 01: Limites de tombamentos: federal, UNESCO e estadual.



Fonte: ROCHA, 2016.

Com o projeto da Praça das Mercês não foi diferente, ele passou por análise e aprovação, mas, durante sua execução muita coisa foi sendo ajustada durante a finalização da obra. Muito disso se deve pela falta de cumprimento das exigências estabelecidas no plano de necessidades, a exemplo do controle fitossanitário e o plano de manejo, e a sua contraposição com o estudo prévio contratado.

Esse estudo lança luz sobre uma problemática latente nas reformas de praças públicas urbanas, em destaque para as pertencentes em área de preservação históricas, sobre a falta de sombreamento pela cobertura vegetal após obras de manutenção e reforma. A problematização surgiu após observar que praças como a recém-inaugurada das Mercês possui pouco uso durante um longo período do dia, seu uso durante os dias ensolarados é dificultado pela falta de sombreamento, essa característica paisagística é limitante e prejudica a função social a que se destina um espaço público, ser espaço de acolhimento, encontro e interação.

Levar em consideração o clima da cidade é fundamental para a escolha de materiais que resistirão às intempéries e que possam dar um conforto térmico adequado para o uso em diferentes horários do dia. Com média de temperatura de 26.8°C, São Luís possui clima tropical, quente e úmido. Sua precipitação média anual é de 2156 mm. Segundo o site Climatempo, o mês de setembro é o mais seco; o mês de março com maior precipitação; o mês de novembro é considerado o mais quente.

Segundo Aguiar, Rocha e Araújo (2019), a cobertura vegetal original é formada de “floresta latifoliada, babaçual, vegetação de dunas, restinga e manguezal”. Com base nessa característica foi avaliado se as espécies especificadas em projeto seriam adequadas para área,

pois nos canteiros em formato hexagonal, ver imagem 01, foram destinadas diferentes espécies de palmeiras (jerivá, inajá, areca locuba, babaçu e carnaubeira) para compor os dois babaçuais já existentes e protegidos patrimonialmente.

Entretanto, o terreno em questão já foi uma antiga fábrica e funcionou como pátio aberto por muitos anos, ao longo do tempo, o solo ficou muito compactado pelas diferentes atividades que o lote se destinava, muitas mudas não conseguiram se desenvolver como deveriam e começou a apodrecer, para esses casos, vegetação com raízes pontificantes seriam mais adequadas e uma alteração do nível dos canteiros poderia ser uma solução a ser considerada.

Imagem 01: Projeto paisagístico executivo: Implementação da Praça das Mercês.



Fonte: IPHAN, 2022.

Em visita ao local, durante o dia 20 de julho de 2022, terça-feira, às 10h, 17h e 18h, pôde-se perceber o pouco sombreamento que esses canteiros centrais forrados por grama e plantas rasteiras emoldurando às palmeiras formam, ver foto 01, lado leste. Nas primeiras horas do dia não é possível visualizar usuários da praça realizando alguma atividade contemplativa ou de lazer, os poucos transeuntes cruzam a praça pela sombra em direção ao ponto de ônibus ou mesmo para acessar outras áreas do entorno.

Imagem 2: Leste da Praça das Mercês



10h

17h

18h

Fonte: Autoral, 2022.

Durante a tarde é possível ver um fluxo maior de pessoas, principalmente quem busca o espaço para a prática esportiva, no espaço é possível fazer musculação e aeróbico devidos aos aparelhos e barras, jogar futsal e praticar skate. Durante o período vespertino, a atleta de 50 anos, moradora da Avenida Beira Mar, Alexandra Gomes, relatou sua satisfação com a infraestrutura do espaço e complementou dizendo que aos fins de semana a quadra é utilizada para torneios por uma geração mais jovem.

Imagem 3: Oeste da Praça das Mercês



10h

17h

18h

Fonte: Autoral, 2022.

O período noturno foi o de maior fluxo de pessoas se comparado com as demais horas do dia, crianças voltavam de empinar pipas do outro lado da avenida, é possível identificar moradores voltando do trabalho e outros tantos brincando na companhia dos filhos próximos aos bancos de madeira e concreto. Os aparelhos de ginástica são sempre os mais procurados para quem deseja se exercitar individualmente, mas neste dia não teve movimentação na pista de skate e quadra poliesportiva. O funcionário público, Victor de 36 anos, trabalha nas proximidades e estava acompanhado de esposa e filho contemplando a praça como uma atividade de lazer, segundo ele, às vezes ele vê pessoas utilizando o espaço mesmo ao meio dia.

Nota-se que a população aprovou a implantação da Praça, entretanto é notório a necessidade de anteparos que tragam sombreamento, uma vez que o número de usuário se comparado ao tamanho da praça é muito pequeno diante do potencial ao qual esse espaço

consegue atender. Entende-se que mais visitas deveriam ser feitas para se alcançar um valor amostral significativo, mas em um único dia é possível constatar que o clima quente e ensolarado característico da cidade de São Luís demandam de outras alternativas projetais, como exemplo espécies vegetais maiores e mais desenvolvidas desde a sua instalação.

Com base no projeto apresentado e aprovado pelo IPHAN, uma variedade maior de espécies vegetais seriam implantadas como as plantas ornamentais (cajueiro, oiti, fava de bolota, jatobá, ipê rosa, sombreiro, pau d'arco amarelo, pata de vaca, pau brasil, felício, coromandel, samambaia prata, trapoeraba roxa, abacaxi roxo, lírio do vento, clorofito, helicônia papagaio, heliconia tocha dourada), mas como citado anteriormente, a implementação dessas espécies se dá por meio do IMPUR que durante a finalização da obra obteve dificuldades técnicas na efetividade da tarefa devido às condições do solo da Praça.

Outro fator limitante para que a praça das Mercês não tenha atingido uma cobertura vegetal adequada para o espaço a que se destina está no tamanho das espécies plantadas, quando a espécie ainda não possui estrutura para fixar-se ela necessita de mais manutenção e de um suporte que funciona como guia para que a planta se desenvolva de forma reta, o projeto indica mudas bem formadas, mas para cada espécie existe um tamanho diferente a ser considerado na desenvoltura da planta.

Assim como a Praça das Mercês, muitos outros projetos em espaços públicos estão sendo implantados sem levar em consideração especificidades do solo e principalmente o clima da região, as escolhas das espécies devem ser estudadas e se tratando de intervenções em área de proteção patrimonial, deve-se ter conhecimento da lista de espécies raras e quais deve-se proteger.

A exemplo dos babaçuais, na praça das Mercês, os Oitis presentes no Complexo Deodoro e até mesmo as Barrigudeiras (sumaúmas), árvores centenárias características do bairro do Monte Castelo no Largo da Conceição. Espécies como essas devem ser listadas e categorizadas pelo valor de memória que carregam e por trazer sombreamento necessário em espaços públicos urbanos que remontam a ideia de cidade jardim idealizado por Howard.

5 CONCLUSÃO

O objetivo desse trabalho é lançar luz sobre a importância da biofilia face as intervenções em praças públicas, levando em consideração o papel do gestor público, dando ênfase aos espaços públicos que fortalecem a relação entre ambiente e memória, além de destacar algumas espécies centenárias que fazem parte do patrimônio urbano de São Luís- Ma.

Num primeiro momento, percebeu-se o aspecto cultural dos espaços públicos, a sua herança quanto a diversidade das atividades que são realizadas em praças. Dialoga sobre como a gestão pública se faz presente na manutenção e reforma de tais locais.

Logo em seguida, entende-se as praças como parte da identidade do cenário urbano mediante a utilização coletiva do espaço em detrimento dos benefícios oportunizados pela área verde. Bem-estar, qualidade de vida, prática de atividades esportivas, transformação cultural e interação social foram exemplos aqui citados como validação da existência de tais espaços.

Por fim, foram apontados alguns aspectos sobre a necessidade de estruturar um alinhamento entre o projeto arquitetônico idealizado e as tomadas de decisão dos gestores na execução de tais ideias, no sentido de atentar para as altas temperaturas característica de São Luís do Maranhão e a necessidades latente de sombreamento para a que mais pessoas possam usufruir de todo o potencial ao qual esses espaços são capazes de proporcionar, além de promover a conservação do patrimônio e memória local ao fazer-se uso de espécies nativas ou mesmo características destas áreas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, L.; ROCHA, A.; ARAÚJO, E. Arborização urbana: centro histórico e praças de São Luís, Maranhão. *In*: ROCHA, A. Arborização Urbana: centro histórico e praças de São Luís, Maranhão. São Luís: EDUEMA, 2018. p. 42-84

BARBINI, F; RAMALHETE, F. **A praça: intervenções contemporâneas em espaços de patrimônio.** Revista Brasileira de Gestão Urbana, v. 4, n. 2, p. 233-244, 2012.

BAUMAN, Z. Confiança e medo na cidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BAUMAN, Z. Confiança e medo na cidade. Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

BRASIL. **Lei nº 12.243, de 2 de dezembro de 2010.** Institui o Plano Nacional de Cultura (PNC), cria o Sistema Nacional de Informações e Indicadores Culturais (SNIIC) e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Cidadania, 2010. Disponível em: <http://pnc.cultura.gov.br/lei-do-plano/>. Acesso em: 12 de junho de 2022.

CARITA, H. **Lisboa Manuelina e a Formação de Modelos Urbanísticos da Época Moderna (1495-1521).** Lisboa: Livros Horizonte, 1999.

CARRUS, G. et al. **Go greener, feel better? The positive effects of biodiversity on the well-being of individuals visiting urban and peri-urban green areas.** Landscape and Urban Planning, v. 134, p. 221-228, 2015.

CARVALHO FILHO, J.S. *Comentários ao Estatuto da Cidade*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2013. p. 5

CASTELLAN, G.R. **A Ágora de Atenas: aspectos políticos, sociais e econômicos**. 2016. Disponível em: <https://silo.tips/download/a-agora-de-atenas-aspectos-politicos-sociais-e-economicos>. Acesso em 07 de julho de 2022.

CUCHE, D. **A Noção da Cultura nas Ciências Sociais**. Tradução de Viviane ribeiro. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

FRÚGOLI JR, H. *São Paulo: espaços públicos e interação social*. São Paulo: Marco Zero, 1995.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HENRIQUE, A. **POLÍTICAS PÚBLICAS AMBIENTAIS. Meu artigo Brasil Escola**. São Paulo, 15 jan. 2019. Disponível em: <<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/geografia/politicas-publicas-ambientais.htm>> Acesso em: 19 jul. 2022, 15:11:30.

IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. IPHAN. **Carta de Atenas**. 1993 p. 15

Lei 6766/79, Art. 22: Desde a data de registro do loteamento, passam a integrar o domínio do Município as vias e praças, os espaços livres e as áreas destinadas a edifícios públicos e outros equipamentos urbanos, constantes do projeto e do memorial descritivo. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10257.htm Acesso em: 18 jul. 2022, 17:30:04.

MACEDO, S.S.; ROBBA, F. **Praças Brasileiras**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2003. p. 44-45

MACEDO, S. *Políticas Públicas: o que são e para que existem*. **Assembleia Legislativa do Estado Sergipe**. Sergipe, 20 de jun. 2020. Disponível em: <<https://al.se.leg.br/politicas-publicas-o-que-sao-e-para-que-existem/#:~:text=Pol%C3%ADticas%20p%C3%ABlicas%20s%C3%A3o%20a%C3%A7%C3%B5es%20e,o%20bem%20estar%20da%20popula%C3%A7%C3%A3o.>> Acesso em: 19 jul. 2022, 15:09:10.

MAGANGA, M. *Controle ecológico e a cidade jardim: utopia para quem?*. Disponível em:https://www.archdaily.com.br/br/984669/control-e-ecologico-e-a-cidade-jardim-utopia-paraquem?utm_medium=email&utm_source=Notifications&utm_campaign=daily&kth=5459704. Acesso: 19 de julho de 2022.

MARQUES NETO, F.A. **Bens públicos: função social e exploração econômica: o regime jurídico das utilidades públicas**. Belo Horizonte: Fórum, 2009. p. 131

MARTINS, G.; SILVA, J.; GOMES, G. **A função das praças públicas no meio ambiente urbano: o caso da praça esportiva Belmar Fidalgo de Campo Grande – MS.** Revista FIEP Bulletin On-line, v.84, n.2, p. 1-6.

MEIRELLES, H.L. **Direito Administrativo Brasileiro.** 38. ed. São Paulo: Malheiros, 2012.

MEIRELLES, H.L. **Direito Municipal Brasileiro.** 17. ed. Atualização de Adilson Abreu Dallari. São Paulo: Malheiros Editores. 2014.

Missão IMPUR. Disponível em: <https://www.saoluis.ma.gov.br/impur/conteudo/1270>. Acesso:19/07/2022.

QUEIROZ, A.; SILVA, R. **LUGARE PATRIMÔNIO CULTURAL: a Praça das Bandeiras na área central da cidade de Araguaína-TO.** Revista InterEspaço, v.4, n.14, p. 168-184, 2018.

QUIJANO, A. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.** Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

REIGOTA, M. **O que é Educação Ambiental.** São Paulo: Editora Brasiliense, 2017.

ROBBA, F; MACEDO, F. **Praças Brasileiras.** São Paulo: Edusp, 2010.

RODRIGUES, J.; MONTEIRO, F. **A praça e suas funções para o saneamento ambiental.** In: XVIII ENANPUR, 18., 2019, Natal. Anais [...] Natal: EDUFRN, 2019, p. 1-11.

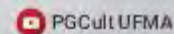
SANTOS, D. **Usos da Cidade: ocupações artístico-culturais de espaços públicos patrimoniais do Centro Histórico de São Luís. 2020.** 170 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Cultura e Sociedade) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, Maranhão, 2020.

SARAVIA, E.J. Administração Pública e Administração de empresas: quem inspira a quem? Revista do Mestrado em Administração e Desenvolvimento Empresarial da Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, v.14. n.3, p.1-8, 2010. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/2637>. Acesso em: 18 jul. 2022.

SCARDUELLI, G. C; GONÇALVES, T.M. **A Praça Nereu Ramos: o patrimônio cultural como fomento da memória e identidade urbana.** Revista Arquitetura e Artes, v.1, n.19, p. 1-23, 2020.

SEENET, R. **O declínio do homem público: as tiranias da intimidade.** Tradução: Lygia Araújo Watanabe. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. Disponível em: < <https://al.se.leg.br/politicas-publicas-o-que-sao-e-para-que-existem/#:~:text=Pol%C3%ADticas%20p%C3%BAblicas%20s%C3%A3o%20a%C3%A7%C3%B5es%20e,o%20bem%20estar%20da%20popula%C3%A7%C3%A3o.>> Acesso em: 19 jul. 2022, 15:09:10.

SILVA, MAURÍCIO W C. **Os papéis e funções das praças de herança portuguesa no capital colonial - Rio de Janeiro (1763 a 1822).** Atas do 5 Colóquio: Colóquio do Polo de Pesquisa sobre Relações Luso-Brasileiras, v. 1, p. 17-41, 2016.



TUAN, Y. F. **Espaço e Lugar: perspectiva da experiência**. Tradução Livia Oliveira. Londrina: Eduel, 2013.

WHITE, L.; DILLINGHAM, B. **O conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009.

REVISITANDO O BEIRADÃO MUSICAL AMAZÔNICO: POÉTICAS E FIGURAS DE UMA MOVIMENTAÇÃO SONORA NO NORTE DO BRASIL

Renato Antonio Brandão Medeiros Pinto
Doutor em Sociedade e Cultura na Amazônia
renatobrandao@ufam.edu.br
Universidade Federal do Amazonas

RESUMO: O Beiradão Musical Amazônico é, como nós entendemos, a movimentação de festas populares nas barrancas da enorme bacia hidrográfica setentrional. Muito além de uma rasa compreensão, tal manifestação de produção musical ficou imortalizada e amplamente difundida pela mão de inúmeros artistas comandados pelo Rei do Carimbó, Pinduca. Já consagrado no final da década de 1970, o Rei, juntamente com sua gravadora Copacabana Records, investiram no mercado fonográfico ainda nada explorado do interior do Amazonas. Graças aos discos lançados por Teixeira de Manaus, Chico Caju, Oséas da Guitarra, entre outros, nós passamos a incorporar uma musicalidade própria e associativa aos diferentes ritmos e estilos que percorriam a Amazônia de outrora. O presente estudo versa sobre uma revisão das literaturas e artigos midiáticos residentes na internet a cerca das poéticas e figuras do Beiradão. É fruto dos esforços de um grupo de pesquisa dedicado a história e movimentação da música no norte do Brasil, principalmente no Amazonas. Para este, foram efetuadas buscas nos repositórios de teses e dissertações das duas universidades públicas amazonenses, nas associações nacionais de pesquisa em pós-graduação musical, educação musical e associação internacional de estudos da música popular latino-americana, tendo como foco o termo Beiradão delimitando a pesquisa no sentido de promover uma análise do estado do conhecimento por meio de números e gráficos para a última década de produções acadêmicas. Além desse aspecto, as práticas anteriores de investigação feitas por nosso grupo de pesquisa, acusam alguns nomes de artistas da época para orientação nas verificações dos vídeos depositados no Youtube e Tik Tok, causando assim, uma proposta de catalogação preliminar da ocorrência dos sujeitos em potencial para o trabalho. Esta revisão sustenta como resolução da problemática recorrente sobre o termo e reconhecimento do mesmo por parte dos próprios amazonenses, ideia identificada nos trabalhos de Lima e Barros(2019), Silva(2016), Spinellis e Brandão(2016) e Castro e Rodrigues(2022), autores que sugerem o ato de comentar para não esquecer. Atualmente, alguns grupos musicais criados em Manaus renovam as experiências estéticas da sonoridade do Beiradão, isso tem devolvido de certa maneira um sentido no caminho da construção de um patrimônio cultural, faz ao mesmo tempo, distinção de nossa geografia, história, sociologia e economia, no trato da forma do pensamento do homem da floresta que tem nos rios o seu alimento para o corpo e para a alma. Desse modo, o apanhado de informações conclui revisitando o Beiradão a partir do que se fala sobre ele nas redes para auxílio de futuras pesquisas e indicação dos mais novos pensadores contíguos ao tema na atualidade.

Palavras-chave: Beiradão; Patrimônio; Música; Amazonas

1 INTRODUÇÃO

Durante a década de 1980 um movimento cultural sonoro tomou conta dos espaços laterais do curso dos rios de nossa região. O “beiradão” abrigou o “Beiradão”, sendo este último dedicado a significar a música e a festa que ocorre nas barrancas da enorme bacia amazônica. Pela primeira vez, o estado passava a conviver com nomes de músicos que acumulavam fama através de suas discografias. Algo inédito tanto quanto a Zona Franca de Manaus, o Beiradão, por meio do Mestre Pinduca, ganhou as vitrines do *main streaming* fonográfico de um setor específico do Brasil, a região norte.

Quando decidimos revisitar o Beiradão, na verdade estamos fazendo uma verificação de rotina para encontrar dinamicidade nas pesquisas relacionadas ao tema. É de tamanho relevante o nosso interesse em defender este assunto e perceber se há ou não crescimento do interesse da comunidade acadêmica para doar parte de seus esforços na promoção de pesquisas historiográficas, arquivistas, estruturais, crítica textuais, entre outras. Dessa maneira, a publicação de artigo com esse teor, pode interessar inúmeros seguimentos a partir dos próprios músicos até mesmo setores de produção fonográfica e composição musical.

O trabalho se divide em partes distintas que mantém certa relação interdisciplinar pois abrange aspectos geográficos, sociais e conômicos, no decorrer do texto. Em primeiro plano temos uma revisão histórica do Amazonas do período de seu desbravamento pelos antigos espanhóis até o que esse tem hoje como conceito de compreensão do modo de vida para a sonoridade da floresta. Em seguida, o texto alcança uma discursão sobre especificamente o termo Beiradão, revela como é sua grafia e o que isso significa para a melhoria organizacional de futuros trabalhos nesse sentido. Logo após, temos a complexidade da Amazônia em foco determinando comportamentos e uma análise do modo de pensar para um espaço tão farto e misterioso. Destacamos a utilização da obra clássica do médico Djalma Batista que durante anos viajando pela região pode observar de perto as condições que delegam a forma que se inclina nossa “amazonidade” e assim podemos nos ver como tal. Em uma outra parte do trabalho, se alinha a poética do Beiradão fazendo leitura dos novos trabalhos de Rafael Angelo e Rafael Norberto, ambos criteriosos e fixos pela intensão biográfica do objeto. Os autores tem dedicado importante participação sobre a música tendo distinção entre as guitarras e o “sotaque” respectivamente. Em penúltimo plano, estamos frente aos nomes que se consagraram dentro deste universo e como estão digitados na *internet* para melhor correção e visita dos interessados de plantão.

Por fim, o trabalho conclui fazendo uma reflexão sobre algumas necessidades de foco, verificando o aumento da produção de conteúdos e ramos para novas investigações relacionadas ao tema.

2 SONORIDADES DE ANTES E HOJE DO RIO DAS AMAZONAS

De acordo com as escrituras do Frei Espanhol Gaspar de Carvajal(1504-1584) o rio indomável percorrido pela primeira expedição europeia comandada pelo Capitão Francisco de Orellana(1511-1546), possuía sonoridade própria, às vezes tranquila e em outras, assustadora.(UGARTE, 2009) As narrativas registradas nesse relato são as primeiras percepções do maior rio do mundo. Ao navegarem pelos meandros caudalosos de águas barrentas, estes exploradores tiveram a oportunidade de confrontar seus medos diante do desconhecido.

A Amazônia tem gerado tais percepções desde de sua apresentação ao homem do velho mundo. O exercício de imaginar como foi a investida de tantos aventureiros pelas terras da enorme bacia, inicia uma forma de pensar sobre o tamanho real e a capacidade que tem esta parte do país em cultivar histórias. Do século XVI até os dias de agora, ainda que alguns possam ponderar uma floresta calma e silenciosa, este estudo apresenta justamente o contrário, a Amazônia é imagem e som e parte deste aspecto está na compreensão de seu vasto beiral de rios.

Ainda Ugarte(2009) quando colabora dizendo que Orellana, ao navegar em seus bergantins improvisados, se deparou ao longo do curso do rio com verdadeiras nações numerosas de índios. Para cada localidade vista, os homens que observavam a tudo de dentro das embarcações, iam denominando as aldeias como se fossem países. Ao contrário do que muitos pensam, nem sempre os aldeamentos amazônicos possuem plantas circulares. Na verdade, o que foi visto por Carvajal e seus parceiros de meta, foram tribos de desenho retilíneo, ou seja, as casas dos povos originários da floresta seguiam as margens do rio, estando uma a uma, lado a lado por grandes extensões.

Essa configuração que melhor aproveita o espaço das margens pelos moradores do “País das Canelas”, segundo Ugarte, se perpetua até hoje. Uma breve percorrida pelos rios da planície da hileia torna possível observar que as comunidades locais se comportam da mesma forma como antes. Manter essa tradição, no que sugere Araújo(2018), determina a manutenção e organização das áreas de povoamento e práticas no contexto da realidade local. Assim, tanto as atividades de perfil econômico quanto cultural, dependem ou mesmo são formatadas devido a essa característica distinta.

Se antes o Frei já considerava sonora a região, imaginemos hoje com todos os avanços técnicos e melhoria na infraestrutura que compõem o universo amazônico. Dos sons das aves e correnteza do rio, passamos a ter uma vida mais ruidosa, necessária de apelo afetivo e concordância com as modernidades de um setor expansivo no decorrer do desenvolvimento do Amazonas. Para tal, fica aqui o lembrete, a Amazônia nunca esteve calada, por certo mudam os timbres e os cantantes, isso só resguarda o mais necessário a se dizer, dar vez ao que soa no interior da selva pode garantir nossa existência.

3 CULTURA RIBEIRINHA NA AMAZÔNIA: O UNIVERSO BEIRADÃO

Somente o Amazonas tem uma área de mais de 1.500.00Km², considerando ainda os outros estados da região norte, esse valor ultrapassa em larga escala mais de 13 países europeus na sua extensão. Fazendo uma comparação com Portugal, 92.200Km², um país que por ora tenha menos da metade do tamanho de nosso estado, possui uma diversidade cultural enorme e amplamente reconhecida. Nessa parte, o que se percebe é, ainda teimamos em querer creditar ao maior estado da federação uma cultura única e talvez pobre e isso é um equívoco recorrente.

Revisitar o Beiradão Amazônico pelo viés de sua musicalidade é reforçar a corrente que ao longo dos últimos anos vem se ocupando de ampliar a visibilidade responsável do que acontece na vastidão do universo da floresta e de seus respectivos cursos d'água. Djalma Batista, o médico viajador do norte, no seu livro “O complexo da Amazônia”, publicado em 1976, já acusava específicas situações pertinentes ao universo do beiral fluvial das calhas de nossa bacia. Problemas pontuais que ainda persistem e de certa forma, mantém, sem juízo de valor, a região inerte a mudanças comportamentais dos seus que lhe habitam.

Pensar na música que nasce e se desenvolve nesse contexto torna possível explicar como ações de atuação artística contaminam o objeto criado pela mão desse homem do norte. Em outras palavras, o isolamento rural narrado por Batista determinou a composição de inúmeros elementos na diversidade da floresta, sendo um deles, a forma de tocar e se divertir. Nesse sentido, a cultura própria do homem das margens passa a ser reconhecida pelo termo que designa a extensão de seu lugar de ação, ou seja, não é mais uma simples faixa de beira de rio, mas um estirão húmido denominado de Beiradão.

Spinellis e Brandão(2016), ao entrevistarem o músico Eliberto Barroncas, traz uma versão para a adoção do termo Beiradão relacionado com a música e festejo nas margens dos rios. Segundo o músico, os radialistas da época, quando chamavam nos reclames da programação diária para uma festa, diziam que ali teriam “festa de Beiradão”. Essa prática

constante veio delimitando e ligando o termo a um estilo próprio de se fazer música e entretenimento. (PIATAM, 2003)

Atualmente, é comum, dependendo do contexto, se ouvir falar em Beiradão e logo interagir com o movimento musical do interior do estado. A palavra “beiradão” até então não existe nos dicionários da língua portuguesa, faz esforço para estar e isso devido ao uso coloquial constante, como é de costume, deverá ser reconhecida e devidamente atribuída como parte de nosso mais novo vocabulário, significando cultura própria ribeirinha.

4 BEIRADÃO OU BEIRADÃO?

No trabalho de Spinellis e Brandão(2016) os autores chamam atenção para a necessidade de estabelecer a diferença entre o que compreende margem de rio e movimento sonoro a partir do termo “beiradão”. Acompanhando o pensamento de sua publicação, nós também engrossamos a intensão de adotar como algo próprio e devidamente registrado com a letra B em maiúsculo para o fazer artístico que norteia o debate desta pesquisa. Não é exclusividade de textos relacionados com a cultura o uso corrente do termo. Uma análise rápida pode verificar que áreas como a geografia, sociologia, economia, entre outras, também fazem utilização desse verbete para situar seus respectivos leitores à região onde ocorrem suas produções de conhecimento.

Como já foi dito antes, o Amazonas é tão amplo e diverso que considerar sua área sendo dona de uma única forma de expressão cultural é um erro. O jargão caboclo naturalmente teima em chamar de beiradão toda a longa extensão de margem e não está errado. Na verdade, o crescimento de trabalhos que se relacionam com a apropriação cultural local demanda por uma urgente revalidação do termo Beiradão para dar luz ao que se movimenta como música e entretenimento no seio da floresta. Assim, como este estudo se favorece de uma nova verificação nos anais de publicação que fazem foco ao Beiradão como tema de pesquisas acadêmicas, é justo e significativo que passemos a utilizar o B maiúsculo para orientar especificamente o objeto trabalhado.

5 A POÉTICA DO BEIRADÃO

Considerando a magnitude da fronteira brasileira que pertence ao território amazonense, é válido ter como ponto de observação as diferentes influências sofridas pelo Beiradão quando damos proximidade principalmente ao Peru e Colômbia. Estes países, como descreve Santos (2020), estão ligados com o Brasil pela afirmação de suas identidades amazônicas. No real, as

fronteiras são meras normativas políticas para a região, a imigração é livre e constante neste espaço e isso proporciona impactos relevantes na produção musical da área e consequentemente, de todo o estado. Lima e Barros(2019) alteram dizendo que além da influência andina, o estilo musical também sofre complementação do extremo leste, mais especificamente do que foi iniciado como lambada no estado do Pará na década de 1980. Em ambas as considerações, os dados são evidentes.

Na música do saxofonista Teixeira de Manaus, “Yo Cantare”, o compositor usa do verso “*Yo, yo cantare, venha bailar comigo yo cantare*”, deixando evidente como a utilização do idioma espanhol se faz presente nas versões musicais originais da época. Em outro caso, Oseas da Guitarra, na sua música “Lambada das Mulheres” usa dos versos, “Mas essa é a lambada das mulheres, vamos dançar a lambada das mulheres, e as mulheres se segurem se puder” também dá prova de como tanto o hispânico quanto o paraense tiveram importância na formação do perfil poético do gênero.

Ainda que o Carimbó, ritmo paraense tivesse sido bem praticado no Beiradão, estilo mais literal que instrumental, o mesmo não acontece com os músicos do Amazonas. A maioria clara das composições são de característica performática instrumental, trazem consigo poucos versos, são composições que apresentam muito mais a qualidade dos solistas e não de uma poesia frequente. Dessa feita, os instrumentistas não cantam, isso fica a cargo de coros improvisados e quase sempre de timbre feminino.

As guitarradas, de acordo com Lima e Barros(2019) foram particularmente uma ramificação do movimento geral do Beiradão. Estas tornaram possível a visibilidade de um estilo muito particular de tocar o instrumento. Graças a Gravasom, um selo paraense fonográfico, a lambada ganhou projeção nacional. Anos antes em 1981, a música dos bolivianos Kjarkas, “Llorando se Fue” já percorria os ouvidos de quem transitava pelos rios da Amazônia. Esta música chegava até nós em variações de estilos quase sempre condicionados ao banco de dados de *styles*, ou seja, ritmos pré-programados dos sintetizadores do momento. Mais tarde em 1989, com o Grupo Kaoma, esta música estouraria como “Chorando se Foi”, o *hit* do verão e consagraria a lambada como gênero universal, dando mais visibilidade aos músicos do Beiradão por terem ligação com o tema

6 NOMES DO BEIRADÃO: O ARTISTA E O PÚBLICO EM EXTENSÕES COLOSSAIS

Se hoje, com as lanchas que trafegam na velocidade média de 40Km/h ainda temos a sensação que o tempo não passa em uma viagem pelos rios, imaginemos como esse quadro se apresentava no passado. PIATAM(2003) ordena dados que sustentam uma visibilidade das

distâncias no complexo amazônico como algo significativo para determinados comportamentos sociais. Orellana, descendo o rio a favor da correnteza, levou quase um ano para chegar a foz. (UGARTE, 2009) Fazendo vista a isso, podemos concluir que as distâncias quando se interferem pelos rios, assumem personalidade de atraso. (CASTRO e BARBOSA, 2022)

O sucesso da musicalidade do Beiradão no Amazonas surge com a investida do Músico Pinduca,, o rei do Carimbó, que ao entrar para fazer seus shows no estado passou a observar valores da terra que poderiam gerar receita se fossem bem aproveitados em um comércio fonográfico. Assim, contactando alguns nomes como Teixeira de Manaus, Chico Caju, Magalhães da Guitarra e Oseas da Guitarra, junto com a Gravadora Continental, lançou séries de discos que venderam mais que Roberto Carlos na mesma época. “Beiradão, a música feita nas regiões de beira de rio, no interior do Amazonas, chegou a vender mais que Roberto Carlos por ali e agora inspira uma geração antenada de músicos”(BRÊDA, 2020, p.01)

O mais recente trabalho de Lima e Barros(2019) aponta os seguintes nomes como expoentes do movimento sonoro do Beiradão na década de 1980:

André Amazonas nasceu em Caapiranga, no interior do Amazonas, onde começou tocando cavaquinho, instruído pelo pai. Aos 16 anos, já tocando saxofone, passa a viver em Manaus, onde ganha a vida como músico de shows e bailes. Aos 20 anos, sofre uma doença de pulmão que o afasta do Exército e da banda militar. Sem poder tocar saxofone, escolhe a guitarra para desenvolver seu talento musical. Em seu novo instrumento, consagra-se como um dos principais músicos dos anos oitenta na região.(ROSA, 2018, p.01)

Oséas Santos, nasceu em Tefé, no interior do estado do Amazonas, onde aprendeu tocar a guitarra sozinho. Em 1981, em Belém, liderando a banda Lambary, grava seu primeiro disco, “Lambadas nacionais”, pela gravadora Gravasom. Na capa, a gravadora destacava que o disco incluía o sucesso “Melô do planeta”.(ROSA, 2018, p.01)

Rudeimar Soares Teixeira, mais conhecido como Teixeira de Manaus, nascido na costa do catalão (interior de Manaus), filho caçula da família Teixeira (todos agricultores) escolhido para ser mandado estudar na capital (Manaus). Ainda com 8 anos de idade , ficou interno em um colégio particular onde, começou tocando cavaquinho, violão, banjo, para maior diversão de seus colegas. Pouco tempo depois passou a soprar flautas de cano ou madeira de fabricação dos próprios alunos.(PARENTE, 2020, p.01)

Outro saxofonista muito aclamado nos palcos amazônicos na década de 80 foi o amazonense Chico Caju. Assim como Teixeira de Manaus, Chico viajou muito pelos interiores do Amazonas, levando o que havia de melhor em contexto musical nortista daquela época. Suas melodias remetem ao choro do Rio de Janeiro, ao baião nordestino, ao xote e ao carimbó típico do Pará. Uma das músicas que mais marcaram foi a que contava um pouco de sua história, onde era dito: "Eu sou do Amazonas, filho de Manaquirí, pertinho do Guajará, terra do Bacurí.(PARENTE, 2020, p.01)

Dos trabalhos acadêmicos que se dedicam a alimentar um escopo de dados relacionados com biografias temos Spinellis(2017) com uma verificação da vida e obra de Oseas Santos. Em

busca nos repositórios da UFAM, UEA, UFPA e UEPA, nada foi resultante com os descritivos “Magalhães; guitarra”. (NORBERTO, 2016)

7 PARA CONCLUIR

Na medida do que se dispõe, este estudo conclui verificando que há avanços nos últimos 5 anos em relação a publicações que relevam o tema do Beiradão enquanto objeto de pesquisa para uma movimentação sonora no norte do Brasil. Por outro lado, a quantidade de conteúdo ainda não é totalmente satisfatória para os olhares mais acadêmicos. São páginas mantidas e sem verificação, músicas postadas sem autorização dos autores, há uma diversidade no uso do termo Beiradão em artigos de outras áreas do conhecimento e é visível que o campo de ação para novas pesquisas tenha se apresentado favorável e vasto.

Além disso, a satisfação em revisitar o tema nos mostrou como o assunto é dinâmico e vivo. A construção de sites e páginas interligadas com os compositores e novos grupos musicais, tem ilustrado como tudo pode e deve ter mais sentido se investirmos na construção de um movimento para identificação de nossa cultura a partir do que foi e ainda é o Beiradão. Nestes termos, podemos indicar que a cultura do entretenimento gerado nas barrancas dos rios pode configurar conteúdo para interdisciplinaridade entre o contexto geográfico e histórico com base na arte. A música, que no caso foi via frequente neste trabalho, ainda conta com um poder de sedução comprovada quando observamos as visualizações dos títulos na *internet* em plataformas de *streaming* e repositórios de vídeos. De algum modo, e cabe aqui uma indicação para novas investigações, a memória coletiva se interessa em manter tais nomes da música amazonense e certamente isso cria interesse na comunidade acadêmica.

Só o fato de comentar e rever determinados assuntos, reforça a imagem de algo proximal e nosso. Não podemos, pensando de maneira responsável, deixar tal patrimônio fenecer, a vida de um povo depende de suas origens e categorizações, manter o Beiradão e difundir a ideia de que ele é nosso e deve estar assim, já é parte de um bo início no melhor dos sentidos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Aline Gabriela Silveira. **MORFODINÂMICA FLUVIAL DO RIO AMAZONAS ENTRE A ILHA DO CAREIRO E A COSTA DO VARRE VENTO-AM.** Dissertação orientada pelo Prof. Dr. José Alberto Lima de Carvalho. PPGE-UFAM. Manaus. 2018. Disponível em: <[https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/6757/7/Disserta%
OG](https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/6757/7/Disserta%c3%a7%c3%a3o_Aline%20Araujo_PPGE_OG)> Acesso em: 19/09/2022 às 18:21

BATISTA, Dijalma. **O complexo da Amazônia. Análise do processo de desenvolvimento.** Conquista. Rio de Janeiro. 1976

BRÊDA, Lucas. **Conheça o Beiradão, música que vendeu mais que Roberto Carlos na Amazônia.** Folha de São Paulo. 2020. Disponível em: < <https://www.pressreader.com/brazil/folha-de-s-paulo/20200922/281530818455197>> Acesso em: 22/09/2022 às 22:12

CASTRO, Ana Caroline Barbosa de; BARBOSA, Elis Lucien Rodrigues. **BEIRADÃO DE OPORTUNIDADES: UM DESAFIO PARA A JUVENTUDE RIBEIRINHA.** In: Anais do IV SIMPÓSIO NACIONAL DE EMPREENDEDORISMO SOCIAL ENACTUS BRASIL. 2022.

LIMA, Rafael Angelo dos Santos; BARROS, Rosemara Staub de. **A guitarrada amazonense: diálogos culturais e invenções** In: Anais do XXIX Congresso Nacional da Associação de Pesquisa e Pós-graduação em Música. Pelotas. 2019.

NORBERTO, Rafael Branquinho Abdala. **ESPAÇOS, TRÂNSITOS E SOCIABILIDADES EM PERFORMANCE NA “MÚSICA DO BEIRADÃO”: UMA ETNOGRAFIA ENTRE MÚSICOS AMAZONENSES.** Dissertação orientada por Dra Maria Elizabeth Lucas. PPGM. Porto Alegre. 2016

PARENTE, Junior Castro. **Teixeira de Manaus: saxofonista brasileiro.** Site oficial. 2020. Disponível em: < <https://www.juniorcastrosax.com/teixeira-de-manaus/>> Acesso em: 22/09/2022 às 19:01

PIATAM. **COMUNIDADES RIBEIRINHAS AMAZÔNICAS: MODOS DE VIDA E USO DOS RECURSOS NATURAIS.** EDUA-UFAM. Manaus. 2003. Disponível em: < <file:///G:/Meu%20Drive/UFAM/OS%20INVESTIGADORES/Renato%20Brand%C3%A3o/22%20IV%20SIICS/Texto%20apoio%20Beirad%C3%A3o/Comunidades%20ribeirinhas%20da%20amazonia.pdf>> Acesso em: 19/09/2022 às 21:01

ROSA, Fernando. **André Amazonas.** Blog Alma Acreana. 2018. Disponível em: < <https://almaacreana.blogspot.com/2018/06/andre-amazonas.html#:~:text=Ex%C3%ADmio%20instrumentista%20e%20dono%20de,tocando%20em%20igrejas%20em%20Manaus.>> Acesso em: 22/09/2022 às 18:54

SANTOS, Paulo Carline Romanet. **Música na Tríplice Fronteira Amazônica: relações midiáticas do panorama musical entre Peru, Colômbia e Brasil.** Relatório Final de Iniciação Científica. UFAM. Manaus. 2021.

SPINELLIS, Julian; BRANDÃO, Renato. **Beiradão: do estilo à educação musical nas barrancas dos rios da Amazônia.** In: Anais do IX Encontro Regional Norte da ABEM: Diversidade humana, responsabilidade social e currículos: interações na educação musical. Boa Vista. 2016. Disponível em: < <file:///G:/Meu%20Drive/UFAM/OS%20INVESTIGADORES/Renato%20Brand%C3%A3o/22%20IV%20SIICS/Texto%20apoio%20Beirad%C3%A3o/Julian%20Spinles%20ABEM.pdf>> Acesso em: 04/09/2022 às 18:54

UGARTE, Auxiliomar Silva. **Sertões de Bárbaros.** Valer. 1ª edição. Manaus. 2009.

ROTEIRO TURÍSTICO: FORMAÇÃO HISTÓRICA DE SÃO LUÍS ATRAVÉS DA RELIGIOSIDADE

Juliana Borges de Lima
Graduanda em Turismo
borges.juliana@discente.ufma.br

Lusiane Oliveira Ribeiro
Graduanda em Turismo
ribeiro.lusiane@discente.ufma.br

Marcyelly Katarinny Lobato de Souza
Graduanda em Turismo
marcyelly.lobato@discente.ufma.br

Klautenys Dellene Guedes Cutrim
Professora, Doutora
klautenys.guedes@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: No Brasil evidencia-se uma área territorial bastante considerável com uma população diversificada e sendo fruto de uma miscigenação que culmina com os negros trazidos para o país sob a condição de escravizados, que perpetuaria por décadas gerando traços de preconceitos que se enraizaram em uma sociedade onde a predominância do branco beira ao absurdo. A religião se apresenta como uma questão norteadora na formação de uma cidade, além de representar as origens de um povo também cultiva em seus traços tradições e por sua vez a perpetuação de uma ampla gama cultural. A capital do Maranhão é uma cidade histórica na qual em seus 410 anos a religião esteve presente. Partindo desse pressuposto objetiva-se com essa pesquisa buscar elementos que possibilitem a criação de roteiros temáticos para incrementar o turismo religioso em São Luís, a partir da discussão da formação histórica de São Luís e através de sua religiosidade. A proposta dessa pesquisa é fundamentar um roteiro e apresentar quatro locais das religiões fundadoras da cultura ludovicense que são: Igreja de São Pantaleão, Casa de Nagô, Casa das minas, Igreja templo Assembleia de Deus. A pesquisa classifica-se como bibliográfica, mas faz uso de outros métodos, como o documental, já que se faz necessário analisar, a partir de dados obtidos por meio de pesquisa em livros, internet, documentos, arquivos público, teses e dissertações, portanto e pesquisa de campo uma vez que foi realizado visitas técnicas pelos autores com o intuito de fortalecer a pesquisa e dimensionar os aspectos religiosos pertencentes a capital do Maranhão, objetiva-se com esse trabalho fundamentar a criação de um roteiro que permita a apreciação da religiosidade para formação histórica de São Luís e a ampla gama de aspectos religiosos que cercam a grande São Luís, visto que esses em suma são aspectos que trazem em suas origens uma grande carga cultural e também passa a não somente identificar um povo como também ajuda a perpetuar a sua história e por sua vez uma maior propagação cultural, torna-se fundamental para fomentar a difusão de conhecimento bem como a valorização dessas igrejas, casas e templos religiosos. Conclui-se que o turismo religioso é viável e exerce forte influência no desenvolvimento cultural do lugar visitado, tornando-o assim uma atividade plena e como consequência amplifica a gama não só de roteiros no campo do turismo, como também uma maior oferta de serviços para a categoria ao passo que valoriza a identidade de seu povo.

Palavras-chave: Religiosidade; Fundação; Roteiro Turístico; Turismo Religioso.

1 INTRODUÇÃO

Para entendermos o contexto de religião na capital maranhense teremos que voltar alguns séculos, para podermos contextualizar a influência geral das religiões do Brasil em seus estados que no caso do presente trabalho científico é estudar essas origens e como complementá-la como um roteiro que pode ser participante de um circuito de turismo, ou seja, um *tour*.

A narrativa mais aceita no conceito das religiões, principalmente as que participam da história de fundação do Brasil, culminam no exemplar de uma religião hegemônica de origem europeia ocidental como descrito pelo autor Antônio Braga (2022), que por sua vez, possuía grandes traços autoritários e soberanos, uma vez que esta possui origem portuguesa datada do século XVI, período este corresponde a colonização de um território geograficamente vasto que mais tarde ganharia o seu próprio nome, o Brasil. Ou seja, era uma religião com traços de dominância absoluta, assim como exercida pela mesma em tempos mais remotos e sombrios da história humana.

Nesse sentido, o catolicismo missionário europeu que permeia as Américas é uma variável, cuja sua temática engloba uma variação do catolicismo atrelado à contra-reforma, ou seja, protestante e reformado. O que mais tarde representaria uma forte influência de poder, tanto em termos de economia, quanto religioso. Lembrando que a influência europeia foi fundamental, pois a partir daqui ela estaria dividindo uma célula em duas ramificações, que seriam: o cristianismo católico e o cristianismo protestante.

Com a vinda dos portugueses para o Brasil, que possuíam fortes traços católicos, sendo uma religião monoteísta, eles se deparam com os moradores locais, ou seja, a população indígena, que, por sua vez, possui uma religião politeísta, em outras palavras, que acreditam em vários deuses, sendo esses as forças da natureza, que influenciam em sua cultura desde o estilo de vida até possíveis catástrofes naturais. Dessa forma, com o processo de escravidão desse povo, são enviados os padres jesuítas com a função de converter esse povo “pagão” ao seu Deus, através do processo das catequeses desenvolvidas pelos mesmos.

Posteriormente seriam trazidos através do tráfico de navios negros em condições de escravizados, uma vez que, com amplo conhecimento sobre a geografia das terras brasileiras os indígenas tinham mais facilidade em sua fuga, o que, em termos práticos para os colonizadores, era uma perda enorme em termos de mão de obra, e com o tráfico de escravizados, pela indiferença territorial era mais difícil a fuga. Embora estes trazidos para cá possuíssem forte traços religiosos de matrizes africanas, nunca deixaram de cultuar suas divindades, dando assim início há um processo de perpetuação de cultura.

Sendo fundada no dia 8 de setembro de 1612 sob o comando de comandantes franceses, em um local no qual acabaram de construir uma espécie de forte, localizada em termos geográficos na costa do Maranhão, estava ali uma pequena terra que viria a se chamar São Luís em homenagem ao seu rei, Luís XIII. Segundo Paulo Sousa (2017) esse foi o resultado de uma expedição de três navios com cerca de 500 colonos entre os quais estão ícones de grande nome para a fundação da cidade tais como Daniel de La Touche e o almirante François Rasilly.

Essa iniciativa não só foi autorizada como também apoiada pela coroa francesa, contava com importantes apoiadores, dentre os quais estão alguns Frades Capuchinhos de Paris e o apoio de finanças por parte da nobreza. Porém, pouco tempo depois, a iniciativa se desfaria pois foi tomada por portugueses vindos da região pernambucana em 1615, em razão do principal vetor econômico na época que era a cana de açúcar. Apesar de serem dominados pelos portugueses os franceses, ainda enviaram das terras grandes riquezas que aqui foram encontradas.

2 A FUNDAÇÃO RELIGIOSA DE SÃO LUÍS

Sendo a capital do estado do Maranhão em seus quatro séculos de história, a cidade, também conhecida como a cidade dos azulejos, e em seus anos de ouro como a Athenas Brasileira, além destes apelidos, também devido ao seu forte embalo musical envolvido pelo reggae é conhecida como a Jamaica Brasileira. Muitos de seus atrativos são reconhecidos pela UNESCO como um patrimônio cultural da humanidade, como no caso do bumba-meu-boi, que foi reconhecido recentemente como um patrimônio imaterial da humanidade pelo mesmo pela mesma organização.

Primeiramente a expedição francesa chegaria a terra denominada pelos indígenas, Ilha de Upaon-Açu (Ilha Grande) e fundada em 8 de setembro de 1612. Essa data foi definida pelos franceses como a data que consagra a Imaculada Virgem Maria. Uma das primeiras ações na chegada da terra fora o implante de uma grande cruz que seria acompanhado da tradicional missa e procissão da religião católica. Como encontraram indígenas nas terras tinha-se a necessidade de catequisá-los o que culminava com o ideal de uma colônia católica na América do Sul. Pouco tempo depois aconteceria a invasão holandesa, que não obtiveram sucesso, acarretando posteriormente na vitória e conquista do território por parte colônia portuguesa em 1614 que resultaria na milagrosa história da Batalha de Guaxenduba.

São Luís é formalmente apresentada como uma cidade fundada por franceses, invadida por holandeses e colonizada por portugueses - como está relatado na apresentação da cidade pela UNESCO - contudo, esta apresentação deixa de lado uma outra parte da história da cidade,

ao relevar a importância da colonização e dos colonizadores excluí-se os outros grupos que aqui já residiam, os indígenas. Da mesma maneira, são deixados de lado as etnias que chegaram escravizadas de África aqui na Cidade.

Uma das maiores provas deste contraste talvez se apresente nas religiões, com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, em 1808, é oficialmente decretado a religião cristã católica como oficial no país. Em relação à visão dos católicos sobre os outros grupos étnicos pode-se ressaltar que: os indígenas eram tidos como grupos primitivos que não dispunham de razão suficiente para responder por seus atos e por isso deveriam ter seus atos tutelados através da catequese, então seus rituais, crenças e hábitos foram trocados ou ressignificados pelos colonizadores.

Já as pessoas vindas do continente africano recebiam um tratamento não humano, eram vistos como mão de obra barata, que assim como os animais de carga deveriam ser castigados em açoite caso cometessem erros. Dessa maneira, suas crenças, ritos e manifestações também sofreram repressões severas - cabe ressaltar que as manifestações da cultura e religião africana chegaram a ser proibidas e perseguidas com a pena de prisão durante anos da história brasileira com o título de “vadiagem”.

2.1 Batalha de Guaxenduba

A Batalha de Guaxenduba ocorreu em 1614 entre uma frente militar francesa e tupinambás, e outra portuguesa acompanhada pelos povos indígenas tabajaras que ali residiam e foram catequisados, a localização precisa do território da batalha seria onde hoje é considerada a cidade de Icatu, sendo esse episódio muito importante para a história do estado pois marca de vez a expulsão dos franceses pelos portugueses. O que gera grande especulações sobre essa batalha é justamente as condições em que ela ocorrera, uma vez que, em termos de número e munição, os portugueses estavam visivelmente em desvantagem e com a derrota praticamente inevitável como descreve Eliabe e Marluce (2013):

Os dados historiográficos e os documentos editados confirmam que a armada ibero brasileira não tinha condições de vencer os franceses, pois contavam com menos homens e munição. No entanto, devido a uma série de estratégias militares e “vendo no meio deles (os soldados) nossos freis, frei Manuel e frei Cosme, cada um com uma cruz na mão, animando-os, e exortando-os a vitória [...]

O milagre de Guaxenduba, onde a protagonista seria Nossa Senhora da Vitória, imagem que é venerada em Portugal. Segundo o milagre, está divindade religiosa teria transformado seixos em balas e areia em pólvora, permitindo assim a vitória portuguesa sobre os franceses e,

como consequência, sua expulsão do território. Segundo o relato datado na carta, o então capitão viu a imagem de Nossa Senhora da Vitória enquanto acontecia as transformações das munições e armas que garantiriam a vitória portuguesa.

Foi erguido um monumento na cidade em homenagem a este feito realizado por essa divindade, a Igreja da Sé. A referida igreja já possuiu o nome de Nossa da Boa Morte, em seguida passou a se chamar de Nossa Senhora da Luz e, ainda recebeu o nome de Nossa Senhora da Vitória, remetendo ao milagre português da batalha de Guaxenduba, atualmente este monumento tem o nome de Igreja da Sé, como é hoje popularmente conhecida.

2.2 Turismo Religioso no Brasil

Segundo a Buser Brasil (2021) site de renome para dicas de viagem, o que se categoriza como o turismo religioso é aquele que “[...] é um segmento de turismo e lazer relacionado ao deslocamento de pessoas por motivos religiosos, seja na visita de um determinado local, seja para a participação de eventos como, por exemplo, as peregrinações.

Esse tipo de atividade já existe há muito tempo e em diversos países, ou seja, não é uma ramificação existente somente no Brasil. Porém, no país, as romarias realizadas pela igreja católica iniciaram-se no ano de 1900, onde a mesma era o principal vetor de propaganda, transporte dos fies e realização dos eventos.

Esse fator se inicia devido a aparição da imagem da Virgem Maria na cidade de Aparecida no ano de 1700, o que culmina na construção de um roteiro turístico e de uma demanda para atender esse público viajante, então isso faz com que sejam feitos restaurantes e hospedarias para abrigar aqueles que ali se dispunham a visitar.

Atualmente essa atividade é responsável por grande movimentação no setor econômico, para termos um parâmetro, o Jornal Brasilituiris (2019) cita dois roteiros importantes para o Brasil, que são:

[...] o turismo religioso movimenta milhões de reais por ano no Brasil. Por exemplo, o Círio de Nazaré, no Pará, movimentou sozinha US\$ 32 milhões de reais no feriado de 12 de outubro do ano de 2019. Em Aparecida, mais de 170 mil turistas participaram da celebração naquele ano.

Esses números são de grande importância para o setor turístico, uma vez que este alimenta e gera economia e pode até mesmo considerar cidades pequenas para esta categoria, gerando assim não só renda, mas melhorias em termos de infraestrutura, apoio e trabalho em conjunto com a comunidade local, além da disseminação da cultura religiosa, abrindo assim

portas, em termos metodológicos, para ramos como os da hotelaria e também de restauração, como ressalta Anay Cury, redatora do G1 (2010):

A busca por destinos de viagem religiosos tem crescido no país, contribuindo para o incremento da economia de pequenos municípios - a maioria localizada no interior do Brasil. De acordo com dados preliminares do que virá a ser o Mapa do Turismo Religioso do governo federal, já foram identificadas 344 cidades com calendário de eventos - a maior parte católicos.

É bem perceptível que, no Brasil, a maioria dos eventos são de origem católica o que de certa forma não exclui, todavia deixa de lado outras manifestações religiosas, sejam elas as de origem cristã ou de matrizes Afro, ou ainda aquelas que se atrelaram ao sincretismo religioso para garantir os seus cultos e perpetuação das suas origens e cultura.

2.3 Turismo Religioso em São Luís do Maranhão

Sendo este uma ramificação do turismo cultural na cidade de São Luís, a prática do turismo religioso ainda é um campo totalmente novo para ser explorado longe da sua principal raiz, a cultura, pois desse modo a fonte de ligação entre ambas se faz através do acervo presente na cidade que, de acordo com os dados do Censo de 2010 (IBGE):

as religiões mais expressivas no Maranhão – padrão que se repete em São Luís – são: o catolicismo, o protestantismo, os cultos de matriz africana, umbanda e candomblé e o kardecismo, presentes em tradições, práticas, superstições e mitos, e mantidas por meio do vasto acervo patrimonial de cunho religioso, das manifestações culturais e de um calendário festivo realizado durante todo o ano.

Pensando nesse cenário de contexto religioso podemos observar a forte influência de cultos católicos e de manifestações de religiões de matrizes africanas, deixando de lado a protestante, por exemplo, que possui uma história muito completa, porém coleciona muitos desafetos devido as principais polêmicas nas quais encontra-se envolvida, principalmente pelo ataque contra os mártires católicos e às entidades, quando se fala de culto africano.

Desse modo temos a seguinte perspectiva dos templos a serem trabalhados através do seguinte histórico:

1. **São Pantaleão:** Apesar de ser menor em termos de tamanho, se comparados com outras igrejas (como a igreja da Sé) a igreja de São Pantaleão teve mais de 40 anos de construção, começando em 1780 e terminando em 1817. O nome “São Pantaleão” é uma homenagem a Pantaleão Rodrigues que idealizou a construção desta igreja e seus restos mortais foram transferidos para ela, onde está sepultado. Essa é uma prática bem comum desde o período medieval, acreditava-se que quanto mais próximo um corpo sepultado estivesse da igreja e do púlpito dela a alma do falecido estaria mais próximo do reino dos céus.

2. **Assembleia de Deus:** A História da Assembleia de Deus aqui em São Luís se inicia no ano de 1921, através do trabalho do pastor colombiano Clímaco Bueno Aza, enviado ao Maranhão pela “igreja-mãe” em Belém – Pará. O pastor Bueno Aza converteu-se em 1913, ingressando na igreja Assembleia de Deus logo nos primeiros anos de sua fundação. Bueno Aza iniciou seu trabalho de evangelização na capital maranhense no final de 1921, distribuindo folhetos e pregando uma mensagem simples. O primeiro casal a converter-se, cedeu a própria casa para a realização dos primeiros cultos de oração, e no dia 15 de janeiro de 1922 deu-se origem oficialmente a Igreja Assembleia de Deus em São Luís, situada na rua 7 de setembro, Centro.
3. **Casa de Nagô:** A Casa de Nagô é uma casa de tambor de mina localizada na rua Cândido Ribeiro que se dedica ao culto de orixás nagôs. Foi fundada ainda na época do Brasil império por malungos africanos, com o auxílio de fundadora da Casa das Minas, e influenciou os demais terreiros de São Luís. Possuindo uma hierarquia matriarcal, uma de suas mais importantes voduns foi a Mãe Dudu, uma das principais responsáveis por seu tombamento.
4. **Casa das Minas:** Esta Casa é o único terreiro Mina-jeje do Maranhão e exerceu grande influência sobre as casas de Mina de outras ‘nações’. Respeitando a tradição matriarcal vinda da África, a Casa sempre foi chefiada por mulheres, em São Luís, é a mais antiga casa de religião afro-brasileira do Maranhão e uma das mais antigas do Brasil. O documento mais antigo de que se tem notícia sobre a casa das minas é a do prédio da esquina, data de 1847 e está em nome de Maria Jesuína e suas companheiras, são realizadas cerca de dez festas no ano, divididas nos aniversários de voduns, festa do divino e festas obrigatórias. São realizadas cerca de dez festas no ano, divididas nos aniversários de voduns, festa do divino e festas obrigatórias.

2.3.1 Roteirização

A roteirização no turismo tem uma função muito importante, segundo o Plano Nacional de Regionalização do Turismo (2007) “É a partir da identificação e da potencialização dos atrativos que se inicia a organização do processo de roteirização, fazendo com que a oferta turística de uma região torne-se mais rentável e comercialmente viável.”.

E não somente visando o potencial econômico, mas vislumbrando os aspectos sociais como, por exemplo, mais geração de renda e trabalhos, uma ampla gama da participação da população no processo e ainda garante uma forma de se fazer turismo mais organizado, visto que esse segue um roteiro propriamente dito, em conformidade com o PNRT (2007):

Como tem caráter participativo, a roteirização deve estimular a integração e o compromisso de todos os protagonistas desse processo, não deixando de desempenhar seu papel de instrumento de inclusão social, resgate e preservação dos valores culturais e ambientais existentes.

Dessa forma a atuação turística não somente teria uma dinamização como também um princípio de organização mais ativo e, por sua vez, um esquema mais inclusivo no que se diz respeito a comunidade local e também sobre os seus visitantes. Outro fator muito importante dentro do turismo é que para o mesmo ser uma atividade plena e em perfeito funcionamento ela deve, antes de ser um lugar que funcione para o turista consumidor (visitante de outra

localidade), ter um amplo funcionamento sobre o turista cidadão (morador ou residente do destino turístico).

Sobre este último, é importante salientar que o essencial deve ser uma atividade turística que promova um novo olhar sobre o seu morador local, por exemplo aqui podemos roteirizar algo que permeie as quatro casas que são pertencentes a diferentes religiões e manifestações culturais, dessa forma diminuindo o preconceito que ainda se tem de forma muito estrutural com religiões de matrizes africanas, como no caso do Candomblé. Ou seja, seria uma forma de conversa entre as mesmas e ainda uma chance de aproximar-se do desconhecido pois, em tempos mais remotos, já dizia o filósofo Blaise Pascal (1623-1662) “o homem está sempre disposto a negar aquilo que não compreende”.

2.3.2 Proposta de Roteiro

Para o roteiro que foi elaborado pelos autores do presente trabalho científico, foram selecionados os bens culturais que serão visitados, como citados anteriormente no histórico. Optou-se por apresentar quatro locais que são expoentes das religiões fundadoras da cultura ludovicense: A igreja de São Pantaleão, A Casa de Nagô, Casa das Minas e Igreja, Templo Assembleia de Deus. Os principais aspectos que foram levados em consideração foram as lendas, histórias famosas, curiosidades e ícones históricos da cidade além de elementos que fossem capazes de gerar mais saber para aqueles que participassem do roteiro. A operacionalização do roteiro de temática das religiões fundadoras da cidade de São Luís contaria com um esquema que é descrito abaixo:

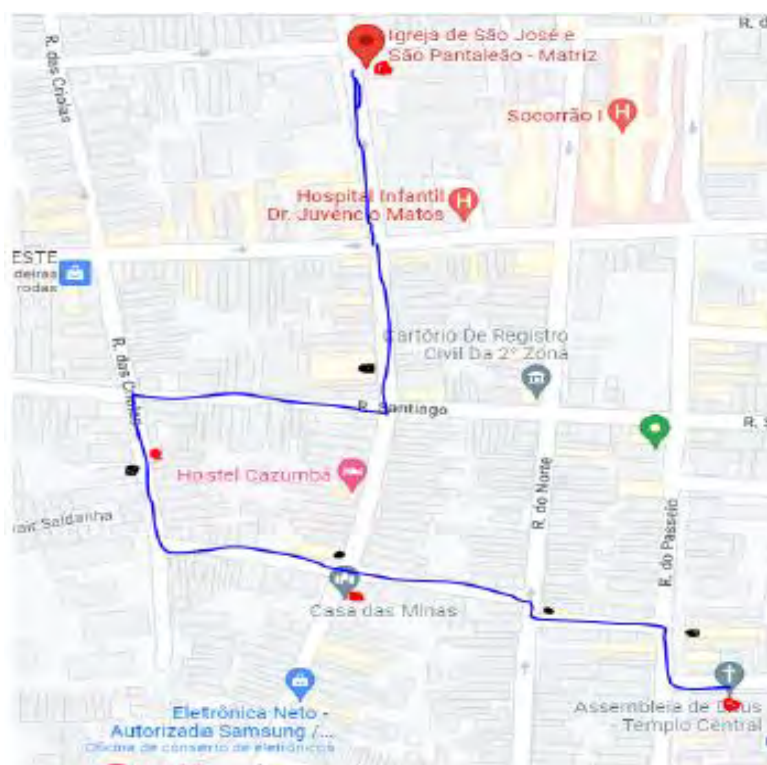
- Dias;
- Horários;
- Número de pessoas;
- Grau de dificuldade;
- Acessibilidade aos atrativos;
- Duração do roteiro;
- Descrição do percurso.

Quadro 1 - Operacionalização do roteiro

Dias	Segunda-feira
Horários	10:00 AM
Número de pessoas	10
Grau de dificuldade	Pequeno
Acessibilidade	Próximo a avenidas, paradas de ônibus, hospitais, supermercado, restaurante, lanchonete, cartório e lojas de departamento
Duração do roteiro	De 15 a 20 minutos
Descrição do percurso	Todos os pontos estão localizados na figura 1

Fonte: Elaborados pelos autores com base no roteiro apresentado (2022)

Figura 1 - Esquema do percurso a ser desenvolvido pelo roteiro



Fonte: Elaborado pelos autores com base no Google Maps (2022)

O roteiro possui a seguinte legenda. O traçado que se inicia na rua de São Pantaleão, passando pela av. Guaxenduba, rua das Crioulas, rua Lucas e Baldez, Tv. Pedro Minas e finalizando na rua Santos Dumont (traçado azul) englobando todos os pontos a serem visitados (pontos vermelhos). O percurso que dura entre 10 e 20 min passa por variados pontos

comerciais como padarias, sorveterias, restaurantes e bares (pontos pretos). Além disso, este roteiro também conta com hospedagem acessível ao trajeto (Marcação rosa).

O presente roteiro vem contribuir para a expansão dos diálogos sobre o turismo religioso que se configura como uma temática ainda muito pouco explorada no campo da oferta turística e com roteiros restritos a somente uma parte da cidade que, por vezes, não contempla a sua diversidade cultural, arquitetônica, urbanística e paisagística. Portanto, o presente roteiro poderá auxiliar como uma possibilidade de oferta de um atrativo para o período sazonal.

3 ANÁLISE E DISCUSSÕES

Como pode ser observado, a cidade de São Luís do Maranhão, tão popular pela sua cultura, ainda não aborda todas as raízes que envolvem essa árvore diversa. E com o presente trabalho científico pôde ser observada uma demanda e carência de roteiros que sejam capazes de compreender melhor as religiões que estão presentes no contexto de fundação da cidade. Outro ponto importante a ser destacado é a simplicidade presente no trajeto, ou seja, é um percurso que pode sim ser analisado e posto em prática.

O roteiro trabalhado ainda é uma forte fonte de desmistificação sobre as religiões, até mesmo entre as próprias, visto que a partir do momento em que se conhece o novo a mente humana desperta. Também pode funcionar como uma espécie rede de respeito, onde uma religião pode compreender e conhecer mais sobre a outra ao passo que exista a comunhão entre ambas. Outro fator importante diz respeito à categoria de atrativos turísticos, que não só aumentaria a gama a ser oferecida, como seria mais um que faria parte dos que a cidade tem a oferecer como uma novidade, assim despertando não somente a atenção dos turistas, mas também dos residentes.

Por fim, é importante salientar que o roteiro trabalharia diversos templos e casa, e, por sua vez, tiraria a soberania da igreja católica, que é muito predominante na cidade, mas não de forma negativa. Desse modo, ele ofereceria uma nova gama de conhecimentos para seus participantes e descentralizaria o roteiro em apenas uma religião.

REFERÊNCIAS

ABREU, C.V. Conceito de Turista Cidadão na Ação Viva o Centro a Pé em Porto Alegre. In: **Anais do VII Seminário de Pesquisa e Turismo no Mercosul**. 7., 2012, Caxias do Sul. Anais eletrônicos da Universidade de Caxias do Sul. Disponível em: https://www.ucs.br/ucs/eventos/seminarios_semintur/semin_tur_7/arquivos/03/01_46_19_Abreu.pdf. Acesso em: 24 set. 2022.

BRAGA, A. As religiosidades do Brasil: da Independência à pluriexistência. São Paulo: Jornal da UNESP, 2022. Disponível em: <https://jornal.unesp.br/2022/07/05/as-religiosidades-do-brasil-da-independencia-a-pluriexistencia/>. Acesso em: 24 set. 2022.

BRASIL. Ministério do Turismo. **Plano Nacional do Turismo: Diretrizes, Metas e Programas 2007**. 2. ed. Brasília, 2007.

CURY, A. **Turismo religioso estimula economia de mais de 300 cidades do país**. São Paulo: G1, 2010. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia-e-negocios/noticia/2010/09/turismo-religioso-estimula-economia-de-mais-de-300-cidades-do-pais.html>. Acesso em: 24 set. 2022.

SABORES DA TRADIÇÃO MARANHENSE: ESTUDO SOBRE AS CARACTERÍSTICAS HISTÓRICO-CULTURAIS DO ARROZ DE CUXÁ

Vívian Giovana Costa da Silva
Especialização em Uso e Preservação dos Ecossistemas Naturais e Sistemas Agrários
viviangcosta18@gmail.com
Universidade Estadual de Goiás

Anderson David Martins de Araújo
Mestrando em Geografia
anderson.martins@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: Segundo Osvaldo Orico, culinária é misto de etnologia, história, sociologia, folclore e pesquisa social. Mas o processo do comer também é geográfico e político. Pois, a cozinha é a fonte inesgotável da identidade social de um grupo, de um país, com função semelhante a linguagem, e que, embora não seja a mais representativa forma de conexão dos lugares, a experiência gustativa tem a capacidade de reconhecer e introduzir culturas distintas. Nesse sentido, o trabalho buscou compreender a importância da tradição do arroz de cuxá, na constituição da identidade e construção do território maranhense. Com a importância da prática alimentar ressaltada, este trabalho revisou a literatura relacionada à história do tradicional prato na culinária maranhense, buscando organizar e esclarecer informações sobre sua origem e analisar a cadeia produtiva e sua importância na economia e segurança alimentar. A cozinha maranhense conserva as influências e heranças de todas as culturas, sobretudo as populações nativas representadas pelos tupinambás e suas mestiçagens. Os hábitos alimentares são estabelecidos pelos sabores e aromas dos três continentes, resultando em cozinhas exóticas, ritualizadas e interétnica. O maranhense herda dos indígenas o hábito de pescados, beiju, tiquira, além da insubstituível farinha. Dos negros africanos recebeu o azeite de dendê, a banana e o inhame; dos franceses, sobretudo na capital, o preparo dos molhos e pães. Os portugueses enriqueceram a culinária maranhense com os cozidos, sopas e carnes, mas sua maior contribuição, sem dúvida, foi o arroz, notável pela sua diversidade de receitas e adequação as condições do ambiente. No Período Colonial, o Estado foi o maior exportador do grão, que ocupava lugar de destaque na produção, ao lado da cana-de-açúcar e algodão. Enquanto o grão circulava como moeda em todo o estado, nas cozinhas se estendia uma lista de pratos à base do produto, como o bolo de arroz, arroz com camarão, arroz mole, mingau de arroz. O registro de Perdigão afirma o protagonismo do cereal na alimentação maranhense, que era utilizado para temperar caldos com legumes, ou manteiga, e servido em todas as refeições. Considerado, assim, o pão maranhense (1918, p.58). O consumo de arroz era tradicional, tão indispensável quanto a farinha. No entanto, a receita que viria se tornar a referência identitária do Maranhão seria a mistura do arroz com folhas de vinagreira. Essa iguaria só se encontra no Maranhão, em meio às heranças deixadas pelos nossos antepassados. No Maranhão, a receita ainda é uma referência alimentar e cultural ainda muito viva nas cozinhas, no entanto, modificada pelo tempo, mas ainda mantendo sua receita original e base simbólica. No entanto, com mudanças drásticas no modo de produção e consumo, os sistemas de produção que existem desde o período colonial maranhense, que são, além de tudo, mecanismos de resistência cultural, se perdem na inserção de novos mercados.

Palavras-chave: Culinária; Cultura Alimentar; Agricultura Familiar; Cultura Maranhense.

1 INTRODUÇÃO

Segundo Osvaldo Orico, culinária é misto de etnologia, história, sociologia, folclore, pesquisa social, cruzamento de caminhos na perseguição de um fim. Mas o processo do comer também é geográfico e político. Pois, antes de tudo, é necessário encontrar maneiras de abrigar-se da fome. A alimentação significa também um marco social. A escolha do alimento, seu preparo e consumo são condicionados por valores culturais desenvolvidos ao longo da história (Schluter, 2003, p 17).

A perspectiva cultural sempre esteve associada às escolhas alimentares, à coleta e preparo, pois apenas a qualidade daquilo que é comestível por si só não era determinante. Por isso, a alimentação se constitui como um elo entre o homem e o meio, uma relação de dependência que envolve interferência na necessidade de produzir, preparar e conservar os alimentos. Esse conjunto de saberes-fazeres é disposto em um panorama relativamente coerente, que pode ser geograficamente delimitado e reconhecido como tal. Como cita Sophie Bessis: “Dize-me o que comes e direi que Deus adoras, sob qual latitude vives, de qual cultura nasceste, e em qual grupo social te inclui.” (1995, p. 126). A comida é um bem cultural, lugar de memória e identidade de um povo.

A cozinha brasileira é fruto das influências culturais dos sujeitos que a produzem, sob a descendência histórica e étnica de negros africanos, indígenas e europeus, que estabeleceram formas culturais de compor o sistema alimentar através de técnicas, costumes e ingredientes e comportamentos relativos à alimentação. A técnica secular de produção e conservação da farinha de mandioca desenvolvida pelos indígenas; o costume dos portugueses em comer caldos e ensopados, além do arroz; e os ingredientes africanos incorporados nas panelas, como o azeite de dendê e o feijão compõem o intercâmbio de culturas distintas presentes nos pratos brasileiros cristalizados no tempo e no espaço.

Nesse sentido, o trabalho buscou compreender a importância da tradição do arroz de cuxá, na constituição da identidade e construção do território maranhense. Com a importância da prática alimentar ressaltada, este trabalho revisou a literatura relacionada à história do tradicional prato na culinária maranhense, buscando organizar e esclarecer informações sobre sua origem. A cozinha maranhense conserva as influências e heranças de todas as culturas, sobretudo as populações nativas representadas pelos tupinambás e suas mestiçagens.

Justifica-se essa pesquisa pela percepção da importância do arroz, fixado desde a colonização na dieta da população e na economia do Maranhão. Outra justificativa para realização desse trabalho é a frágil documentação bibliográfica específica que apresente uma

discussão sobre a importância dos hábitos alimentares maranhenses. Com motivação oriunda do interesse pela presença do prato dentre os hábitos culturais maranhenses, considerando os saberes e fazeres, buscou-se analisar a cadeia produtiva e sua importância na economia e segurança alimentar, sendo esta última ameaçada pelo avanço da soja no território maranhense.

2 TRAJETÓRIAS METODOLÓGICAS

A pesquisa, em primeira instância, se deu em caráter exploratório, com a obtenção de dados para análise quantitativa dos valores de produção, área plantada e produtividade. Além disto, a pesquisa intensificou-se na leitura destas informações em conjunto com a historicidade e modos de vida maranhenses de modo qualitativo.

Desse modo, a pesquisa constou de três etapas a saber: a) revisão de literatura, contemplando análise da produção agrícola e a historicidade da cultura alimentar no Maranhão a partir da agricultura; b) levantamento de dados de produção em sites como os da CONAB e do IBGE e; c) análise dos aspectos identitários da alimentação no Maranhão, a partir da cultura do arroz.

A presente pesquisa, de caráter qualitativo, foi pautada no método indutivo. Para Marconi e Lakatos (2007, p. 87) a indução é:

um processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas. Portanto, o objetivo dos argumentos indutivos é levar a conclusões cujo conteúdo é muito mais amplo do que o das premissas nas quais se basearam.

Uma das características que não pode deixar de ser assinalada é que o argumento indutivo, da mesma forma que o dedutivo, fundamenta-se em premissas.

A revisão de literatura foi realizada predominantemente em sites de revistas científicas e órgãos governamentais, tendo por focos a produção agrícola do Maranhão, as suas características ambientais e a cultura alimentar dos seus habitantes. Nesta etapa foram também utilizados artigos publicados em periódicos nacionais e internacionais, anais de eventos, trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses de doutorado. Além desses documentos, foram basilares para esta pesquisa os livros históricos escritos por Luís Câmara Cascudo e Zelinda Lima, que abordam a estruturação e trajetória da culinária e hábitos gastronômicos maranhenses desde o período colonial.

A pesquisa foi de caráter qualitativo, mas não excluiu o caráter quantitativo, encarregada de atribuir “precisão, controle, integração dos métodos de quantificação e qualificação, e na explicitação da subjetividade do pesquisador” (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 288). Deste modo, a obtenção dos dados de produção, área plantada e produtividade tiveram como fonte o

Centro Nacional de Abastecimento (CONAB) e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Os dados da produção de arroz, feijão e mandioca no Estado do Maranhão pesquisados se referem a toda série histórica registrada (desde a década de 2010 até o ano atual) e da produção municipal compreendem os dois últimos levantamentos da produção agrícola municipal, isto é, dos anos de 2010 e de 2020.

3 A COLONIZAÇÃO E AMBIENTE MARANHENSE PARA O CULTIVO DE ARROZ

O processo de ocupação do Maranhão foi difundido pelas vias do sistema hidroviário, uma ocupação linear, rente aos rios e o litoral. Considerando a colonização das demais regiões do Brasil, a do Maranhão ocorreu tardiamente, em que se pese o projeto de expansão portuguesa. Distintas, em sua origem e estrutura social, as áreas de ocupação gradativamente desenvolveram-se diante de contextos ambientais diferentes, que representam, atualmente, características próprias, com relações sociais e comportamentos socioculturais bastante definidos (TROVÃO, 2008).

Os movimentos colonizadores determinaram, portanto, a identidade maranhense através da transitoriedade ambiental natural das regiões ocupadas: o primeiro na planície, ligado ao domínio europeu colonizador, cujo domínio se desenvolveu entre fortificações, conflitos com nativos e pelas reformas pombalinas. Alicerçada principalmente na economia do cultivo do arroz e algodão, essa ocupação refletiu rico patrimônio cultural à Capital, que recebeu a alcunha de Atenas Brasileira. O segundo movimento rompeu a barreira natural do rio Parnaíba e os vaqueiros baianos avançaram os pastos maranhenses.

Na expansão portuguesa, a visibilidade dada às culturas de exportação, sobretudo de arroz branco ou arroz de Carolina, e a cana de açúcar no Estado, colocou em segundo plano o incremento da agricultura, sobretudo de alimentos. A subida do vale dos rios Itapecuru, Mearim, Pindaré e Munim, adentrando as matas dos cocais e na floresta pré-amazônica, se consolidou em ambientes propícios para estruturação das cadeias produtivas ligadas a relações escravistas (CUNHA, 2015).

O aproveitamento dos alimentos nativos foi determinado pela ocupação do território maranhense. No litoral, segundo Pinto e Silva, a mandioca e o feijão, por exemplo, eram cultivados em pequenas quantidades e em qualquer lugar. As roças eram mais comuns, e, por vezes, exigidas por lei, no interior do país. As plantações de arroz geraram uma estrutura econômica ligada à agricultura de exportação, fator que inviabilizava o espaço para o plantio de alimentos.

A agricultura, juntamente com o extrativismo, esteve presente durante todo o Período Colonial, seja para a exportação, seja para a subsistência dos moradores. A partir do ano de 1640, o trono português garante o cultivo também como finalidade de assegurar o domínio lusitano sobre o território. A introdução e fixação de casais colonos açorianos na extensão litorânea, na desembocadura dos rios, ambiente de solo plano e fértil, permitiu a organizar as primeiras lavouras para subsistência. O plantio de mandioca destinado a fabricação de farinha e tiquira, arroz e feijão, como também a pesca e a criação de animais pequenos eram destinadas a dieta dos escravos (CUNHA, 2015).

Na metade do século XVIII, sob a liderança de Marquês de Pombal foi criada a Companhia Geral do Grão-Pará e Maranhão, e adentrou o território seus administradores, à ordem de estabelecer a cultura de algodão. Com estabelecimento de preços e a presença de mestres agricultores vindos da Europa permitiu também a introdução de arroz branco da Carolina em detrimento a variedade cultivada pelos indígenas, o arroz vermelho, e conseqüentemente, o aumento do povoamento e aproveitamento nos vales dos grandes rios navegáveis do estado (GAIOSO, 2011).

Prado Júnior (2011) afirma o papel fixador dos rios, em virtude da facilidade de escoamento da produção e do ambiente favorável a qualquer cultura. O povoador, seja produtor, seja comerciante não estendiam o povoamento, cultura e comércio além dali. O rio Itapecuru (baixo leito) era bastante explorado pelos açorianos no cultivo de mandioca; e o rio Munim, reduto de índios selvagens e fixação de escravos fugitivos, caracterizava-se pela economia natural da policultura (feijão, arroz, mandioca, mel). No rio Mearim, se estabeleceram colonos açorianos e capatazes pernambucanos que se dedicavam ao plantio arroz e cana de açúcar. E, assim, o primeiro ensaio de povoamento português gerou uma estrutura econômica ligada à agricultura de exportação, algodão, arroz e cana de açúcar, apoiada na escravidão dos índios e negros africanos.

4 ASPECTOS CULTURAIS DO MARANHÃO RELACIONADOS A RIZICULTURA: ARROZ DE CUXÁ

A partir da cozinha do século de XIX, em paralelo ao alargamento do “ecúmeno feijoeiro” pelo País, o arroz foi difundido nas receitas. A maior oferta do cereal o tornou ingrediente básico do cardápio, acompanhado de galinha, temperado com açafrão (ABDALA, 2006). Entretanto, o arroz como sobremesa, cozido com coco ou mel de pau, foi o primeiro prato histórico que valorizou o cereal antes da junção ao feijão (CASCUDO, 2016).

De acordo com informações do mesmo autor citando Gabriel Soares de Sousa, que escrevia entre 1570 e 1587, “levaram a semente do arroz ao Brasil do Cabo Verde”. No Pará e

nos pantanais mato-grossenses havia espécies nativas tais como arroz-crioulo, chamado de abati-mirim e o arroz-bravo, abatipê. Mas, os nativos não consumiam as espécies autóctones até a chegada dos portugueses, que popularizaram a *Oryza sativa* ou arroz da Carolina, como ficou conhecida a espécie.

A Bahia foi o primeiro lugar de incentivo da cultura do arroz da Carolina, em meados do século XVI, logo após a sua chegada (CASCUDO, 2016). Entretanto, Maciel (2004) afirma que a introdução do arroz ocorreu no norte, no Pará, e depois irradiou para os outros rincões do País. Mas, ambos consentem que o Maranhão foi o principal polo de cultivo, tão bem aceito que protagonizou a fase propagativa da produção do cereal, que logo surgiram e multiplicaram unidades para descascar.

O preparo do arroz remonta técnicas centenárias: cozido em água salgada e consumido quase como pirão espesso. A sua versão seca e “soltinha” é resultado de uma cocção “urbana”, de hotéis e casas abastadas, que serviam o “arroz de branco” (CASCUDO, 2016). Apesar de não haver histórico que sustente o momento da fusão dos dois alimentos, a presença de ambos era registrada em pratos típicos sertanejos, Barroso (1940, p. 123) descreve que “[...] aos domingos, fazíamos ali um almoço ajantarado, de lamber o beijo: delicioso baião de dois com toucinho, isto é, arroz e feijão cozinhados juntos pelo mestre cuca Caganiquel”. O arroz foi aos poucos incorporados ao feijão, que acompanhado da farinha viria a constituir o prato tradicional dos brasileiros.

O maranhense herda dos indígenas o hábito de pescados, beiju, tiquira, além da insubstituível farinha. Dos negros africanos recebeu o azeite de dendê, a banana e o inhame; dos franceses, sobretudo na capital, o preparo dos molhos e pães. Os portugueses enriqueceram a culinária maranhense com os cozidos, sopas e carnes, mas sua maior contribuição, sem dúvida, foi o arroz, notável pela sua diversidade de receitas e adequação as condições do ambiente.

O arroz de cuxá reforça o legado do monopólio do cereal na época, que concedeu a fama ao maranhense de “papa-arroz” (LIMA, 2012). Refeição de grande apreço da população, que ultrapassou a esfera das preferências individuais, o prato se tornou homogêneo do gosto maranhense, consumo que perdura até os dias de hoje demonstra a importância singular na dieta alimentar.

No Período Colonial, o Estado foi o maior exportador do grão, que ocupava lugar de destaque na produção, ao lado da cana-de-açúcar e algodão. Enquanto o grão circulava como moeda em todo o estado, nas cozinhas se estendia uma lista de pratos à base do produto, como

o bolo de arroz, arroz com camarão, arroz mole, mingau de arroz. O registro de Perdigão afirma o protagonismo do cereal na alimentação maranhense:

Este arroz, também conhecido como arroz branco, serve para se comer com outro qualquer alimento, para se temperar com caldo de legumes cozidos, ou com manteiga, constituindo os saborosos pratos- *arroz de legumes e arroz de manteiga*. No Maranhão, o arroz usa-se também em todas as refeições. É o *pão o maranhense* (1918, p.58)

Sobre o cereal, Perdigão ainda defende: “Aqui, no Maranhão, não é, de certo, necessário dizer muito sobre o arroz, o nosso tradicional alimento, saudável, nutriente, de fácil digestão e onde a fécula se encontra no seu estado mais puro” (PERDIGÃO, 1918, p. 16).

O consumo de arroz era tradicional, tão indispensável quanto a farinha. No entanto, a receita que viria se tornar a referência identitária do Maranhão seria a mistura do arroz com folhas de vinagreira. É feito a partir da preparação do Cuxá, nome do prato preparado com gergelim torrado e socado, azeitonas picadas, farinha de mandioca e camarão, que após de cozidos com sal e mexido até a consistência de papa rala é misturado ao arroz à maranhense.

Não há registro de quem inventou a combinação do arroz com vinagreira, mas Matthias Röhrig (2001), escrevendo sobre os africanos, pondera que o prato é de origem mandinga, pois, a palavra cuxá é uma derivação de Kutxá, que designa, nesse idioma, o quiabo-de-Angola ou vinagreira, muito utilizado em alguns pratos da Guiné. Em consonância, Cascudo informa que cuxá, cuchã ou cuxã são palavras do vocabulário da Guiné superior (2016, p. 487). Mas essa iguaria só se encontra no Maranhão, em meio às heranças deixadas pelos nossos antepassados.

No Maranhão, a receita ainda é uma referência alimentar e cultural ainda muito viva nas cozinhas, no entanto, modificada pelo tempo, mas ainda mantendo sua receita original e base simbólica. O arroz de cuxá, que emergiu do encontro de tão variadas culturas, ainda é presente instâncias da vida diária maranhense.

A cozinha maranhense conserva as influências e heranças de todos as culturas, sobretudo as populações nativas representadas pelos tupinambás e suas mestiçagens. Os hábitos alimentares foram construídos por sabores e aromas de três continentes, resultando numa culinária exótica, ritualística e interétnica. A difusão de diferentes alimentos permitiu perfeitamente a construção da identidade, principalmente pela característica da abundância.

5 CADEIA PRODUTIVA DO ARROZ E AMEAÇAS AO PATRIMÔNIO CULINÁRIO MARANHENSE

O Maranhão é o maior produtor de arroz do Nordeste e ocupa a quinta posição na produção brasileira. O estado, comparado aos outros estados brasileiros, possui alta dispersão

da produção do cereal. A cadeia produtiva do arroz maranhense é caracterizada principalmente pela atuação do agricultor familiar, responsável por 87 mil toneladas do cereal distribuídas em 73,823 mil estabelecimentos rurais (IBGE, 2017).

Para a cultura do arroz, são utilizados dois grandes ecossistemas: várzeas, irrigado por inundação controlada e terras altas, que abrangem o de sequeiro (EMBRAPA,2013). No Maranhão, o sistema de várzea é utilizado em várias áreas, mas concentra-se em maior área de cultivo na Baixada Maranhense, ao longo dos rios, que inundam extensas áreas formando os chamados campos (várzeas) e tornam os solos da região relativamente mais férteis em função do acúmulo de matéria orgânica e de sedimentos oriundos das áreas altas do entorno (FARIAS FILHO, 2006).

No cenário brasileiro, o Maranhão é reconhecido por sua produção em terras altas e seu potencial produtivo a ser explorado em terras irrigáveis. O arroz em terras altas é um sistema que não utiliza irrigação, com uso restrito de água, dependente da pluviosidade, e, quando plantado, tende oferecer um equilíbrio na oferta de arroz por possuir custos de produção geralmente mais baixos do que o irrigado (SANTIAGO, 2012). O sistema de cultivo em roça de toco é bastante comum em pequenas propriedades e caracterizado pela derrubada e queimada da vegetação, na maioria das vezes, de forma manual (GARCIA, 2019)

Nos municípios produtores, a variedade de sementes utilizadas é muito guiada pela preferência dos consumidores e o padrão do mercado. Nos municípios da Baixada Maranhense, a demanda é por cultivares de ciclo mais curto, embora ainda utilizem a cultivar “Lajeado” em 10% da área total que é de ciclo muito longo. A cultivar Ipameri é a mais cultivada pelos pequenos agricultores, que lidam com a grande suscetibilidade a brusone, fungo que afeta as plantações de arroz (BUOSI *et al*, 2013).

A exploração do grão na cadeia produtiva é reduzida a um pequeno número de processos de transformação pela indústria alimentícia. Em uma caracterização realizada por pesquisadores (BUOSI *et al*, 2013), verifica-se que a produção do arroz era conduzida a granel para a venda nos comércios locais, mas a presença de arroz empacotado a torna difícil. A comercialização com indústrias ocorre, em maioria, na presença de intermediários, que representa 70% de intervenção da produção vendida no Maranhão, e 15% da produção total do estado é negociada pelo produtor junto às indústrias beneficiadoras e empacotadoras (SILVA; WANDER, 2014).

Segundo a ECONODATA, em todo o Estado há mais de cem empresas ligadas ao setor de beneficiamento, fabricação e produção de alimentos à base de arroz. Imperatriz é a cidade que concentra maior número de empresas, totalizando em 19 estabelecimentos. As indústrias estão submetidas aos padrões do consumidor nacional, passando a importar e oferecer produtos

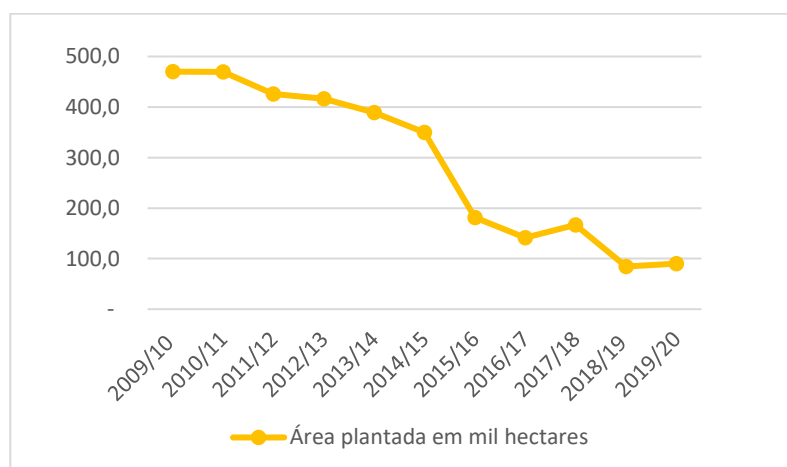
em sua maioria oriundos do Sul do Brasil. Isso desfavorece o setor arrozeiro maranhense, limitando a matéria-prima aos consumidores do interior do estado, que optam por preço baixo (BUOSI *et al*, 2013).

Na Capital, São Luís, nas gôndolas dos comércios varejistas estão presentes marcas genuinamente maranhenses, como o arroz Bom Maranhense, Cremosinho e Mais Saboroso, produzidas pela Agroindustrial B.B Mendes. A fábrica possui plantações em Itapecuru, Arari, Vitória do Mearim, São Mateus e Chapadinha e vende para vários municípios do Nordeste. No entanto, o Maranhão apresenta os menores índices de participação do produto no mercado, com variações de 10% com produtores parceiros a 35% com os proprietários de terra (SILVA; WANDER 2014).

Entre os anos de 2010 e 2020 (Figura 1) a área colhida no Maranhão reduziu 80%, evidenciando a necessidade de avanços tecnológicos que aumentem a qualidade e capacidade de competição do estado no cenário nacional. Apesar do decréscimo na área plantada, o estado manteve o aumento da produtividade em 32% (Figura 2) e sua posição entre os maiores produtores do país (CONAB, 2020), o que está relacionado ao aumento das lavouras irrigadas e a redução dos cultivos em roça no toco ou agricultura tropical.

Em 2016, o elo produção retrocedeu o suficiente para comprometer o abastecimento local, que necessita de em média 628,2 toneladas de arroz para atender um consumo médio de 95,6 kg por habitante ao ano. Dentre vários fatores que influenciam na redução da produção maranhense, destaca-se a inadequação entre qualidade do produto ofertado e a demanda. A logística deficiente também contribui para baixas condições de transporte e armazenamento (EMBRAPA, 2016).

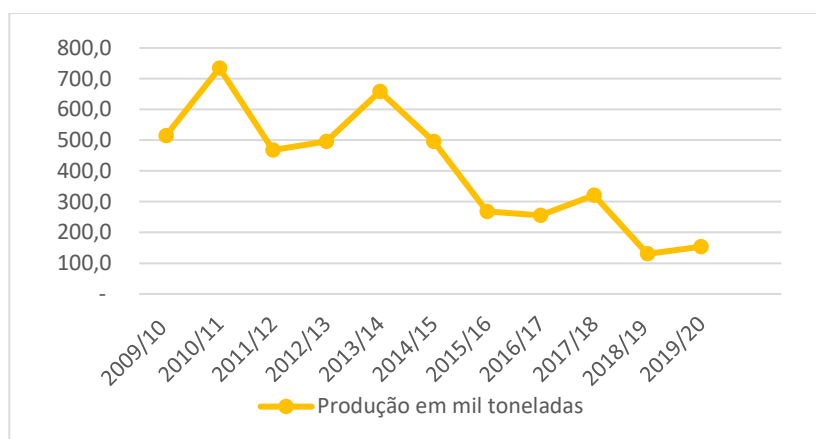
Figura 1- área de plantio de arroz no Maranhão



Fonte: CONAB, 2020.

Na safra 2018/19, observa-se uma diminuição de 50,4% da área de plantio em relação à safra anterior, com total de 1,6 mil hectares, visto que houve desistência de produtores da região devido a dificuldades encontradas para cumprir as exigências ambientais e para financiamento junto a instituições bancárias (CONAB,2020). A Figura 2 apresenta dados da produção de arroz no período de 2009 a 2019.

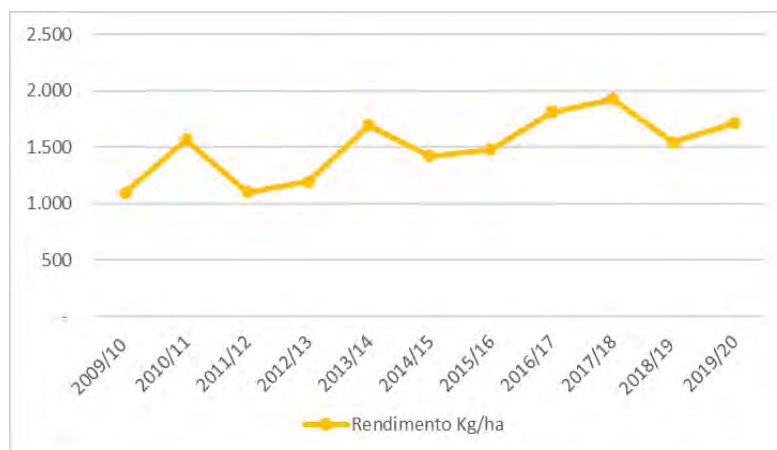
Figura 2 - Produção de arroz no Maranhão



Fonte: CONAB, 2020.

O histórico da produção das safras de arroz no estado na última década mostrou uma drástica queda ao longo dos anos, mas principalmente na safra 2018/19, com aproximadamente, 60% da produção em relação a quantidade produzida na safra passada. De outro lado, o estado mostrou-se bastante competente, obtendo aumento no rendimento (kg/ha) (Figura 3). Os dados que sucedem no gráfico evidenciam que não houve tendência de melhora, ratificando a necessidade de incorporação de novas tecnologias. Por motivos mercadológicos e agronômicos, a cultura no estado está estrangulada, incapaz de competir na cadeia produtiva nacional.

Figura 3 - Produtividade das safras de arroz



Fonte: CONAB, 2020.

O ganho no rendimento da cultura do arroz possui relevância social e econômica, mas esse aumento está relacionado ao crescimento da agricultura empresarial e de alta tecnologia, em detrimento da redução da agricultura familiar que não dispõe de meios financeiros e tecnológicos para substituição do sistema de sequeiro desenvolvidos em roças por áreas irrigadas.

O rendimento agrícola influencia o padrão de consumo da população, pois este determina os preços dos alimentos, que quando mais baratos em relação a outros bens e serviços, permitem às famílias destinarem maior parte do orçamento para compras de itens necessários à sua dieta. Dessa forma, o rendimento agrícola contribui para a segurança alimentar (COSTA *et al*, 2013).

O Maranhão é o estado brasileiro com maior consumo domiciliar per capita de arroz, com quase 50 quilos por ano. Esses números fazem parte do módulo Avaliação Nutricional da Disponibilidade Domiciliar de Alimentos, que também comparou que após o recuo entre os anos 2002/03 a 2008/09, o consumo do cereal nos lares maranhenses subiu 181,7% entre 2008/09 a 2017/18. No Estado, a agricultura produz maior parte do arroz consumido no Estado, com 89% do total da produção, que é, em maioria, destinada para o autoconsumo (SILVA; WANDER, 2014). O autoaprovisionamento alimentar, do ponto de vista social, é uma forma de garantia da reprodução social e de segurança alimentar.

O conceito de segurança alimentar foi reafirmado na Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional, em seu Artigo 3º:

A segurança alimentar e nutricional consiste na realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras de saúde que respeitem a diversidade cultural e que sejam ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis Lei nº 11.346/2006 (BRASIL, 2006).

O conceito demonstra que alimentação é multideterminada e, por essa razão, permite estabelecer relação entre a segurança alimentar e o acesso à terra, para viabilizar a produção de alimentos, principalmente por aqueles que estão excluídos pelo processo de modernização da agricultura.

No Maranhão, o cultivo de soja provocou grande instabilidade na ocupação das áreas destinadas ao cultivo de alimentos fundamentais na dieta alimentar do agricultor familiar. A concentração fundiária implicou na redução de 71,6% da área destinada ao plantio de arroz, assim como a produção (IBGE, 2018). A sojicultura no estado é baseada em sementes transgênicas e o uso excessivo de agrotóxicos e insumos químicos, fatores que configuram entrave econômico e social para a população local, uma vez que o desenvolvimento da

monocultura desestabiliza os sistemas que atendem a subsistência da comunidade rural e restringe a sua capacidade física de acesso a alimentação.

A produção de arroz se estabelece como uma importante esfera da unidade de produção da agricultura familiar, pois o autoconsumo ou o escambo do cereal, principalmente em territórios onde predomina o agronegócio e, conseqüentemente, situações de fragilidade social, garante a única fonte de alimentação dos produtores.

6 CONCLUSÃO

O arroz de cuxá contempla a identidade cultural maranhense, uma vez que no processo de construção, afirmação e reconstrução, a cozinha é um forte referencial. A receita de arroz de cuxá, acompanhado de feijão como guarnição e farinha compõem a tríade da dieta maranhense. Porém, a produção desses alimentos está em processo de sufocamento pela cultura da soja, que possui um potencial de expansão territorial (predatório) e econômico. A sojicultura está ligada principalmente a estruturas governamentais, desse modo, o incentivo a pequenos agricultores torna-se cada vez menor e suas áreas de produção estão a cada dia mais ameaçadas.

Os sistemas de produção que existem desde o período colonial maranhense são além de tudo mecanismos de resistência cultural, desse modo, com mudanças drásticas no modo de produção e consumo, os costumes se perdem na inserção de novos mercados.

REFERÊNCIAS

ABDALA, Monica Chaves. Sabores da tradição. **Revista do Arquivo Público Mineiro**. Belo Horizonte, Ano XLII, no 2, p dez. 2006

ASSUNÇÃO, M. R. Terra Mandiga, Comissão Maranhense de Folclore. **Boletim online**. N. 20, agosto, 2001.

BARROSO, G. Liceu do Ceará: 2º Volume de Memórias. Rio de Janeiro: Getúlio Costa, 1940, 220p. BELUZZO, R. A valorização da cozinha regional. In: ARAÚJO, W. M. C.; TENSER, C. M. R. (Org.). **Gastronomia: cortes e recortes**. Brasília: Editora Senac-DF, 2009, pp. 181-188

BESSIS, Sophie. 1995. **Mille et une bouches cuisines et identités culturelles**. Autrement, 154:120-180.

BUOSI, T; CALVACANTE, L. M.; FERREIRA, C. M. **Caracterização e diagnostico da cadeia produtiva do arroz no Estado do Maranhão**. – Brasília, DF: Embrapa, 2013

CONAB. **Acompanhamento da Safra Brasileira de Grãos**. Brasília: Conab, 2020. Disponível em:

https://www.conab.gov.br/OlalaCMS/uploads/arquivos/17_04_12_14_08_06_relatorio_safra_graos_rn_2017_7o_lev.pdf. Acesso em: 21/04/2021.

CONAB. **Séries Históricas de Área Plantada, Produtividade e Produção, relativas às Safras 1976/77 a 2018/19 de Grãos**. Disponível em: <https://www.conab.gov.br/info-agro/safra/serie-historica-dassafras?start=10>. Acesso em: 21/04/2021

COSTA, L. V; GOMES, M. F. M; LÍRIO, V. S; BRAGA, M. J. Produtividade agrícola e segurança alimentar dos domicílios das regiões metropolitanas brasileiras. **Rev. Econ. Sociol. Rural** vol.51 no.4 Brasília Oct./Dec. 2013

CUNHA, R. C. OCUPAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DAS DUAS FORMAÇÕES SOCIOESPACIAIS DO MARANHÃO. CaderNAU-Cadernos do Núcleo de Análises Urbanas, v.8, n. 1, 2015, p. 133-152

DA CÂMARA CASCUDO, Luís. **História da alimentação no Brasil**. Global Editora e Distribuidora Ltda, 2017.

ECONODATA. **Indústria de alimentos – Arroz – Maranhão**. Disponível em: <https://www.econodata.com.br/setor/INDUSTRIA-ALIMENTOS-ARROZ/MARANHAO>. Acesso: 17/04/2021.

FARIAS FILHO, M. S. **Caracterização e avaliação do cultivo do arroz em sistema de vazante na Baixada Maranhense**. São Luís: UEMA, 2006. Dissertação de mestrado (Programa de Pós-Graduação em Agroecologia).

GAIOSO, R. J. S, **Compêndio histórico-político dos princípios da lavoura do Maranhão**. 3ª edição, - São Luís: Instituto Geia, 2011.

GARCIA, U. S. **Inovação tecnológica e a competitividade na orizicultura no município de São Mateus do Maranhão – MA**. Goiânia – GO: 2019. Dissertação.

IBGE, 2018. **Censo populacional**. Disponível em: <https://censos.ibge.gov.br/2012-agencia-de-noticias/noticias/19928-producao-artesanal-de-farinha-vira-roteiro-turistico-no-maranhao.html>. Acesso: 21/04/2021.

IBGE. **Censo agropecuário 2015**. Disponível em: <https://censos.ibge.gov.br/agro/2017/>. Acesso em: janeiro de 2020.

IBGE. **Levantamento Sistemático da Produção Agrícola**. IBGE: Janeiro, 2021

IBGE. **Pesquisa de Orçamentos Familiares 2017-2018**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

IBGE. **Produção Agrícola Municipal**. 2018. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

IBGE. **Produção Agrícola Municipal**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Metodologia Científica**. 5ª Edição- São Paulo: Atlas, 2007

LIMA, Zelinda Machado de Castro. **Pecados da Gula: Comeres e beberes das gentes do Maranhão**. São Luís: CBPC (2012).

MACIEL, M. E. Uma cozinha brasileira. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, n.33, jan-jun, 2004. p.25-39.

PERDIGÃO, Domingos de Castro. **O que se deve comer**: adaptação do sistema de alimentação vegetariana para uso dos brasileiros. Maranhão: J. Pires & Cia., 1918.

PRADO JR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo**. Editora Companhia das Letras, 2011.

SANTIAGO, Carlos Martins. **Análise da competitividade da cadeia produtiva do arroz de Goiás** / Carlos Martins Santiago. – Santo Antônio de Goiás: Embrapa Arroz e Feijão, 2012. 67 p. - (Documentos / Embrapa Arroz e Feijão, ISSN 1678-9644; 278)

SCHLUTER, Regina G. **Gastronomia e Turismo**. Coleção ABC do Turismo. São Paulo: Aleph, 2003.

SILVA, O. F. DA; WANDER, A. E. **O Arroz no Brasil: Evidências do Censo Agropecuário 2006 e Anos Posteriores**. Embrapa Arroz e Feijão. Santo Antônio de Goiás: Embrapa Arroz e Feijão, 2014. p. 58.

TROVÃO, José Ribamar. **O processo de ocupação do território maranhense**. – São Luís: IMESC, 2008.

SIMBOLISMOS DA PAISAGEM “PRAÇA DO CINEMA” NA CIDADE DE CODÓ - MA

Ana Luiza Salazar dos Santos

Graduanda do Curso de Licenciatura Ciências Humanas - História

salazar.ana@discente.ufma.br

Universidade Federal do Maranhão

David dos Santos Lima

Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas – História

lima.david@discente.ufma.br

Universidade Federal do Maranhão

Fabiana Pereira Correia

Doutora em Geografia. Docente do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas - História

fp.correia@ufma.br

Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: Estudos em geografia cultural têm possibilitado novas perspectivas metodológicas para compreender contextos socioespaciais em paisagens junto aos seus simbolismos. Os símbolos e significados, tais como concepções de paisagem e o universo da cultura, se tornaram questões pertinentes para os estudos geográficos, no dado em que incidem em constructos dessa atividade humana essencial, o simbólico. Sob essa perspectiva, este trabalho tem como principal objetivo interpretar simbolismos presentes na paisagem “Praça do Cinema” da cidade, destacando contrastes e sobreposições simbólicas inerentes a esse geossímbolo historicamente modificado. A análise foi orientada por perspectiva metodológica presente em Denis Cosgrove (2004), que aponta formas de ler paisagens em determinados espaços simbólicos partindo da decodificação de significados. Também foi importante recorrer a Stuart Hall (2016), que demonstra a diversificação dos significados que uma produção simbólica possui, bem como a autores que tratam da temática, a exemplo de Augustin Berque (2004), Joël Bonnemaïson (2002) e Roberto Lobato Corrêa (2007). Os resultados indicam que em uma paisagem é possível a coexistência de diversos simbolismos: na Praça do Cinema eles revelam tanto uma paisagem dominante para a identidade da cidade (hegemonia cultural cristã representada pelo monumento Cruzeiro no centro da praça), como paisagens alternativas, cujos símbolos mesmo não sendo tão visíveis, representam a existência de determinado grupo marginalizado, como as pichações nas ruínas do extinto espaço de apresentações culturais. Assim, nota-se que paisagens não representam constructos sólidos em que se define uma significação absoluta, visto sua polivalocidade. Enfim, simbolismos expressos em paisagens permitem entender aspectos culturais de uma sociedade, onde se estabelecem diversos significados.

Palavras-chave: Codó; Paisagem; Praça do Cinema; Geossímbolo.

1 INTRODUÇÃO

Em sociedades, posições divergentes entre os indivíduos e grupos possibilitaram o desenvolvimento de culturas diferentes em razão das experiências e consciências adquiridas em contextos distintos. Nesse aspecto, culturas díspares existem a ponto de parecerem incompatíveis e suas paisagens serão observáveis nesta dinâmica.

Nas paisagens mais modificadas, como as das cidades, simbolismos podem ser percebidos com certa facilidade. Nelas nota-se como formas simbólicas se transformam em

formas simbólicas espaciais, possuindo localizações e itinerários, expressando características de espacialidades como templos, nomes de logradouros, praças, memoriais, bem como monumentos, sendo marcas que denotam significados. Ideias sobre formas simbólicas e formas simbólicas espaciais são expressas por autores como Stuart Hall e Roberto Lobato Corrêa, respectivamente.

As formas simbólicas espaciais denotam propriedades inerentes aos processos de formação social, geográfica e histórica de determinada sociedade, algo que indica sua diversidade cultural no espaço geográfico. Logo, torna-se pertinente analisar experiências da sociedade brasileira, em vista da complexidade dos seus processos de formação, dando ênfase às formas onde estão impressos simbolismos em paisagens.

Codó, uma cidade brasileira situada no estado do Maranhão, contém fragmentos dessas experiências, pois engloba características de uma diversidade étnica, histórica e cultural. Sua população é miscigenada, resultado do encontro entre grupos étnicos presentes em seu espaço geográfico. A cidade se destaca por sua diversidade religiosa, onde o catolicismo popular e o número expressivo de templos e terreiros (espaços sagrados) de religiões de matriz africana estão situados.

Dessa forma, a referente pesquisa tem como principal objetivo realizar uma interpretação sobre simbolismos da paisagem geossimbólica “Praça do Cinema”, localizada na cidade de Codó, destacando seus contrastes e suas sobreposições simbólicas, um espaço frequentado por diversos grupos sociais que lhe atribuíram seus símbolos e ressignificaram sua paisagem. Convém destacar que a referida praça é caracterizada enquanto geossímbolo.

O trabalho é orientado por perspectiva metodológica apresentada por Denis Cosgrove (2004), que aponta meios para se realizar leituras das paisagens em determinados espaços simbólicos, decodificando os significados existentes nessas produções. Ademais, recorreu-se aos direcionamentos de Stuart Hall (1997), especialmente aos que demonstram a diversificação dos significados que uma produção simbólica possui.

Os procedimentos metodológicos consistiram em levantamento e revisão bibliográfica com base na Geografia Cultural Humanista, consultas a documentos complementares e produções audiovisuais que tratam da história da cidade, como jornais, artigos, dissertações, imagens e documentários, além de atividades de campo para registros fotográficos, coleta de coordenadas geográficas e aplicação de entrevistas.

A pesquisa da qual deriva este trabalho está sendo desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Geocultural Maranhão, da Universidade Federal do Maranhão/ Centro de Ciências de Codó.

Durante o processo de identificação de geossímbolos de Codó, a Praça do Cinema fora um dos mais citados por moradores da cidade.

No tópico seguinte são discutidas questões conceituais importantes para que seja possível compreender a importância e a função da Geografia Cultural Humanista como subsídio para interpretação das paisagens e suas expressões simbólicas na cidade.

2 SIMBOLISMO DA PAISAGEM, FORMAS SIMBÓLICAS ESPACIAIS E GEOSSÍMBOLO

O ensaio de Cosgrove (2004) expressa importantes contribuições para discussões em Geografia Cultural Humanista, no qual é destacada a importância das paisagens e de seus simbolismos para estudos geográficos. Conforme o autor, paisagem sempre esteve atrelada à Geografia, no entanto, há dificuldades no meio geográfico em observar paisagens humanas – dotadas de significados múltiplos – com o olhar crítico que é utilizado para as demais produções humanas, como poemas, músicas, pinturas, etc.

Cosgrove (2004, p 97) reconhece a estranheza quanto à possibilidade de entender paisagem como “expressão humana intencional composta de muitas camadas de significados”. Sua óptica interpreta paisagem humana enquanto meio complexo diretamente ligado a maneiras de observar o mundo enquanto espaço que fora racionalmente organizado.

Na mesma obra o autor supracitado denota que a complexidade da conceituação da paisagem está ligada a três questões: a primeira incide no foco sobre as formas visíveis no mundo; a segunda na ordem, na unidade e coerência do ambiente; e a terceira na ideia de intervenção do ser humano e das forças de controle que modelam e remodelam o mundo.

A ideia de intervenção é enfatizada por não ser uma via a ser pensada de forma indiferente da relação do ser humano com a natureza. É uma relação que preza pela harmonia da vida com a ordem ou o modelo da natureza, portanto:

Este ponto é crucial, pois, como podemos ver, até com a mera relação com a representação da paisagem na pintura, poesia, ou teatro, os temas mais poderosos são os que abordam os laços entre vida humana, amor e sentimento e os ritmos invariáveis do mundo natural: a passagem das estações, o ciclo de nascimento, crescimento, reprodução, envelhecimento, morte, deterioração e renascimento, e o reflexo imaginário dos sentimentos e emoções humanas no aspecto das formas naturais. (COSGROVE, 2004, p. 99).

Logo, compreende-se que paisagem é um conceito importante para geografias verdadeiramente humanas. Paisagens estão indiscutivelmente associadas ao culturalmente produzido. Para compreender paisagens contemporâneas e a “sofisticação” impressa pela modernidade, é importante considerá-las textos culturais, “reconhecendo que textos têm muitas

dimensões, oferecendo a possibilidade de leituras diferentes simultâneas e igualmente válidas” (COSGROVE, 2004, p. 101). Neste sentido:

Para compreender as expressões impressas por uma cultura em sua paisagem, necessitamos de um conhecimento da “linguagem” empregada: os símbolos e seu significado nessa cultura. Todas as paisagens são simbólicas, apesar da ligação entre o símbolo e o que ele representa (seu referente) poder parecer muito tênue. (COSGROVE, 2004, p. 105).

Linguagem é um artifício importante nesta perspectiva, visto que a cultura impressa numa paisagem possui diversos valores e significados. Nesta acepção, Hall (2016), destaca a importância da representação do sentido na linguagem devido ao seu caráter social e público.

Ao discutir teoria da representação, Hall (2016) destaca a terceira abordagem, que é influenciada pelos trabalhos do linguista Ferdinand de Saussure e do historiador e filósofo francês Michel Foucault, chamada de abordagem construtivista, a qual

“[...] atesta que nem as coisas nelas mesmas, nem os usuários individuais podem fixar os significados na linguagem. As coisas não significam: nós construímos sentido, usando sistemas representacionais - conceitos e signos” (HALL, 2016, p. 48).

Nessa perspectiva construtivista, relevante para estudos culturais, não se deve confundir o mundo material, onde as pessoas e as coisas existem, com práticas referentes aos processos simbólicos, onde representações, sentido e linguagem atuam. Na mesma obra o autor pontua que este pensamento não nega a existência do mundo material, apenas afirma que ela não transmite sentido, é o sistema de linguagem, assim como qualquer outro modo de representação de conceito, que faz isso e “são os atores sociais que usam os sistemas conceituais, o linguístico e outros sistemas representacionais de sua cultura para construir sentido [...]” (HALL, 2016, p. 49).

É interessante observar como esses simbolismos têm a capacidade de marcar e influenciar dimensões espaciais. Neste quesito, Corrêa (2007) apresenta reflexões acerca das representações da realidade que são resultados de um complexo processo realizado por atores sociais. O autor afirma que as formas simbólicas estão atreladas às questões da espacialidade, a significação política, aos processos de identificação em curso, a reconstrução do passado e ao prenúncio do futuro, porque elas estão espalhadas na superfície da Terra e mostram a razão das representações que o ser humano constrói em meio às diversas facetas que possui em vida.

A partir das considerações do autor, depreende-se que nas formas simbólicas estão presentes o passado, o presente e o futuro, as diferenças e as igualdades de poder, a celebração, a contestação e a memória. Dentre as questões apresentadas por Corrêa (2007), as identificações em curso ou identidades, viabilizam o entendimento sobre processos de criação e manutenção

de identidades, no qual formas simbólicas compõem um importante elemento. De tal modo, a toponímia se torna alicerce da análise, por ser uma combinação entre linguagem, política, território e identidade.

Nomes atribuídos a logradouros, bairros, cidades, entre outros lugares, tem a capacidade de valorizá-los ou condená-los. Nomear um espaço é se apropriar dele, é dar um significado através do nome, é uma demarcação de poder (CORRÊA, 2007). Assim, em concordância com Bonnemaïson (2000), o autor ratifica que formas simbólicas constituem geossímbolos, marcas identitárias capazes de individualizar uma porção do espaço ou um grupo humano.

Bonnemaïson (2000, p. 109) nos ajuda a entender a essência do significado de geossímbolo: trata-se de “[...] um lugar, um itinerário, uma extensão que, por razões religiosas, políticas ou culturais, aos olhos de certas pessoas e grupos étnicos assume uma dimensão simbólica que os fortalece em sua identidade”.

O mesmo autor destaca como o espaço dos geossímbolos é um aprofundamento dos conceitos ligados à cultura, ao território e à etnia, e enfatiza como essa reflexão sobre a questão cultural é um importante elemento para o aprofundamento dos papéis simbólicos existentes no espaço. “Os símbolos ganham maior força e realce quando se encarnam em lugares. O espaço cultural é um espaço geossimbólico, carregado de afetividade e significações” (BONNEMAISON, 2000, p. 111).

O que significa dizer, falando geograficamente, que não podem existir grupos coerentes, nem de etnia e talvez nem mesmo de cultura, sem um território-portador. Inversamente, os territórios, os lugares e a paisagem não podem ser compreendidos senão em referência ao universo cultural. (BONNEMAISON, 2000, p. 111).

Logo, o universo cultural é um ponto indiscutível no processo de compreensão da paisagem, pois ele adentra ao sentido das coisas, a relação que o ser humano produz entre o espaço e a natureza, e suas expressões concretas. A partir dessa discussão, cabe mencionar que ideias sobre geossímbolos em paisagem já eram expressas em abordagens de Geografia Cultural nos trabalhos do geógrafo Augustin Berque.

Berque ([1984] 2002) enfatiza que o sentido dado pela sociedade ao espaço-natureza é imprescindível, visto que a expressão concreta no cerne dessa questão é a paisagem. Ele assinala que é preciso considerar previamente a relação entre paisagem e sujeito coletivo (sociedade) que produziu essa relação, a reproduz e transforma-a. Nessa perspectiva, o autor defende o estudo concomitante da paisagem enquanto marca e enquanto matriz:

A paisagem é uma marca, pois expressa uma civilização, mas é também uma matriz porque participa dos esquemas de percepção, de concepção e de ação - ou seja, da

cultura - que canalizam em um certo sentido, a relação de uma sociedade com o espaço e com a natureza e, portanto, a paisagem do seu ecúmeno. E assim, sucessivamente, por infinitos laços de co-determinação. (BERQUE, 2002, p. 84).

É por ser uma marca que a paisagem pode ser inventariada, e para isso existe uma gama de formas metodológicas que podem, desde quantificar estaticamente as formas presentes na paisagem, até observar as articulações que nela residem e suas relações de junção e exclusão.

Neste sentido, Berque (2002) apresenta alguns procedimentos metodológicos que poderiam orientar essa observação da marca, entre os quais estão: a semiótica dos lugares; a ligação entre as formas, as funções e as estruturas; a sociologia da paisagem pintada. Ele é categórico ao afirmar que nestas perspectivas não há como compreender a relação que existe entre a marca e o sujeito.

A perspectiva da Geografia Cultural se debruça sobre essa questão, já que não é suficiente apenas definir a relação, explicando a produção da paisagem. Como afirma Berque (2002), é necessário compreendê-la em dois modos:

Por um lado é vista por um olhar, apreendida por uma consciência, valorizada por uma experiência, julgada (e eventualmente reproduzida) por uma estética e uma moral, gerada por uma política etc. e, por outro lado, ela é matriz, ou seja, determina em contrapartida, esse olhar, essa consciência, essa experiência, essa estética e essa moral, essa política etc. (BERQUE, 2002, p. 86).

Assim, é possível notar que a paisagem é potencial, ativa e passiva, assim como o sujeito. Eles dois são integrados, existem em conjunto no espaço, se auto produzindo e reproduzindo no jogo, e esse jogo “seria de soma zero se a paisagem não tivesse nenhum sentido [...], o que nunca é o caso. Esse jogo impregnado de sentido é a cultura” (BERQUE, 2002, p. 86). E a cidade, onde está localizada a sociedade produtora destas culturas, é composta por um meio e por uma história.

Portanto, com o objetivo de compreender significações impressas pela cultura nas paisagens, Cosgrove (2004) estipula uma tipologia tríplice, onde aponta maneiras para a decodificação (leitura) das paisagens simbólicas, um recurso metodológico para a análise em Geografia Cultural.

A estrutura dessa leitura está organizada e consiste na observação das paisagens da cultura dominante, encontradas normalmente no centro geográfico de poder, sendo bem visíveis, e paisagens alternativas, divididas em residuais, emergentes e excluídas, presentes em determinados locais do espaço geográfico, mas submersas pela cultura hegemônica. Neste procedimento, é possível notar como há contrastes e sobreposições simbólicas em um determinado espaço, e que elas possuem uma polissemia de significados (HALL, 1997).

No próximo tópico estão contidos resultados específicos da pesquisa. A primeira parte trata da ocupação do logradouro público Praça da Liberdade, o que ela representava para Codó entre os anos 1940 e 1990, indicando o motivo pelo qual ela é chamada de Praça do Cinema.

A segunda parte consiste na situação dela na contemporaneidade, no que diz respeito à sua ocupação, além de enunciar e discutir os simbolismos que possui e o que representa tanto para a sociedade quanto para a identidade da cidade de Codó, respondendo à pergunta norteadora deste trabalho sobre a existência de contrastes e sobreposições simbólicas em sua paisagem.

3 SIMBOLISMOS DA PAISAGEM “PRAÇA DO CINEMA” NA CIDADE DE CODÓ - MA: DO LOGRADOURO PRAÇA DA LIBERDADE AOS CONTRASTES E SOBREPOSIÇÕES GEOSIMBÓLICAS ATUAIS

Localizado no centro da cidade, o logradouro público Praça da Liberdade, se tornou emblemático quando ocorreu no local a comemoração do cinquentenário de Codó. O ato principal da comemoração foi o Congresso Eucarístico Paroquial, realizado entre os dias 04 e 08 de setembro de 1946. O Cruzeiro, monumento presente no centro dela, simboliza o marco da realização desse evento (MACHADO, 1999). A base do símbolo contém a seguinte inscrição que ratifica sua vinculação ao Catolicismo:

Codó comemorando o cinquentenário de sua elevação à cidade dedica este monumento de gratidão e amor a Jesus Eucaristia. Elevação de Codó à cidade 16 de abril de 1896. Primeiro Congresso Eucarístico de Codó 4 a 8 de setembro de 1946. Construído na Administração do Interventor Saturnino Belo e Prefeito Municipal Jamil Murad, sendo Vigário o Cônego Osmar Palhano de Jesus.

Naquela época, a Praça da Liberdade era muito associada à presença do Cruzeiro. Na década de 1950, foram construídos e reformados no local dois dos cinemas que funcionaram até meados dos anos 1980. Desse modo, estabelecer um diálogo entre a existência daqueles cinemas e aspectos referentes à sociedade codoense que os frequentava torna-se necessário para compreender o que eles significavam naquela paisagem da cidade e quais fatores fizeram com que a Praça da Liberdade fosse reconhecida e lembrada nos dias atuais como “Praça do Cinema”.

Soares (2018) destaca que na década de 1950 foram construídos dois cinemas em Codó: o Cine Olinda e o Cine São Luís (Figura 01), ambos localizados na Praça da Liberdade. De acordo com a Enciclopédia dos Municípios Brasileiros (1959), o Cine São Luís foi fundado em 1950, tinha exibição diária, com lotação para 400 cadeiras e 200 galerias, enquanto o Cine Olinda fora inaugurado em 1955, também possuindo sessões diárias, mas com somente 160 cadeiras e 100 galerias.

Figura 01: Fachada do Cine São Luís



Fonte: IBGE (1957)

O documentário “Uma Codorna me contou” de Cândido Sousa (1996), expressa algumas informações sobre os cinemas e seus proprietários:

O Cine Olinda exibia filmes mudos e tinha como proprietário o senhor Honorino Silva. O prefeito da época era Jamil Murad, que resolveu construir um novo cinema bem ao lado do antigo. Surgiu então o Cine São Luís que teve uma boa aceitação por parte da população. Mesmo assim, o Cine foi vendido para o senhor Nonato Sálem que depois de algum tempo vendeu para o senhor Nagib Buzar, que manteve o cinema por determinado tempo (SOUSA, 1996).

Ao comparar as informações, nota-se divergência sobre qual dos cinemas foi o primeiro a ser fundado. O antigo local do Cine Olinda era em frente ao Cine São Luís e é certo que a praça onde estavam situados era um importante ponto de encontro. No jornal O Êxito! (1950) é possível notar algumas questões sobre a situação da praça durante o período em que estes dois cinemas estavam funcionando.

O periódico aponta que a praça era considerada representação da noite “chique” da cidade, onde a “fina” sociedade codoense se reunia, um dos melhores locais de diversão, pois era lá que estava o Cine Olinda, o Cine São Luís e dois bares bem estruturados. Logo, não causava estranheza a praça ser diariamente utilizada como ponto de reunião – onde as pessoas se deleitavam com a música dos alto-falantes instalados na mesma – ou como lugar de passagem para quem se dirigia aos cinemas (O ÊXITO, 1950, p. 5).

A praça era movimentada; locais dentro e nas proximidades eram concorridos, mas havia certo descaso por parte do poder público municipal no que se refere à sua conservação. Acerca desse aspecto, O Êxito (1950), fez a seguinte crítica:

Não obstante a suntuosidade do monumento a Cristo Rei, erigido no centro da praça, ou a imponência dos prédios que a cercam - isto sem falar do seu movimento noturno - está esta praça transformada num verdadeiro lamaçal. Por falta de zelo e

administração, o calçamento está quase todo quebrado. Veículos transitam por sobre “o que eram canteiros” apagando, assim, os vestígios de sua antiga simetria. (O ÊXITO, 1950, p. 5).

Através dessa publicação é possível compreender que a situação da praça era uma preocupação das pessoas que a frequentavam. Elas tentavam obter, por meio dessa crítica, atenção para o logradouro, na tentativa de conseguir reparos para esse espaço que era frequentado e presente na vida do povo codoense.

Sousa (1996) ressalta brevemente que o Cine São Luís já estava completamente abandonado em 1996. Durante certo período serviu como templo da Igreja Universal do Reino de Deus (Figura 02), até que o telhado desabou em 1994, forçando as pessoas a deixarem o local. Após o incidente, restou apenas o retroprojetor, alguns filmes e poucas cadeiras.

No que se refere ao fim das funções desses cinemas, o Cine São Luís provavelmente foi o último a estar em funcionamento, fechando as portas em meado de 1980 (BENTO et al. 2020). Acerca do Cine Olinda não há muitas informações; sabe-se apenas que seu antigo local virou uma casa de jogos e posteriormente um bar.

Figura 02 - Antigo Templo da Igreja Universal



Fonte: Documentário “Uma Codorna me contou”, Candido Sousa, 1996.

Na virada do século, a Praça da Liberdade (Figura 03) já estava completamente “repaginada” no que se refere à nomenclatura utilizada pelos moradores para se referirem a ela. O lugar passou a ser conhecido como “Praça do Cinema” em alusão ao período de funcionamento do Cine Olinda e do Cine São Luís. Portanto, é possível afirmar que a questão do cinema sobressaiu em relação aos outros aspectos simbólicos situados na praça, fazendo-a ser reconhecida atualmente como Praça do Cinema.

Figura 03 - Praça da Liberdade



Fonte: Revista Leia Hoje (2000)

Ao discutir aspectos referentes à paisagem Praça do Cinema no contexto contemporâneo, é fundamental situá-la geograficamente. A praça fica localizada no centro da cidade (Figura 04).

Figura 04 – Mapa de localização da Praça do Cinema

Fonte:



Elaborado pelos autores (2022)

Ao se dirigir à praça via Rua Simeão de Macedo, nota-se construções do passado ainda presentes, como o Cruzeiro (Figura 05), bem como os prédios praticamente em ruínas dos antigos cinemas. Além disso, existe um imóvel (para estabelecimento comercial) no centro dela.

Figura 05 - Localização da Praça do Cinema



Fonte: Dados da Pesquisa (2022)

Vindo pela Rua Antônio Alexandre, se observa outros aspectos ocupacionais, como o lugar para jogar basquete, os grafites e as pichações nos muros das casas e das ruínas de antigas construções localizadas nas proximidades da praça, sendo a parte onde a arborização está mais presente (Figura 06).

Figura 06 – Adolescentes jogando basquete



Fonte: Dados da Pesquisa (2022)

No local pode-se observar à existência dos seguintes simbolismos: as pichações, os grafites, o antigo espaço de apresentações culturais, o antigo estabelecimento do tempo da Igreja Universal do Reino de Deus (antigo prédio do Cine São Luís), o Cruzeiro, o pequeno espaço para jogar basquete e o antigo estabelecimento do Cine Olinda (em frente ao antigo prédio do Cine São Luís).

Dois elementos simbólicos presentes na praça podem ser interpretados à luz da tipologia de Cosgrove (2002): o Cruzeiro e as pichações. Estes remetem respectivamente a uma paisagem dominante e a uma paisagem alternativa.

Essa tipologia representa o cerne deste trabalho. Os dois coexistem, se mesclam a outros entes simbólicos do lugar e nos dão margens para interpretações sobre as dinâmicas da espacialidade geográfica nas paisagens codoenses, pois como afirma Hall (2016), as formas simbólicas são construtos de sentidos, estão impregnados de cultura, de história e a materialidade indiscutivelmente tem algo a dizer.

Nesta concepção, compreende-se o Cruzeiro (Figura 07) como símbolo representante da paisagem dominante ligada a religiões cristãs na cidade, sobretudo ao Catolicismo. Não por acaso o monumento está situado na área central da zona urbana, simbolizando a presença e o poder daquela religião no espaço geográfico codoense, portanto na cultura local.

Figura 07 - Cruzeiro



Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Em conjunto com outros entes geográficos muito visíveis na cidade, como igrejas, paróquias, capelas, templos evangélicos, praças e o letreiro na entrada da cidade – “Codó-MA cidade de Deus. Seja Bem-Vindo” – o Cruzeiro denota uma identidade religiosa contrastante em relação à fama que o lugar tem em nível internacional: “Codó, cidade da encantaria”.

Em Codó existe uma quantidade expressiva de religiões de matriz africana, como a Umbanda, o Candomblé e o Terecô, que orientaram um pensamento sobre a identidade local. O município é reconhecido, por exemplo, como “terra da magia negra”, “terra da macumba” e “terra do feitiço” (FERRETTI, 2000; LINDOSO, 2014).

A forma simbólica espacial Cruzeiro pode ser interpretada como materialidade do processo de ressignificação da identidade codoense imposto pelo cristianismo às pessoas e às paisagens da cidade, na tentativa de sobrepor religiões cristãs às raízes identitárias vinculadas às religiões de matriz africana em Codó.

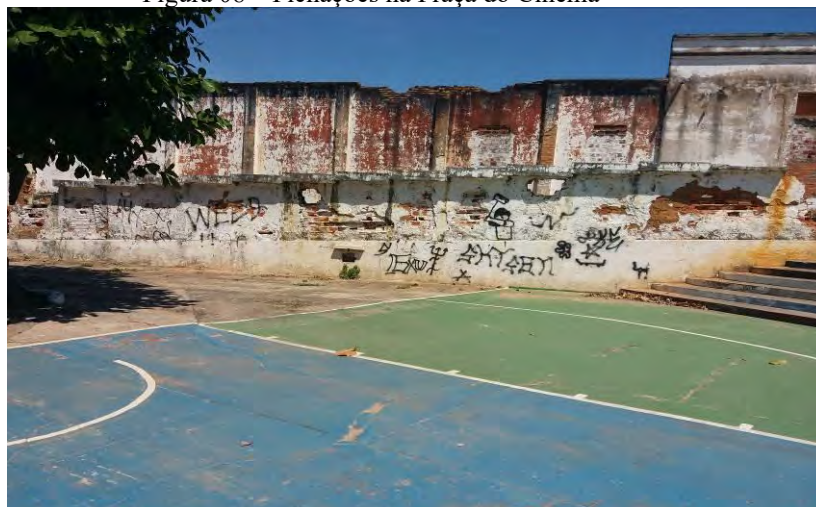
É uma forma de “apagar o outro espacialmente”, ainda que esse “outro” constitua essência da história e da identidade do lugar. Isso fica evidente quando se nota que o único terreiro visível na paisagem central de Codó é a Tenda Espírita de Umbanda Rainha Iemanjá, internacionalmente conhecida pelo legado do Mestre Bitá do Barão de Guaré. Esse é o único templo afro-religioso em destaque nas paisagens dominantes de Codó.

O Cruzeiro se articula à predominância do Catolicismo na paisagem urbana de Codó. Ele empreende o contraste entre “Codó, Cidade de Deus” e “Codó, Terra da Magia Negra”. Esse campo de disputas demonstra como nas relações culturais as relações de poder estão intrinsecamente ligadas, pois “um grupo dominante procurará impor sua própria experiência de mundo, suas próprias suposições tomadas como verdadeiras, como a objetiva e válida cultura para todas as pessoas (COSGROVE, 2004, p. 104)”.

Dessa forma, é possível observar a hegemonia cultural de um grupo, aqui representado pelo cristianismo popular, trazendo uma caracterização para a cidade, uma identidade oficial. Como destaca Hall (2006), a identidade também é um discurso e tem a capacidade de articular uma homogeneidade entre as diversas culturas que residem numa sociedade, dissimulando as diferenças.

A outra simbologia em destaque nesta abordagem diz respeito às pichações (Figura 08) presentes em vários pontos da praça, como a presente no muro do antigo espaço de lazer ao lado das ruínas do Cine São Luís.

Figura 08 – Pichações na Praça do Cinema



Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Assim como o grafite, as pichações fazem parte de uma categoria artística chamada de arte de rua, no entanto, existem diferenças entre elas que devem ser ressaltadas. Os conceitos do que seriam as pichações e os grafites são por vezes trocados entre si, sendo a pichação considerada o lado ruim da arte de rua.

As pichações são comumente produzidas por jovens que não possuem qualquer tipo de conhecimento artístico profissional. Trata-se de uma arte mais rápida, mais frenética; seus praticantes geralmente vivem nas periferias das cidades e convivem diariamente com as mazelas sociais e o descaso do governo para com os habitantes, algo que também é característico e acomete grafiteiros (OLIVEIRA; ZORZO; SOUZA, 2012).

Quando algo é pichado e outro pichador não concorda com o símbolo ou com o que fora escrito, este picha um “X” por cima para mostrar sua discordância. As pichações também podem estar associadas a reivindicações sociais. Como exemplo, cita-se uma pichação em um muro com a seguinte mensagem: “Vacina para todos”. Além disso, pichações podem estar associadas a gangues e facções locais, que picham seus símbolos a fim de demarcar seus territórios.

Nas pichações da praça é possível notar siglas e códigos como: “WEED”, “4,20” e “F14”; a princípio parece que foi pichado apenas “F1”, sigla que faz alusão ao uso de cannabis, e em seguida alguém adicionou o número 4, pois este está muito diferente em tamanho e grafia das demais letras. Ao pesquisar a sigla F14 na internet aparecem resultados no DATASUS que se referem a um tipo de transtorno mental e comportamental após uso de cocaína (BRASIL, 2022) e diversas outras expressões produzidas por pichadores.

O local é conhecido como *point* entre grupos de jovens. Por ser um espaço um pouco mais afastado e discreto, é comum ser usado para consumo de drogas lícitas e ilícitas. A pichação “WEED” faz alusão à maconha utilizada por alguns grupos naquele local, assim como a pichação “4,20”.

As pichações da praça são frequentemente atingidas por tentativas de apagamento por parte de autoridades locais e constituem elementos de uma paisagem excluída, que por muitas vezes é negada na cidade. Paisagens excluídas são assuntos geralmente marginalizados em investigações geográficas, sobretudo na perspectiva tradicional. Quando o assunto não é ignorado, em geral é abordado em estudos numa ótica unilateral, que acabam gerando marginalização. Porém, como Cosgrove (2004) assina, é certo que a “paisagem humana está repleta de símbolos de grupos excluídos e está munida do seu significado simbólico” (COSGROVE, 2004, p. 120).

Fora as pichações que aparecem na figura 08, existem outras que preenchem a praça em conjunto com um grafite de um jogador de basquete, o qual fica em frente a uma cesta que corresponde a este esporte, demarcando o território ocupado por pessoas que fazem parte desse grupo. Assim, a praça também é um lugar no qual adolescentes se reúnem para jogar basquete, demonstrando as diversas possibilidades de existência em um mesmo ambiente.

Na rua Antônio Alexandre, próximo à praça, está localizada a Escola Santa Filomena, remanescente do Educandário São José, fundada pelas Irmãs Missionárias Capuchinhas Flávia Maria, Eutímia Maria e Iolanda Maria - por esse motivo algumas pessoas a chamam de “Escola das Irmãs Capuchinhas” (MACHADO, 1999). Então é compreensível que a praça também faça parte da vida de estudantes daquela escola, bem como da vida dos moradores que residem nas proximidades.

Como ressaltado anteriormente, as pichações e os grafites, apesar de estarem presentes por toda a parte na praça, não podem ser considerados elementos de uma paisagem dominante. Trata-se de fragmentos de uma paisagem excluída integrante de culturas alternativas que se misturam a paisagens dominantes. São símbolos menos visíveis que o Cruzeiro, ícone da paisagem dominante.

Portanto, é possível afirmar e notar uma sobreposição representada pelo grande símbolo cristão, o Cruzeiro, que indica uma hegemonia cultural presente na cidade; ao mesmo tempo residem símbolos expressivos da existência de paisagens alternativas que se articulam de diversas formas para estarem dentro do espaço simbólico da paisagem da praça, revelando os contrastes apresentados aqui não somente pelas pichações, como pelos grafites.

Por ser um local mais afastado e repleto de pichações, a Praça do Cinema é considerada por muitos como lugar perigoso para permanência; outras pessoas a consideram um bom local para reunir-se com amigos. Para estudantes da escola vizinha, ali é um local bom para conversar e descansar depois da aula. Para moradores pode ser relacionada a um local de descanso e relaxamento embaixo de árvores, bem como um local perigoso devido ao uso de drogas.

A Praça do Cinema, indiscutivelmente, está repleta de signos e significados atribuídos por seus frequentadores e construídos a partir das experiências de cada pessoa e grupo que a vivenciou ou a vivência.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para cada pessoa que já passou por essa praça ou já ouviu falar dela, existe uma interpretação diferente de suas formas simbólicas. Logo, é possível observar que em meio às

mudanças no tempo, a Praça do Cinema ganha conotações simbólicas de acordo com a existência e a atribuição de sentido dada a ela por pessoas que se relacionam com ela de diversas formas.

É notável que simbolismos em paisagens representem construtos sólidos em que se define uma significação absoluta. Existem diversas premissas com as quais é possível compreender como grupos e indivíduos se situavam e tomavam essas simbologias para si. As culturas inscritas nas paisagens representam relações simbólicas.

Este trabalho conseguiu alcançar os objetivos pretendidos e, conseqüentemente, contribuir para o fortalecimento das atividades do Grupo de Pesquisa Geocultural Maranhão. Ademais, abriu caminhos para futuros diálogos e pesquisas em Geografia Cultural Humanista, para interpretações sobre significados de paisagens simbólicas a exemplo das inerentes ao município de Codó.

REFERÊNCIAS

BENTO et al. Codó: conhecendo meu município: história e geografia: estudos regionais. – 1. Ed. – Fortaleza: EDITORA MASTER, 2020.

BERQUE, A. Paisagem-marca, paisagem-matriz: elementos da problemática para uma Geografia Cultural. In: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. Paisagem, tempo e cultura. 2. ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2004.

BONNEMAISON, J. Viagem em torno do território. In: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. (Orgs.). Geografia Cultural: um século (3). Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002, p. 83-131 (Série Geografia Cultural).

BRASIL, Ministério da Saúde. Banco de dados do Sistema Único de Saúde - DATASUS. Disponível em: http://www2.datasus.gov.br/cid10/V2008/WebHelp/f10_f19.htm Acesso em: 13 ago. 2022.

CORRÊA, R. L. Formas simbólicas e espaço: algumas considerações. GEOgraphia – Ano IX – nº 17, 2007.

COSGROVE, D. A geografia está em toda parte: cultura e simbolismo nas paisagens humanas. Tradução de Olivia B. Lima da Silva. In: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. (Orgs.). Paisagem, tempo e cultura. 2. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004, p. 92 - 123.

EXITO! Ano I, nº 1, 1950.

FERREIRA, J. P. (org.). Enciclopédia dos municípios brasileiros. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1959. 660 p. v. 15: Maranhão-Piauí.

FERRETTI, M. M. R. Encantaria de “Barba Soeira”: Codó, capital da magia negra? - São Luís: CMF., 2000.

HALL, S. Representations. Cultural Representations and Signifying Practices. London, Routledge Publications, 1997.

HALL, S. Cultura e representação. – Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade; tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 11. ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LINDOSO, G. C. P. Codó e o terecô na fê: a festa de Santa Bárbara. 29ª Reunião Brasileira de Antropologia (29ª RBA) – Diálogos Antropológicos expandindo fronteiras. Natal - RN, 2014. Disponível em: http://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1401896697_ARQUIVO_ARTIGOABA2014.pdf Acesso em: 07 set. 2022.

MACHADO, J. B. Codó, histórias do fundo do baú. - Codó: FACT/UEMA, 1999.

OLIVEIRA, R. A.; ZORZO, F. A.; SOUZA, A. W. S. LINGUAGENS VISUAIS DOS PICHADORES E GRAFITEIROS EM ALAGOINHAS-BA. III Encontro Baiano de Estudos em Cultura - EBECULT, UFRB, abril, 2012. Disponível em: <http://www3.ufrb.edu.br/ebecult/wp-content/uploads/2012/04/Linguagens-visuais-dos-pichadores-e-grafiteiros-em-Alagoinhas-BA.pdf> Acesso em: 04 out. 2022.

REVISTA LEIA HOJE. v.7, n. 49, 2000.

SOARES, M. A. P. “A ESCOLA” EM MANCHETE: educação e sociedade codoense (1916-1920). 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí (UFPI), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Teresina - PI, 2018.

RECURSO AUDIOVISUAL

UMA Codorna me contou: história de Codó. Direção: Cândido Sousa. Produção: TV COCAIS. **Youtube.** 02 ago. 2017. 47 minutos. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FD_4-A69wc Acesso em: 05 set. 2022.

TURISMO E MEMÓRIA: A IMPORTÂNCIA DOS LUGARES DE MEMÓRIA PARA A CIDADE DE SÃO LUÍS.

Kláutenys Dellene Guedes Cutrim
Professora do Departamento de Turismo e Hotelaria
kdguedes@yahoo.com.br
Universidade Federal do Maranhão

Andressa Lemos Chagas
Graduanda em Hotelaria
Andressa.lemos@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Bárbara Lima de Almeida
Graduanda em Turismo e Biomedicina
Barbara_lima2@hotmail.com
Universidade Federal do Maranhão

Karla Letícia Braga Lago
Graduanda em Turismo
karlaleticia.braga.lago@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: O Projeto de Extensão Tour Pedagógico nos Lugares Memória, tem como principal finalidade identificar a importância dos lugares memória na comunidade e assim aliar a preservação da cultura ao desenvolvimento do turismo cultural da cidade de São Luís. Essa identificação se dá através da formatação de roteiros turísticos a respeito do Patrimônio Cultural baseados nos lugares memória sacralizado pelo olhar da comunidade de terceira idade, e por meio de aulas expositivas remotas. O projeto tem como objetivo ampliar o conhecimento sobre o patrimônio cultural de São Luís, por meio da vivência em roteiros temáticos baseados nos lugares memória, ou seja, aqueles lugares que despertam um certo sentimento de nostalgia e acolhimento, e identificar a importância desses lugares memória para o desenvolvimento do turismo cultural de São Luís. Além disso, o projeto também busca disseminar informações sobre as características sociais, culturais e históricas dos lugares memória, ampliando o sentido e o significado da preservação desses espaços. A proposta metodológica do Projeto obedecerá às seguintes etapas: Etapa 1 com as reuniões para Planejamento das atividades. Nessa etapa será feita oficinas (textos, imagens, gravuras, filmes). As atividades serão realizadas por meio de aulas expositivas (remotas); debates dos filmes, análise dos textos estudados e a realização de Tours Pedagógico virtuais. Será confeccionado ainda roteiro online para contar as histórias dos Lugares Memória, falando projeto e seus objetivos, Patrimônio Histórico Cultural e o seu surgimento, a importância da memória e do patrimônio histórico e os principais lugares memórias citados nas entrevistas semiestruturadas com os mesmos que participaram do projeto. O Projeto será em dois módulos: Módulo Básico e o Módulo Específico. Os resultados obtidos são a formação de alunos da comunidade que concluíram o Mini Curso Tour Pedagógico nos Lugares de Memória no módulo básico e específico. Por fim o projeto articulou a importância dos lugares de memória, do patrimônio histórico e cultural para o turismo, propondo a coletividade e valorizando a diversidade cultural da Cidade de São Luís.

Palavras-chave: Tour Pedagógico; Lugares Memória; Roteiro; Educação Patrimonial.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo visa mostrar a importância e a contribuição dos lugares de memória da cidade de São Luís no estado do Maranhão para o desenvolvimento do turismo cultural local, através das ações do Projeto de extensão Tour Pedagógico nos lugares de memória.

Através deste artigo mostraremos o quão é fundamental a preservação das memórias, cultura e também patrimônio, para que assim o sentimento de identidade e também preservação patrimonial seja mantido em nossa cidade.

Através do Projeto de extensão Tour Pedagógico nos lugares de memória é bastante explorada questões cotidianas que envolvem o Turismo e a Cultura, com intuito de mostrar aos participantes que praticas do dia a dia também fazem parte do processo de identificação cultural, já que a mesma pode ser explorada de diversos ângulos e perspectivas, consequentemente aguçando o seu interesse em fazer uma imersão sobre a história local.

Muitos tem a percepção que o Turismo se resume somente a viagens, diversão e exploração do novo, porém sabemos que essa é somente a ponta do Iceberg, para que de fato haja uma experiência única vivida pelo turista, é necessário que diversos setores sejam envolvidos entre eles temos o setor de transporte, de hospedagem, alimentação e do setor de entretenimento e lazer além destes citados também se faz necessária a inclusão da comunidade no processo, pois com a mesma pode-se ser desenvolvidas diversas atividades incluindo atividades que geram empregos e rentabilidade para os mesmos, e isso acaba sendo um estímulo para o desenvolvimento do turismo local, consequentemente é aguçado o sentido de preservação do espaço, mas para que haja esse sentimento de preservação precisa-se ser estimulado o sentimento de pertencimento, pois através dele o cidadão se sente pertencente a aquela localidade e preza pelo cuidado com a mesma, não somente pra si e para o seus que ali vivem mas também para aqueles que vão ao local para exercer a atividade turística.

Tendo em vista esse conceito podemos desenvolver e ampliar a visão da comunidade através do aprendizado sobre sua história local, para que assim estes se sintam pertencentes e desenvolvam a identificação com o espaço e preserve o mesmo, não somente para que o Turismo seja desenvolvido, mas também para que as suas raízes não sejam esquecidas e consequentemente apagadas pelo tempo. Durante o desenvolvimento do Projeto é notável o envolvimento dos participantes nas atividades e como isso acaba refletindo em suas memórias e sentimentos, ocorre também um aprendizado mútuo entre os discentes envolvidos e os participantes, onde há troca de experiências e informações, dando uma amplitude considerável aos resultados gerados durante a execução do Projeto de extensão Tour Pedagógico.

Mediante o exposto podemos concluir que através da oportunidade oferecida dentro do Projeto de extensão Tour Pedagógico nos lugares de memória é desenvolvido um espaço não somente para o conhecimento sobre a história local e consciência patrimonial mas também é um espaço para desenvolver memórias e sentimentos diante a nossa cultura, assim sendo uma oportunidade de eternizar o que se é passado durante os encontros, pois além de ficar registrado como aprendizado despertam-se memórias que podem ser facilmente vinculadas ao conteúdo trabalhado.

2 TURISMO

O deslocamento de pessoas de suas respectivas regiões é um processo que ocorre desde os primordes da humanidade, vale destacar que existem diferentes motivações para tal ato, desde motivos de saúde até trabalho e lazer. O processo de locomoção é conhecido como turismo. Para que a atividade turística ocorra é preciso ter todos os elementos que compõem, essas são: os turistas, as pessoas que praticam o ato de deslocamento, o local para onde a turista ira se locomover, os prestadores de serviços locais (interação com o ambiente) e a motivação pela qual a viagem está sendo realizada, sendo a última é subjetiva de quem pratica a atividade, NETTO (2010).

Por conter aspectos subjetivos o turismo é considerado como um fenômeno social complexo se interligando com diferentes campos de estudo. Sendo o social e o econômico os que se sobressaem, visto que é um ramo que mais cresce economicamente no mundo e que lida com diferentes públicos. Analisando-o parcialmente pelo ponto de vista econômico.

Turismo é um fenômeno muito complexo, não só por se apresentar quantitativamente com uma das maiores (se não a maior) indústrias do mundo, mas principalmente por uma enorme diversidade de objetivos programáticos, além dos aspectos subjetivos que perpassam todos os relacionamentos envolvidos nas suas múltiplas facetas, a antropologia do turismo não se apresenta como homogênea em sua abordagem, mas muito diversificada internamente na medida em que se constrói sob uma miríade de objetos temáticos. (GRÜNEWALD, 2003, p.143).

Segundo Netto (2017) o turismo pode ser uma prática que carrega consigo um grupo de representações sociais. As pessoas tornam-se turistas não apenas porque querem ser turistas, mas sim porque existe uma pressão social para que façam viagens e, desta forma, estabeleçam a sua importância social.

3 TURISMO CULTURAL

Como já citado o turismo é considerado um fenômeno social, com diferentes ramificações. Dentre a vasta segmentação turística, temos o turismo Cultural que segundo Richards (2009, p. 1) Uma vez que todas as atividades de turismo envolvem algum elemento

de cultura, seja a visita a uma localidade ou a um evento cultural, ou simplesmente o desfrutar da “atmosfera” de um destino em um café de rua, há uma tentação em considerar todo turismo como “turismo cultural”. Diante disso vemos como:

Silberberg (1995, p. 361) define turismo cultural como: “[...] visitação por pessoas de fora da comunidade receptora motivada no todo ou em parte por interesse em aspectos históricos, artísticos, científicos ou de estilo de vida e de herança oferecidos por uma comunidade, região, grupo ou instituição” (apud DURAND, 2007, p. 4).

Para entendermos o Turismo Cultural de acordo com Isaac (2008) O turismo cultural é reconhecido como uma forma de turismo, onde a cultura constitui a base para atrair turistas ou a motivação para muitos turistas e/ou visitantes culturais viajarem. Significa isto que, podemos encontrar pessoas que são fortemente motivadas pelo turismo cultural e outras que têm sentimentos emocionais para aprender mais sobre a cultura, mas que não constitui o principal motivo para visitar um destino.

4 TURISMO PEDAGÓGICO

O turismo pedagógico é considerado toda atividade que é realizável fora do ambiente educacional e que tem como princípios o conhecimento, a vivência, a convivência, o respeito, o aprendizado e o lazer (FERREIRA; LAMARI, 2018).

Nessa mesma perspectiva Rodrigues (2008) afirma que para muitos autores esse seguimento se refere as atividades escolares e educativas que são desenvolvidas com os alunos, dentre elas viagens, e passeios que visam sobretudo levar informação e conhecimento. Mediante a isso, entende-se que essa nova demanda turística visa, proporcionar aos discente a oportunidade de consolidar o aprendizado a vivência na prática.

Despertar o interesse dos alunos proporcionando um aprendizado significativo e contextualizado, no qual possibilita que eles participem e interajam no processo de construção do seu próprio conhecimento, vem sendo um dos fatores mais comuns entre os professores. (FERREIRA; LAMARI, 2018).

Nesse cenário o turismo Pedagógico é uma considerado uma modalidade recente no país. Essa demanda busca oferecer uma nova metodologia para os participantes, pois interligar a teoria e a prática, fazendo com que os alunos tenham mais contato com as realidades e possibilitando a exploração do espaço desejado, disponibilizado uma aprendizagem lúdica diversificada, concreta e conseqüentemente, mais significativa sendo considerada um facilitar no processo de aprendizagem. (NAKAMURA; MACHADO, 2012).

5 PATRIMÔNIO HISTÓRICO CULTURAL

A origem da palavra patrimônio vem de “pater” que significa pai ou paterno. Quando se fala em patrimônio a sua representação dentro da sociedade é relacionado logo a algo que é transmitido de pais para filhos, geração após geração não se tratando apenas de bens materiais, mas também de hábitos, costumes e vestimentas de um determinado grupo de pessoas.

os antiquários acreditavam mais no estudo e análise dos objetos deixados pelas antigas civilizações do que nas palavras dos autores que as relatavam. Para eles, os objetos e monumentos eram uma prova viva e não tinham como alterar ou omitir informações. Além disso, era comum a troca de informações e objetos entre os antiquários (Choay 2001).

A prática de preservação, encontrou seus primeiros representantes no antiquário, trata-se de humanistas que pesquisavam civilizações antigas. Inicialmente era vista como uma reação contra o vandalismo religioso da reforma na Inglaterra até meados do século XX, entretanto na França, o período de sua revolução o estado centralizou as atividades de preservação, assumindo assim total responsabilidade. Com tal iniciativa, os bens passaram a ter uma nova importância nacional, e foi amparada por uma legislação específica. Nesse período foi criado um método que buscava classificar os bens, a fim de administrá-los.

O patrimônio hoje é preocupação de um número expressivo de países em todo o mundo, reunindo profissionais de diversas áreas, que compartilham os postulados técnicos e teóricos relacionados a essas tarefas. As discussões sobre o patrimônio abrangem um grande número de aspectos, que vão desde a identificação de um conjunto cada vez mais abrangente de bens culturais - incluindo não apenas monumentos, mas também os bens natural e etnológico até o gerenciamento e sustentabilidade dos patrimônios junto às comunidades locais (Murguía, 2007).

Visto isso, podemos entender que o patrimônio, diz muito sobre as características de uma população, e estudá-las e preservá-las nos permite ter uma melhor compreensão de fatos, hábitos, costumes e formas de viver. Preservar o patrimônio trata-se de transmitir os conhecimentos de sociedades passadas.

6 PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO CULTURAL

Quando se trata de patrimônio é importante ter a consciência não apenas da sua existência, mas também de como é manifestado e praticado pela população local. Os conhecimentos a respeito desses bens são repassados pela comunidade para as gerações futuras, o que envolve o processo de aprender sobre a importância daqueles bens. Dessa forma a Educação Patrimonial tem um papel de suma relevância para minimizar quaisquer obstáculos (Secretaria de Estado da Cultura, 2021)

A educação patrimonial tem sua primeira aparição no Brasil no ano de 1983, no Museu Imperial, Petrópolis-RJ, por meio de um Seminário que explorou sua aplicabilidade e seus impactos na vida das pessoas, em museus e monumentos, tendo inspiração no trabalho pedagógico originado na Inglaterra, sob a designação *Heritage Education* (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999). A Educação Patrimonial (1999), assim como a educação defendida por Morin (2011), se trata de um sistema aberto onde todos, sem restrições, podem ser contemplados independentemente da faixa etária, não podendo então ter uma visão fragmentada, isolada, mas sim uma holística, integradora, participativa e libertadora.

De acordo com (Vasconcelos 2015, p.76) “a Educação Patrimonial, é uma educação que tem como pressuposto suscitar o conhecimento crítico e o envolvimento da comunidade nas questões referentes à preservação e conservação de seu Patrimônio Cultural.” Ainda na perspectiva do autor, a educação patrimonial é considerada um processo de preservação, conservação e sensibilização do patrimônio seja ele material ou não, de forma contínua. Nesse contexto Itaquí (1998) argumenta em seu estudo que:

“O trabalho da Educação Patrimonial é levar os indivíduos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e herança cultural, capacitando-os para uma melhor utilização destes bens e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, tendo assim um contínuo processo de criação cultural (ITAQUI, 1998, p. 20).”

Em colaboração a esse argumento Vasconcelos (2015) destaca que tal educação não se limita apenas a museus ou casas culturais, e sim a toda e qualquer atividade educativa desenvolvida com a comunidade. Para tanto se faz necessário um plano de ação e infraestrutura para essas localidades, dessa forma o desenvolvimento das atividades educativas em conjunto com a população atrelados ao sistema de inovação das cidades potencializa o turismo e surgem então as cidades criativas.

7 LUGARES DE MEMÓRIA

Os lugares de memória segundo Dicio (2021) a memória é descrita como “Faculdade de reter ideias, sensações, impressões, adquiridas anteriormente. Efeito da faculdade de lembrar; Recordação que a posteridade guarda: memórias do passado”.

Os lugares de memória caracterizam-se por serem dialeticamente materiais, simbólicos e funcionais, relacionando-se aos espaços institucionalizados, tais como centros de documentação, bibliotecas, museus e arquivos, e às celebrações coletivas, festas, comemorações que permitem a reatualização de fatos e acontecimentos, e através dos quais a história se legitima. (Nora, 1993, citado por Carvalho & Simões, 2011, p. 635, apud Santos, Dorilene Sousa 2014).

A memória, segundo Le Goff (1996), não se refere somente à capacidade humana de reter informações, constituindo-se num processo permanente de seleção e interpretação de determinadas lembranças de fatos e acontecimentos passados.

A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia. Mas a memória coletiva é não somente uma conquista é também um instrumento e um objeto de poder. São as sociedades cuja memória social é sobretudo oral ou que estão em vias de constituir uma memória coletiva escrita que melhor permitem compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória (LE GOFF, 2013, p.435, destaque do autor).

A memória como suporte de informações e salvaguarda de determinadas lembranças, fatos e acontecimentos, permite aos indivíduos situarem-se em um dado contexto histórico e social, reelaborando-o, num mecanismo incessante presidido pela dialética da lembrança e do esquecimento (POLLAK, 1989 apud BATISTA, Claudio, 2005).

8 ROTEIRO LUGARES DE MEMÓRIA DO CENTRO HISTÓRICO DE SÃO LUÍS

No roteiro lugares de memória do Centro Histórico de São Luís foi realizado e caracterizado como Roteiro Centro Histórico Cultural, roteiro Athenas Maranhense, roteiro museus, roteiro Igrejas históricas que “devem atender aos valores culturais, à memória histórica à história, ao patrimônio cultural e à pluralidade de identidades de um território” (Pereiro, 2002, p.2). Onde conhecemos nos roteiros os principais museus do Centro Histórico de São Luís, as igrejas históricas e a importância da preservação do Centro Histórico sendo lugares de memória para cidade de São Luís.

Com uma área de 220 hectares de extensão, o Centro Histórico de São Luís, capital do Maranhão, possui cerca de 2500 imóveis tombados pelo patrimônio histórico estadual, e 1000 pelo IPHAN [Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional]. Parte desse sítio foi declarado Patrimônio Mundial em 1997, por seu conjunto arquitetônico colonial português adaptado ao clima do local. (São Luís Convention & Visitors Bureau, 2014, s.p apud Santos, Dorilene Sousa 2014.)

9 RESULTADOS

O módulo Básico foi o primeiro a ser trabalhado com os participantes no qual teve início com as inscrições pela ferramenta google forms e teve o público-alvo em jovens e adultos, as inscrições foram divulgadas em Redes Sociais, como o Instagram do Espaço Integrado Turismo (ESINT), coordenação do curso de Turismo e Hotelaria. Com o final das inscrições do módulo básico teve no total de vinte e cinco inscritos para participação do curso. Para elaboração do

curso ocorreu reuniões remotas com as monitoras do Projeto para realizar os planos de aulas e rever toda a metodologia que seria trabalhado durante o modulo básico. O curso no módulo básico iniciou as aulas remotas pela Plataforma Google Meet, no dia 11 de julho de 2022 e finalizamos em 12 de setembro de 2022, no qual teve duração de três meses, no total de dez aulas remotas. As aulas têm duração de 1 hora e 30 minutos e acontece no dia de segunda-feira no horário das 19:00 horas às 20:30, no turno noturno. As aulas do módulo básico seguiram a metodologia do plano de aula que foram as seguintes trabalhadas com os alunos.

Aula 1: aula inicial de apresentação do Projeto e dinâmica de apresentação dos participantes;

Aula 2: turismo e tipos de turismo;

Aula 3: patrimônio Histórico Cultural;

Aula 4: oficina com o Graduando em Turismo Diego Gomes Santana, obre Preservação do Patrimônio;

Aula 5: lugares de Memória;

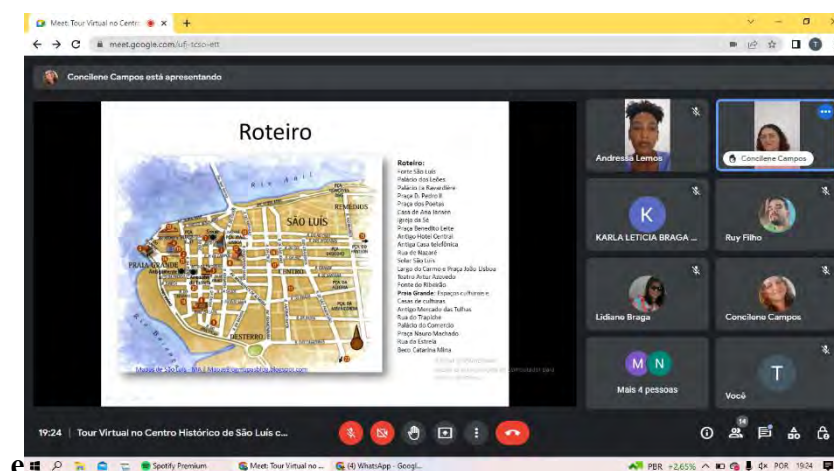
Aula 6: Aula assíncrona para os alunos fazerem seus podcast dos Lugares de Memória;

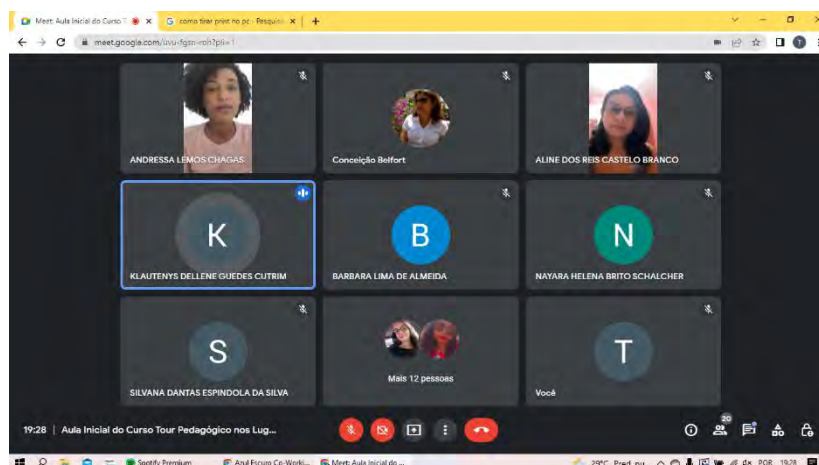
Aula 7: lugares de Memória no Mundo;

Aula 8: tour virtual pelo Centro Histórico de São Luís com a Guia de turismo Concilene Campos;

Aula 9: turismo Cidadão

Aula 10: aula Final e entrega dos certificados para os participantes.





10 CONCLUSÃO

Conclui-se que este presente artigo aborda os mais diversos desenvolvimentos propostos na perspectiva de patrimônio cultural, abordando as belezas e culturas da diversidade maranhense. Os monumentos históricos como o bairro da Praia Grande reveste-se de um caráter cultural e espacial em que se refletem as ações do poder público local no que se refere ao gerenciamento das condições de existência em ambiente físico e perspectivas sociais; torna-se ainda cenário das relações sociais tradicionais e emergentes, advindos do sentimento de pertencer a comunidade que cria uma identificação e um sentimento de apreço em relação a esse espaço urbano e ao seu entorno e, ao mesmo tempo, de estranheza em relação ao papel a ser desempenhado com o advento do turismo.

A qualidade ambiental passaram a atender às novas demandas de lazer que o entorno proporcionou o consumo contemporâneos presente nos lugares de memória, tratando-se de um processo mutuo e dinâmico abordado durante as aulas com intuito de demonstrar as perspectivas em relação aos significados dos termos presentes fisicamente e mostrar o desenvolvimento de construção e reconstrução indenitária presentes quando se trata dos lugares patrimoniais.

Com isso as perspectivas adotadas neste projeto e que foram demonstradas no presente artigo permanecera tendo suma importância nas perspectivas culturais e de valorização social, sendo ela garantindo a abordagem das relações turísticas e educacionais com intuito de ampliar as perspectivas de que os patrimônios não se baseiam somente em ambiente físico e que por trás de cada detalhe presente conta histórias de toda uma geração formando uma cultura única e essencial para o desenvolvimento educacional.

REFERÊNCIAS

PERÉZ, Xerardo Pereiro. Turismo cultural. Uma visão antropológica. Tenerife, Espanha: ACA y PASOS, RTPC, 2009.

BATISTA, Claudio Magalhães. "Memória e Identidade: Aspectos relevantes para o desenvolvimento do turismo cultural." Caderno virtual de turismo 5.3 (2005): 27-33.

CHOAY, F. A alegoria do Patrimônio. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CUTRIM, Kláutenys Dellene Guedes et al. Turismo pedagógico e apropriação dos lugares de memória em São Luís (MA). **Revista Turismo & Cidades**, v. 1, n. 2, p. 83-98, 2019.

GRÜNEWALD, Rodrigo de Azeredo. Turismo e etnicidade. **Horizontes antropológicos**, v. 9, p. 141-159, 2003.

ISAAC, Rami. **Compreender o comportamento dos turistas culturais.** Guia de Ciências, 2008.

MARQUES, Walter Rodrigues, et al. "O patrimônio cultural e as políticas públicas para o centro histórico de São Luís Do Maranhão." *Brazilian Journal of Development* 7.3 (2021): 29853-29870.

MURGUIA, Eduardo Ismael; YASSUDA, Silvia Nathaly. Patrimônio histórico-cultural: critérios para tombamento de bibliotecas pelo IPHAN. **Perspectivas em ciência da informação**, v. 12, p. 65-82, 2007.

NETTO, Alexandre Panosso. **O que é turismo.** Brasiliense, 2017.

NETTO, Alexandre Panosso; GAETA, Cecília. Turismo de experiência. São Paulo: Senac, 2010.

RICHARDS, Greg. Turismo cultural: padrões e implicações. **P. Camargo, & G. Cruz, Turismo cultural: estratégias, sustentabilidade e tendências**, p. 25-48, 2009.

SANTOS, Dorilene Sousa et al. Tour pedagógico nos lugares memória. **Revista Turismo & Desenvolvimento**, v. 1, n. 21/22, p. 67-79, 2014

SCÓTOLO, Denise; NETTO, Alexandre Panosso. Contribuições do turismo para o desenvolvimento local. *Cultur-Revista de Cultura e Turismo*, v. 9, n. 1, p. 36-59, 2015.

UMA ETNOGRAFIA DA FESTA DO DIVINO ESPÍRITO SANTO NO TERREIRO OGUM MEGÊ EM PINHEIRO-MA³⁰⁶

Claudeilson Pinheiro Pessoa

Doutor em Educação (Educação, Memória e Sociedade) pela Universidade Federal da Grande Dourados claudefilson.pessoa@ifma.edu.br. Professor do Instituto Federal do Maranhão (Campus Pinheiro) \ Integrante do GP Mina\UFMA (Grupo de Pesquisa Religião e Cultura Popular)

Myrian Patrycia Pacheco Soares

Aluna do Curso Técnico em Meio Ambiente \ Bolsista de Iniciação Científica da Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado do Maranhão. Instituto Federal do Maranhão (Campus Pinheiro)

Maryna Eduarda Ferrais Lobato

Aluna do Curso Técnico em Meio Ambiente \ Bolsista de Iniciação Científica da Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado do Maranhão. Instituto Federal do Maranhão (Campus Pinheiro)

Carla Milena Souza Nogueira

Aluna do curso técnico em meio ambiente \ bolsista do projeto de extensão "Terreiro de Saberes e Fazeres Baixadeiros: construindo coletivamente ações de resistência em espaços de religiosidade afro-brasileira nos municípios de Pinheiro e São Bento-MA". Instituto Federal do Maranhão (Campus Pinheiro)

RESUMO: Este projeto de pesquisa tem como objetivo apresentar a dinâmica de organização e os rituais presentes no festejo do Divino Espírito Santo realizado no bairro do Antigo Matadouro, município de Pinheiro, Estado do Maranhão, especificamente no Terreiro Ogum Megê. Para tanto, elegemos o método etnográfico por meio de análise documental, entrevista intensiva e observação participante. Além disso, nos utilizaremos das referências bibliográficas de Aires (2014); Barbosa (2015); Ferretti (2009) (2013); Lima (1988); Silva (2015); Além disso, buscamos as referências de Victor Turner (1974) sobre o processo ritual e seus desdobramentos, entendido como comportamento formal prescrito para ocasiões e momentos não devotados a rotina tecnológica, sendo a crença a seres e a elementos místicos a tônica que a orienta. Este trabalho visa discutir a memória deste festejo, a forma de organização que antecede o mesmo e sua realização com seus rituais, além do cotidiano dos devotos e festeiros/ organizadores, do império, das caixeiros (e caixeiros), bandeirinhas e bandeireiros e demais personagens que compõem esta manifestação grandiosa da religiosidade e cultura popular maranhense. Diante disso, observamos que o conhecimento sobre a organização e os rituais da festa pode contribuir com o mapeamento e especificação das características desta festividade, fornecendo informações para a formulação de políticas culturais que contemplem as casas de culto ao Divino Espírito Santo.

Palavras-chave: Etnografia; Festa do Divino Espírito Santo; Comunidades Tradicionais de Terreiro; Pinheiro-MA.

³⁰⁶ Este artigo apresenta os ganhos iniciais do projeto de pesquisa intitulado "AQUI A FÉ CORRE BEIRADA: experiências etnográficas nos festejos do Divino Espírito Santo em bairros localizados nas periferias de Pinheiro-MA" financiado por meio do Edital PRPG/UFMA Nº 09/2022 - PIBIC ENSINO MÉDIO 2022/2023 (Bolsa da Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado do Maranhão- FAPEMA)

1 INTRODUÇÃO

1.1 Notas introdutórias

O festejo do Divino Espírito Santo é uma das expressões mais populares da religiosidade maranhense, tanto pela grandiosidade do mesmo quanto pela simbologia ritual dotada de sofisticação e toda uma estrutura narrativa incorporada por devotos, festeiros e demais personagens que compõe tal prática religiosa.

Diante disso, este artigo busca por meio de um viés etnográfico conhecer as diversas apropriações (CERTAU, 2006) que agentes sociais fazem do referido festejo, dando ênfase a convivência cotidiana, por meio de uma incursão participativa.

Este trabalho visa dar ênfase a memória do festejo do Divino Espírito Santo realizado desde a primeira metade do século XX no Centro de Cultura Afro-brasileira Ogum Megê, explicitando de maneira objetiva a forma de organização que antecede o mesmo e sua realização, o cotidiano dos devotos e festeiros/organizadores, do império, das caixeiras (e caixeiros), bandeirinhas e bandeireiros e demais personagens que compõe esta manifestação grandiosa da religiosidade e cultura popular maranhense.

Dessa forma, o nosso estudo pode contribuir com mapeamento e especificação das características desta festividade no município de Pinheiro, fornecendo informações para a formulação de políticas culturais.

Dado o exposto, o festejo do Divino Espírito Santo na Baixada Ocidental do Maranhão obedece a uma dinâmica específica, porém converge em alguns elementos simbólicos e segue todos os momentos rituais, sendo que nosso interesse é destacar as especificidades desta festividade realizada em espaços localizados na periferia de Pinheiro-MA, especificamente no Centro de Cultura Afrobrasileira Terreiro Ogum Megê.

1.2 Aspectos socioantropológicos da Festa do Divino no Maranhão

A festividade do Divino Espírito Santo que ocorre no estado do Maranhão, principalmente em São Luís e Alcântara traz alguns elementos que são comuns. Dentre eles, principalmente as caixeiras que são mulheres negras e afroindígenas que carregam caixas de madeira, ou latão e couro e tocam para o Divino Espírito Santo. De acordo com Barbosa (2015) a sofisticação musical e religiosa das caixeiras é demonstrada em sua *performance* ao tocar e cantar em uníssono, mantendo firmemente ritmos/toques constituídos de complexidade e uso acentuado da memória e estreitamente relacionados aos diferentes tempos do roteiro ritual da

Festa do Divino, "em um sofisticado conhecimento desenvolvido no universo da oralidade que guarda as memórias do corpo" (2015, p. 12).

De acordo com Lima (1988) a referida festa teve sua origem em Portugal com a construção da Igreja do Espírito Santo, em Alenquer, estabelecida pela rainha Dona Isabel, no século XIII. Assim, chega em territórios brasileiros no século XVI e ganhou popularidade em diversas localidades do país, principalmente Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo, Paraná, Maranhão e Goiás. A respeito do Maranhão Lima (1988, p.21) destaca que a maior festa é em Alcântara e que as motivações para a existência da mesma foi " [...] com a frustrada visita de Pedro II; então os negros decepcionados, levaram um cortejo a igreja coroando um imperador e "inventando" a festa.

A festa é realizada em todo o estado, em sua maioria ocorrem na quinta feira da Ascensão do Senhor ao Domingo de Pentecostes, que variam e a depender podem ocorrer em maio e junho. Já na Baixada Ocidental Maranhense, podem ocorrer em diversas datas, tendo em vista ocorrerem associadas a comemoração de outros santos cultuados pela igreja católica. Além disso, em Comunidades Tradicionais de Terreiros esta festividade obedece as exigências e simbologia dos encantados, voduns e orixás que segundo Ferretti (2009) (2013) são devotos do Divino Espírito Santo e se alegram quando os seus zeladores e seguidores se dedicam para fazê-la, dada a exuberância da festa.

No Maranhão, os elementos comuns a festa são o cortejo com as caixeiros (já descritas anteriormente); o império do Divino constituído crianças vestidas de Imperador e Imperatriz, mordomos e aias; bandeireiro e bandeirinhas. Além disso, a festa também possui outros personagens que variam dependendo de cada uma delas: mestre-sala (que zela pela tribuna); Rezadores para as ladainhas; fogueteiros, cozinheiras e organizadores, noitantes e festeiros.

O festejo do Divino Espírito Santo é distribuído em momentos que podem variar também, dependendo do lugar e da dinâmica da casa que o realiza, tendo em vista que a festa é realizada tanto por festeiros católicos quanto aqueles que trazem o sincretismo, tão comum às religiões afro-brasileiras. De acordo com Aires (2014) os principais momentos rituais da festa são: Abertura da tribuna; busca do Mastro; batizado e levantamento do Mastro; visita da corte; missa; fechamento da Tribuna, Derrubamento do Mastro. Além disso, a festa é reconhecida pela fartura de alimentos, almoços e jantares, doces e bolos, frutas e muita pompa.

1.3 Aspectos metodológicos da pesquisa

A ideia deste artigo é apresentar um estudo detalhado das festas do Divino Espírito Santo realizadas em espaços localizados na periferia do município de Pinheiro- MA,

especificamente no Terreiro Ogum Megê, sendo que os rituais e a estrutura da festa serão os focos de nosso trabalho, além das personagens, respeitando as suas visões de mundo e a forma como encaram as suas participações no referido festejo.

De acordo com Silva (2015) o estudo de práticas simbólicas realizadas por segmentos populares tem a etnografia como principal metodologia e perspectiva de investigação, tendo em vista reconhecer a potência dos agentes e principalmente por esta tipologia de estudo possibilitar a quebra de hierarquias entre investigador e interlocutores.

Diante disso, escolhemos o seguinte roteiro de pesquisa: a) Foi realizado um levantamento (Estado da Arte) mais detalhado com os seguintes descritores: Festejo do Divino Espírito Santo; Periferias; Pinheiro, Maranhão, na plataforma *Scielo* e no Banco de dados da Plataforma Sucupira; b) Realizamos estudos dirigidos com fichamento, resenha e discussões de textos de autores que discutem tal temática c) Apreciamos os documentos da Secretaria Municipal de Cultura (Inventário da Cultura Popular de Pinheiro- MA e Plano Municipal de Cultura); d) Realizaremos entrevista intensiva com as personagens das festas: Caixeiras, festeiros, organizadores, império etc. e) Além disso, observaremos in lócus as práticas que se dão no cotidiano das festas desde as reuniões de organização até a realização dos momentos rituais.

2 A FESTA DO DIVINO ESPÍRITO SANTO NO TERREIRO OGUM MEGÊ EM PINHEIRO-MA: DESCRIVENDO EXPRESSÕES DO SAGRADO

A nossa concepção de ritual é baseada na perspectiva antropológica de Victor Turner (1974) que descreve tal processo como sendo um conjunto de ações orientadas por uma ideia para alcançar algum determinado efeito. Sendo distinto da cerimônia por transformar determinado estado (nem que seja provisoriamente) enquanto esta confirma a dinâmica da vida social, seus valores e normas. Tanto rituais quanto cerimônias são constituídas de símbolos, sendo “um comportamento formal prescrito para ocasiões não devotadas à rotina tecnológica, tendo como referência a crença em seres ou poderes místicos” (Turner, 1974, p. 11).

O Centro de Cultura Afro-brasileira Ogum Megê é um terreiro de Umbanda localizado no bairro do Antigo Matadouro, em Pinheiro- MA, especificamente na rua Floriano Peixoto, número 92. O referido centro de religiosidade afro-brasileira tem como líder religioso o senhor Raimundo José do Rosário Ferreira, conhecido como Raimundinho Curador. O centro em questão foi fundado com este nome no dia 25 de agosto de 1971, porém desde o início do século XX a senhora Senfrosa Ferreira, avó do senhor Raimundinho já vinha realizando atividades de cura e obrigações diversas para entidades da Umbanda e da Mina. Porém no dia 25 de agosto de 2015 a entidade constitui Diretoria Executiva e Conselho Fiscal e implanta um estatuto.

O referido terreiro é uma entidade sem fins lucrativos que tem como objetivo o estudo, a prática e difusão da Umbanda, além da prática da caridade espiritual, moral e material, com fins a união do movimento umbandista (ESTATUTO DO CENTRO DE CULTO UMBANDISTA AFROBRASILEIRO OGUM MEGÊ, 2015) Reconhecido socialmente pelo seu engajamento em prol do fortalecimento das religiões de matriz africana este centro realiza diversas atividades religiosas de cura, toque de tambor de mina, oferendas e obrigações as entidades e invisíveis da casa fortalecendo os laços produzidos pelo sincretismo religioso e pela missão ancestral uma rede de relações sociais afrocentradas (FERRETTI, 2009)

Assim, desde os 18 anos de idade o senhor Raimundinho Curador foi iniciado pela sua avó, passando a realizar as obrigações da casa e a dar continuidade a festa do Divino Espírito Santo e Nossa Senhora da Conceição¹ que sempre fora realizada em obrigação a entidade de frente da casa o senhor Caboclo Antônio Luís. Segundo depoimentos de adeptos e frequentadores da casa, o festejo do Divino Espírito Santo e Nossa Senhora da Conceição possui mais de 200 anos tendo em vista ter sido realizado por três gerações de lideranças religiosas: Dona Senfrosa avó de seu Raimundinho, após a morte desta a festa foi continuada por Dona Raimunda do Rosário Ferreira, a mãe do referido líder religioso e mais adiante por ele comandada aproximadamente no ano de 1971.

A primeira festa do ano é o aniversário para a entidade de frente da casa que é o senhor caboclo Antônio Luís, sendo que na ocasião realiza-se o dia todos os preparativos com matança de animais que posteriormente são servidos como alimentos, salva de caixa para o Divino Espírito Santo, logo em seguida é oferecido almoço para os convidados. A tarde continua movimentação no interior da casa aonde são servidas bebidas, doces e comida para a comunidade. A noite realiza-se ladainha, corte do bolo e cantam-se parabéns para a entidade pelo seu aniversário e por fim toque de tambor de Mina até o amanhecer. A família de seu Raimundinho é natural de Belém do Pará. Dai a presença muito forte de elementos ameríndios mesclados ao culto Nagô das entidades da casa.

O Centro ganhou maior evidencia com a chefia e gestão do referido pai de santo que por meio de alianças com as elites e com grupos políticos locais, atendendo gratuitamente também pessoas empobrecidas e carentes da comunidade, fortalecendo assim o seu poder simbólico e capital social. Faz-se necessário enfatizar que no Bairro do Antigo Matadouro possuía uma festa do Divino Espírito Santo e Santa Maria realizada pela senhora Hiponina Rodrigues no mês de maio em sua própria residência entre as décadas de 1960 a 1980. Tal festividade era muito valorizada e continua viva no imaginário social e religioso da população pinheirense. Os seus filhos de Santo são em sua maioria do município de Pinheiro, de todos os

bairros, sobretudo da Ilha de Ventura, campinho e Matriz, tendo em vista estes serem adjacências do bairro do Antigo Matadouro, localidade onde este centro está localizado. No entanto, muitos adeptos são naturais de diversos outros municípios tais como Santa Helena, Alcântara, Turilândia, Presidente Sarney, Bequimão, São Bento, Cajapió, Bacurituba, Perimirim e Pedro do Rosário. Em dias de atividades, festividades de obrigação e toque de tambor de mina, a casa se movimenta com a grande quantidade de frequentadores.

As festas de obrigação acontecem com a participação dos filhos e filhas de santo que doam casais de aves (patos, galinhas e catráios), e criações (porcos e boi) que são adquiridos via a doação de pessoas abastadas da comunidade. A matança de boi acontece apenas na festa grande da casa que é Divino Espírito Santo e Nossa Senhora da Conceição em dezembro. Seu Raimundinho nunca enfrentou diretamente a proibição de funcionamento do seu terreiro e seus rituais, porém lembra episódios em que grupos políticos indiretamente ameaçavam se associar a moradores conservadores para atrapalhar ou intervir sobre as atividades culturais-religiosas desenvolvidas.

A linhagem afroindígena influencia as atividades desenvolvidas pela casa que se dedica, sobretudo a realização rituais de cura com uso de plantas para produção de remédios, sendo este o forte e o peso da ação e da representação do seu Raimundinho, algo que ele aprendeu ancestralmente via oralidade pelas suas avós e mãe. Atualmente a casa não planta mais as suas ervas, tendo em vista ter aumentado as suas dependências no ano de 2005 e com isso ter encerrado os seus canteiros de plantio, sendo que nos dias de hoje compra-se a maioria das plantas de uso nas feiras e mercados da cidade. No mês de setembro os preparativos para a festa grande da casa já iniciam com a distribuição de tarefas e a construção do orçamento que normalmente chega a aproximadamente 10 a 15 mil reais dependendo das doações que são angariadas todo ano. Além disso, organiza-se a contratação da banda de seresta, tambor de crioula, caixeiras do divino (que estão a cada ano mais raras), rezadeiras e império (constituído no ano anterior a festa, sendo normalmente o casal de mordomos como imperadores e são chamados dois novos para os substituírem).

A festa se inicia no dia 30 com o buscamento do mastro, que é dado por uma pessoa amiga residente na região da Chapada do município de Pinheiro ou Santa Helena (vista como a região com as árvores mais nobre e duradoura para este fim). A madeira antes de ser transformada em mastro passa por um processo de polimento. No dia do buscamento caixeiras, bandeireiro e bandeirinhas, além dos integrantes do Império, carregando os símbolos da festa, constituindo um cortejo com frequentadores da casa e parentes, carregam o mastro pelas ruas do bairro, entoando cânticos para o Divino Espírito Santo em tom solene e nostálgico. Nesta

ocasião é servido bebidas e estouram-se foguetes. Homens carregam o mastro que ao chegar a porta do terreiro Ogum Megê é colocado em cima de bancos de madeira, ornamentado de folhas de murta ou vassourinha, inserem-se frutas que são penduradas juntamente com refrigerantes, garrafas de vinho e bolos de tapioca por todo o tronco do mastro, destacando a simbologia da fartura e da gratidão.

No tronco do mastro é instalada uma bandeira de madeira com a imagem da pomba do Divino, em formato mastaréu (mastro menor colocado na parte superior do mastro maior), sendo que bandeirolas coloridas ligam a casa ao mastro. As caixeiras e o cortejo após os homens levantarem o mastro retomam seus cânticos e adentram a sala grande da casa sendo conduzidos por alguma filha de santo ou zeladora de vodum que com um pequeno fogareiro com defumador nas mãos em círculos adentra o espaço. Logo após distribuem-se mais cervejas e gengibirra (bebida feita de água ardente e gengibre), as pessoas comemoram e as caixas rufam, finalizando o momento com a dança do império em frente ao altar-mor. Durante todos os nove dias que se seguem são distribuídos durante as noites para a responsabilidade dos noitantes, que compram foguetes, doces e bolos a serem servidos após a ladainha. Esta ladainha é entoada e rezada por um conjunto de mulheres que também tocam caixa, sempre conduzidas pela senhora Lucilene que é uma das mais animadas e festivas da casa.

No dia 04 de dezembro é comemorado dentro da festa grande as homenagens a Santa Barbara, onde na programação é acrescentado o toque de tambor de Mina após a ladainha por meio das 23 horas em diante. Na ocasião são servidos chocolate de castanha com bolo de tapioca, além do jantar para abatazeiros e bailantes. Já no dia 05 de dezembro é realizado o tambor de crioula após a ladainha aonde é servido o jantar para os integrantes do grupo que veio se apresentar, é servido cachaça e vinhos, além de venderem cervejas no entorno da casa. Este tambor de crioula é uma obrigação a São Benedito, realizada pela mãe adotiva de seu Raimundinho, a dona Zuíla Ferreira, mulher afro-colombiana que direcionava sua devoção para o seguimento da obrigação por meio do tambor de crioula que é dado continuidade até os dias atuais. No dia 06 é realizada a seresta, com a presença de um grupo local, sempre ocorrendo em frente ou na lateral do terreiro. Neste dia, a casa é muito frequentada e todos os filhos e filhas de santo, adeptos e simpatizantes lotam as mesas fazendo com que a casa venda aproximadamente 15 a 20 caixas de cerveja.

O recurso angariado serve para ajudar no pagamento das despesas da festa e serve também para construir laços de proximidade e aliança com a comunidade por meio de ação profana, organizada e bem planejada. No dia 07 de dezembro a casa realiza os preparativos durante todo o dia, com matança de animais e procissão de caixas na alvorada junto ao boi que

será abatido para ser servido como alimento aos participantes (são distribuídas aproximadamente 300 quentinhas para toda a comunidade). Bolos são preparados e doces e bebidas são organizadas para serem servidos no encerramento da festa. Forte movimentação se instala na casa, sobretudo no paiol e cozinha improvisada na lateral do terreiro com trempes a lenha e fogareiros popocando a noite toda, com seus cozidos, assados, tortas e molhos.

Já durante a tarde, começam as visitas as residências dos membros do império, pagamentos de promessas e amigos da casa, onde são servidos bebidas e doces e as caixeiras entoam cantos e congratulam-se junto aos familiares em festas um pouco mais privadas, mas com ampla participação popular. A noite segue-se ladainha e jantar servido no interior da casa e toque de caixa o dia todo. No ápice da festa, especificamente no dia 08 de dezembro, no amanhecer é realizado toque de alvorada junto ao mastro (as 05 h da manhã) com toque de caixa e explosão de foguetes. As 06 h da manhã o cortejo vai buscar os integrantes do império que vão diretamente para a missa na Igreja de Santa Terezinha (antes desta ser construída nos anos de 1996 a missa era realizada na Igreja Matriz de Santo Inácio de Loiola- aproximadamente nos anos 1990 já que a igreja não recebia muito bem esta festividade, vista como profana) que inicia às 08 horas da manhã. Na ocasião as caixeiras cantam o toque da missa e o império e seus parentes se instalam nos bancos da frente.

A Igreja é enfeitada com flores e se improvisa um altar para o império se instalar ao final da missa. Logo que a missa se encerra, as caixeiras saem da igreja juntamente com a orquestra de metais e pelas ruas do bairro vão reversando músicas para o Divino em toque de caixa e cantorias católicas tocadas em comunhão com os músicos que as acompanhavam. Informamos que as crianças que compõe o império (um imperador e uma imperatriz, um mordomo mor e uma mordoma régia e duas aias) vestem os seus trajes reais, meticulosamente ornamentados, muitas vezes alugados, demonstrando a pompa, o zelo e a preocupação dos pais e respeito a casa e suas tradições.

As meninas vestem na missa vestidos brancos com enfeites róseos no cabelo e os meninos roupas brancas com ornamentos prateados. Calçados e objetos de ornamentação das roupas reais dão certo ar de notoriedade e autenticidade aos trajes. Nesta ocasião o imperador e a imperatriz usam a coroa na cabeça, longas capas carregadas pelas aias e mordomos, carregam a coroa do divino, o cetro, à pomba e as bandeiras imperiais que são colocados em cima da mesa do padre e ao final da missa recebem a benção com água benta e oração ao Divino.

As caixeiras e bandeirinhas também muito organizadas, vestidas com muito cuidado e exuberância suas vestimentas coloridas refletindo a ancestralidade africana que se faz presente pelo canto e pelo louvor ao Divino. (Nossa homenagem a Tertuliana de Pé de S; Dadá de

Boliviano; Moça de Cocó; Orize, Lucilene da rua do Japonês, Felipa, Maria Benedita, Maria de Boa, Maria Benedita, Maria Antônia, Maria dos Remédios e tantas outras Marta Grande, Coisinha de Santana dos Pretos, Clementina de Hiponina, Hilda de Roberti, Conceição Lima e Raimunda Lima- in memoriam) Ao chegarem ao terreiro, as caixeiras fazem a dança ao redor do mastro, realizam ritual de dança com as bandeirinhas e adentram a sala aonde está instalado o altar-mor da casa. Neste momento, faz-se o ritual de assentamento do Império, realiza-se a dança das caixeiras na versão homenagem aos membros da família real e serve-se o café da manhã constituído de pães, doces de espécie, bolos, chocolate de castanha, café e frutas, para todos os presentes.

Em seguida é realizada a ladainha e logo em seguida as caixeiras tocam até o horário do almoço que é servido a todos. Este momento é muito esperado pela comunidade que reconhece que as cozinheiras da casa são grandiosas e mantêm a envergadura ancestral dos quitudes preparados e servidos por elas (Reconhecimento as cozinheiras Inezinha, Luzia, Maria Donrih, Maria Porcina; Mariana do Gabião, Dadá de Boliviano, Assenção, Benedita de Gurijuba e tantas outras e in memoriam de Dona Hilda de Roberti; e Denise) vistos como muito deliciosos: pato e frango ao molho; carne de gado assada; galinha assada; torta de camarão; vatapá; salada de maionese; sarapatel; mocotó; catraio ao molho; macarrão, arroz, farofa. Tudo muito bem preparado, fazendo com que todos lambam os beiços de tanto sabor.

Já a tarde segue a banda de metais que anima a casa que se abre para os frequentadores dançarem musicas antigas e criações da atualidade com roupagens de seresta e samba canção, agitando a casa até às 18 horas. Neste momento (Sebastião e Piu historicamente tomam conta do botequim da festa) vendem cerveja e a casa oferece tira gosto de carne e farofa para a comunidade que se requebra e comemora. As 18 horas as caixeiras, bandeiras e os demais membros do cortejo buscam o império que nesta ocasião as meninas vestem longos vestidos pomposas vermelhas e róseas, com seus arcos glamourosos. Os meninos vestem ternos imperiais azuis e pretos, longas capas coloridas com vermelho e azul, ornamentadas de paetês e missangas com símbolos do divino. O cortejo trafega pelas ruas do bairro entoando cânticos para o Divino Espirito Santo, juntamente com a banda de metais que chegam até o terreiro com todos os demais membros. Em seguida serve-se o jantar para os presentes e fecha-se a tribuna assentando-se os membros do Império para o próximo ano.

As crianças choram e despedem-se daquele momento de glória e bem viver, após isso, realiza-se a ladainha para Nossa Senhora da Conceição e Divino Espirito Santo, sendo que posteriormente servem-se bolos e doces, além de lembrancinhas distribuídas aos convidados de cada membro do império e demais pessoas participantes da festa. No dia seguinte, apesar do

grande cansaço, as 10 da manhã, as caixeiras, bandeireiro e bandeiras se reúnem em volta do mastro, juntamente com homens fortes da comunidade ou filhos de santo realizam a cerimonia de derrubamento do mastro, aonde cada pessoa da casa deve simular serrar o mastro e rebolar até o chão. A musicalidade ganho novo tom com um ritmo mais frenético, possibilitando o rebolado e a alegria vivaz da música afro-brasileira. Todos estão à vontade e bebem as bebidas que sobraram, caracterizando este momento como a festa daqueles que prepararam a festa.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, a nossa intenção neste artigo é apresentar as memórias do terreiro e da festa do Divino Espírito Santo e Nossa Senhora da Conceição do Centro de Cultura Afro-brasileira Terreiro Ogum Megê além de outras festividades realizadas no referido centro, dando ênfase a importância deste espaço de culto ao sagrado, e do combate ao racismo religioso, tendo como foco as memórias de festeiros e integrantes da festa para as gerações futuras e para aqueles que defendem a valorização das culturas produzidas por aqueles que vivenciam situações de subalternidade nas periferias do capitalismo global.

Esta pesquisa ainda em andamento visa posteriormente a elaboração de um inventário sobre as Festas do Divino e seus elementos rituais, musicais, cultura material e memória, além de um documentário sobre a organização e o cotidiano das festas.

REFERÊNCIAS

AIRES, Maria do Socorro Rodrigues de S. **A Festa de Santana e do Divino Espírito Santo no Terreiro Fé em Deus:** as relações do pesquisador no campo. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais. Universidade Federal do Maranhão, 2014.

BARBOSA, Marise Glória. **Pulsando junto:** Caixeiras do Divino e sua música diaspórica. Dissertação de Mestrado em Música. Universidade de Brasília, 2015.

FERRETTI, Sérgio. **Querebentã de Zomadonu:** Etnografia da Casa das Minas do Maranhão. Rio de Janeiro: PALLAS, 2009.

FERRETTI, Sérgio. **Repensando o Sincretismo.** São Paulo: EDUSP, 2013.

LIMA, Carlos de. **A Festa do Divino Espírito Santo em Alcântara (Maranhão).** Fundação Nacional Pró-memória. Brasília: 1998.

PESSOA, Claudeilson Pinheiro. RUANN, Lucas. Tambor para Dona Chica Baiana. **Youtube. Disponível em:** <https://www.youtube.com/watch?v=V0bMN-GUjiE> . Acesso em: 05 de agosto de 2022.

PESSOA, Claudeilson Pinheiro. RUANN, Lucas. Memórias da Cabana São Raimundo ao som do Toque de Tambor de Mina para Acóssi. **Youtube. Disponível em:** <https://www.youtube.com/watch?v=JxhfAkwRqVI> . Acesso em: 05 de agosto de 2022.

PESSOA, Claudeilson Pinheiro. RUANN, Lucas. O Divino da Quinta da Boa Vista. **Youtube. Disponível em:** <https://www.youtube.com/watch?v=ABJswOIMl2M&t=1097s> Acesso em: 15 de agosto de 2022.

PESSOA, Claudeilson Pinheiro. RUANN, Lucas. O nosso Terreiro Ogum Megê e suas memórias Divinas. **Youtube. Disponível em:** <https://www.youtube.com/watch?v=f7hIg9-NL90> Acesso em: 05 de agosto de 2022

SILVA, Vagner G. **O Antropólogo e sua magia:** trabalho de campo e texto etnográfico nas pesquisas antropológicas sobre as religiões afro-brasileiras São Paulo: Edusp, 2015.



FAPENAP



27~29
SETEMBRO
evento on-line

PGCult UFMA

Eixo 4 – Mídias, Linguagens, Memória e Sociedade

A LIBERDADE DE EXPRESSÃO NA CULTURA: DISCUTINDO O CASO DO QUEERMUSEU

Josiane Coelho da Costa
Mestranda em Cultura e Sociedade
josianecoelhocosta@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão

Vitor Davi Barros de Souza
Mestrando em Cultura e Sociedade
vitor.davi@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Fernanda Lopes Viana
Mestranda em Cultura e sociedade
viana.fernanda@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Arkley Marques Bandeira
Doutor em Arqueologia
arkley.bandeira@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Thelma Helena Costa Chahini
Doutora em Educação
thelmachahini@hotmail.com
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: Debater a liberdade de expressão e a cultura é uma necessidade fundamental à convivência harmoniosa e plural das sociedades modernas. Fato este nem sempre considerado, tendo em vista algumas concepções bastante conservadoras, ainda no século XXI. Desse modo, objetivou-se neste trabalho discutir a liberdade de expressão na cultura, em especial, no caso do Queermuseu, um episódio de censura que ocorreu no Rio Grande do Sul, no ano de 2017. Este trabalho configura-se como pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, na qual se utilizou as teorias de Assaf (2020), Araújo (2017), Costa, Reis Neto e Garcia (2021), Tedesco (2006), Warburton (2020), Eagleton (2011), Torres (2013), Versalic (2017), Nazor (2019), Fidelis (2017), Silva (2001), Bosco (2017), De Oliveira (2020), entre outros. Os resultados apontaram que essa relação entre liberdade de expressão e cultura ainda perpassa por alguns conflitos e demanda cautela para não fragilizar a dignidade da pessoa humana nas sociedades ditas democráticas.

Palavras-chave: Liberdade de Expressão. Cultura. Queermuseu.

1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre liberdade de expressão tem sido evidenciada, em especial, neste último século, no entanto, não é uma temática nova. Há uma trajetória de confrontos nesse cenário, que tem mantido sociedades diversas no centro de muitos conflitos. Outro ponto vinculado à questão diz respeito à cultura, um elemento também por vezes controverso que não

tem sido concebido como fundamental à humanidade, em decorrência de concepções demasiadamente conservadoras.

Desse modo, objetivou-se neste trabalho discutir a liberdade de expressão na cultura, em especial no caso do Queermuseu, um episódio de censura que ocorreu no Rio Grande do Sul, no ano de 2017. A mostra era composta por obras que expunham perspectivas reflexivas sobre a diversidade cultural, sobretudo, a sexual e de gênero. Mas que foi interrompida, sob a acusação de apologia à zoofilia, pedofilia e crimes contra crianças.

Nessa acepção, organizou-se este estudo a partir de uma pesquisa bibliográfica que Marconi e Lakatos (2017) concebem como uma categoria de estudo na qual é baseada em materiais anteriormente publicados e analisados. Quanto à abordagem escolheu-se a qualitativa, que para Fonseca (2002) não foca em quantificar, mas discutir a realidade social a partir de fontes teóricas e realidade dos sujeitos.

Sendo assim, foi necessário o aporte teórico de autores tais como, Assaf (2020), Araújo (2017), Costa, Reis Neto e Garcia (2021), Tedesco (2006), Warburton (2020), Eagleton (2011), Torres (2013), Versalic (2017), Nazor (2019), Fidelis (2017), Silva (2001), Bosco (2017), De Oliveira (2020), entre outros, para entrelaçar a discussão entre liberdade de expressão, cultura, museologia e o caso do Queermuseu.

Como resultado da pesquisa inferiu-se que os conflitos que tendem a seguir um caminho de censura podem fragilizar a sociedade democrática e, sobretudo, ferir a dignidade da pessoa humana. O caso discutido neste artigo, evidenciou resquícios de um conservadorismo que se dedica a “calar a voz” de artistas, bem como, parte da população que se expressa numa concepção questionadora acerca da realidade social e, mesmo que legitimados pelos dispositivos legais, em especial a Constituição, alguns grupos são acolhidos em suas demandas, em detrimentos de outros.

2 LIBERDADE DE EXPRESSÃO: CONCEPÇÃO MODERNA E FUNDAMENTOS.

As sociedades clássicas foram notadamente marcadas por uma concepção única de modo de vida, baseadas em um senso de comunidade e fortemente hierarquizada. Esse comunitarismo, cujo ideal de justiça comum se sobrepõe ao indivíduo, traçou relações sociais e culturais reguladas pela natureza e, em consequência disso, não se vislumbrava uma conjunção de subjetividades (ASSAF, 2020).

Com a modernidade, pode-se verificar uma espécie de ruptura com a visão política clássica. Arendt (2007) aduz que a Revolução Científica, contestava o geocentrismo; as grandes navegações,

expandiram fronteiras permitindo o contato com uma diversidade cultural; e a reforma protestante, pôs em cheque a ampla autoridade da Igreja Católica, esses foram alguns dos acontecimentos responsáveis pela fragilidade estrutural dessa ordem social coletiva, abrindo caminho para o “indivíduo”, como protagonista em sua autodeterminação, inclusive na construção de um ser racional e com consciência livre para se expressar em igualdade de condições.

A liberdade de expressão está, portanto, cravada na própria estrutura das sociedades modernas, e sob o *status* de direito humano fundamental, se revela um verdadeiro corolário da própria noção de democracia. Assim, a defesa desse direito permite, sobretudo, que os cidadãos tenham sua participação no debate público assegurada, manifestando o pensamento, opiniões, contestando posicionamentos ideológicos, políticos, morais e culturais (WARBURTON, 2020).

Nessa esteira, Dworkin (2006), para além de corroborar tal assertiva, acrescenta que a liberdade de expressão é condição de legitimidade de um governo, via de consequência, as leis e políticas não são legítimas se não tiverem passado por um processo de construção democrático, com ampla liberdade de manifestação sobre os temas abordados.

Há uma indissociabilidade entre democracia e liberdade de expressão. Aquela não pode sequer ser cogitada sem esta e de outros direitos humanos fundamentais, pois como forma política, tem por finalidade a efetivação de direitos em prol de um projeto individual de vida plena e autodeterminada, seria impossível assim, a construção de uma sociedade fraterna sem garantia da manifestação de pensamento, da informação e da imprensa (OMMATI, 2021).

A liberdade de expressão abrange diversas compreensões, entretanto, a expressão digna de proteção é aquela que gera controversa, não sendo necessário, portanto, resguardar, por exemplo, uma opinião inofensiva. Isto posto, tem-se que o fundamento para a livre manifestação seria aquele valor, que em tese, justificaria sua proteção e que lhe dá sentido, como leciona ARAÚJO (2017, p. 07):

A particularidade da expressão com relação à conduta - ela própria, difícil de identificar - serve para distinguir o que se entende por expressão, mas o valor, como base a sustentar especial proteção, desta expressão se qualifica por teorias diversas. Em geral, os fundamentos podem ser identificados como o político ou democrático, aquele de verdade e progresso, fundamento de autonomia e um de pluralismo e democracia cultural.

O autor esclarece que o fundamento político é inerente ao próprio processo político, portanto deve ser conduzido de forma transparente e com a devida publicidade. Daí a importância de uma imprensa livre e da existência de meios de comunicação que viabilizem um amplo debate. O fundamento da democracia cultural reside no fato de os indivíduos terem

assegurada, mediante manifestação do pensamento, a participação na construção dos significados culturais compartilhados por sociedades.

Numa esfera individual, o autor destaca a autonomia como fundamento da defesa da livre manifestação do pensamento, no sentido de propiciar meios de construção dos próprios julgamentos, com análise crítica para discernir tanto o que se fala quanto o que escuta, edificando um sistema de ideias e crenças. Arremata ainda, que a proteção à liberdade de expressão é fundada também em um ideal de progresso, impulsionado pela produção de conhecimento e inovação que agem sobre o ambiente cultural, transformando a própria sociedade.

Assaf (2020) aduz que a tolerância foi o primeiro fundamento para a defesa e compreensão da liberdade de expressão. Destaca a figura do Padre Martinho Lutero como agente importante na luta pela tolerância religiosa, que ao defender o livre exame das escrituras, terminou por colocar o indivíduo em posição de dar o próprio sentido às escrituras, num exercício de consciência. Esse fato deu ensejo a perseguições àqueles que se recusavam a seguir os dogmas do catolicismo.

Já no século XVII, John Locke, lançando as bases do liberalismo clássico, combatia a intolerância religiosa argumentando não ser função do Estado definir a verdade de opiniões, sobretudo em relação à religião. Assim, seria essencial às sociedades modernas que as relações sociais fossem reguladas por um senso de tolerância (ASSAF, 2020).

Adiante, Voltaire defendeu que o Estado se abstinhasse do uso da força para condenar as pessoas pela simples manifestação do pensamento, vez que a intolerância causa mal ainda maior quando advém dele (ASSAF, 2020, p. 58). Ainda segundo Voltaire, todos devem ser tolerados:

A natureza diz a todos os homens: Eu os fiz nascer todos fracos e ignorantes para vegetar alguns na terra e para adubá-la com seus cadáveres. Porquanto fracos, ajudem-se; porquanto ignorantes, iluminem-se e suportem-se. Quando todos estiverem de acordo, o que certamente nunca acontecerá, mesmo que houvesse um só homem de opinião contrária, vocês deveriam perdoá-lo; de fato, sou eu que os leva a pensar como pensam.

Sob essa perspectiva, pode-se inferir que Locke e Voltaire definiram importantes bases do pensamento liberal clássico, na compreensão da ideia de tolerância como princípio, que limitou a atuação do Estado no controle da consciência e da livre manifestação do indivíduo, nas diversas formas de se expressar.

2.1 Liberdade de expressão: Cultura e Justiça

A Constituição Federal de 1988, após mais de 20 anos de um regime de exceção, marcado por diversas formas de censura, consagrou a liberdade de expressão como direito

fundamental. Buscando superar esse contexto de restrições, o texto constitucional recolocou esse direito em lugar de destaque, em virtude disso, é considerado verdadeiro pilar na restauração da democracia.

Nesse sentido, a Nota Técnica nº 11/2017/PFDC/MPF do Ministério Público Federal reconhece na Liberdade de Expressão uma posição de preferência em relação a outros direitos fundamentais, que se evidencia em caso de colisão com os demais direitos envolvidos, citando brilhante voto da Ministra Carmen Lúcia do STF³⁰⁷:

A primeira e mais conhecida delas é a presunção de primazia da liberdade de expressão no processo de ponderação. Ela se funda na ideia de que as colisões com outros valores constitucionais (incluindo os direitos da personalidade) devem se resolver, em princípio, em favor da livre circulação de ideias e informações. Isso não significa, por evidente, que a liberdade de expressão ostente caráter absoluto. Excepcionalmente, essa prioridade poderá ceder lugar à luz das circunstâncias do caso concreto. Sua posição preferencial deverá, porém, servir de guia para o intérprete, exigindo, em todo caso, a preservação, na maior medida possível, das liberdades comunicativas.

Costa, Reis Neto e Garcia (2021) apontam uma diferença terminológica entre liberdade de expressão e livre manifestação do pensamento na Constituição de 1988. Nesse sentido, a liberdade de expressão, conforme art. 5º, é gênero, cujas espécies são, por exemplo, a livre manifestação do pensamento, a liberdade artística, a liberdade de expressão cultural, entre outras. Assim, a Constituição Federal de 1988 tutela diversas expressões da liberdade.

A discussão que se dá em um verdadeiro “campo minado” ocorre ao se tentar estabelecer limites e exceções à liberdade de expressão, sem esbarrar em alguma forma, ainda que velada, de censura. A concretude auxilia a compreensão. No Brasil, Binenbojm (2020, p. 17) ao se debruçar sobre o conceito de “arte degenerada”, ilustra que:

A face estética do ambiente polarizado que tomou conta do Brasil encurrala a liberdade de expressão artística entre dois vetores contrapostos, porém aliados na cruzada de reprimir o que consideram manifestações “degeneradas”: os movimentos conservadores e as patrulhas ideológicas. Ainda que oriundas de lados opostos do espectro político, essas correntes têm em comum a crença de que detêm o monopólio da verdade e a descrença na diversidade como valor essencial à democracia.

Especificamente, a liberdade de expressão cultural goza de certa autonomia no atual sistema constitucional, trazendo a Carta Magna um capítulo sobre a cultura. Nesse sentido, é dever do Estado garantir a todos o pleno exercício dos direitos culturais, acesso às fontes da cultura nacional, apoiar, incentivar a valorização e a difusão das manifestações culturais, bem como, proteger as manifestações das culturas populares, como indígenas, afro-brasileiras e de

³⁰⁷ STF, ADI 4.815/DF, Rel. Min. Carmen Lúcia, j. 10.06.2015.

outros grupos participantes do processo civilizatório nacional³⁰⁸. Nessa direção, SILVA (2001, p. 59-60) destaca que “aí se manifesta a mais aberta liberdade cultural, sem censura, sem limites: uma vivência plena dos valores de espírito humano em sua projeção criativa, em sua produção de projetos que revelem o sentido dessas projeções da vida humana”.

Desta forma, algumas ações judiciais que tenham por escopo restringir o conteúdo da expressão artística, em análise perfunctória, configura litigância de má-fé (LÍSIAS, 2021). Caso emblemático citado pelo autor, foi o mal-estar causado pelo quadro “Adriano Bafônica e Luiz França de She-há” e “Travesti da Lambada e Deusa das Águas (2013)”, trabalhos de Bia Leite na exposição do “Queermuseu: Cartografias da Diferença na Arte Brasileira”.

Ainda que fosse de mal gosto, o que se admite apenas por estímulo ao debate, ainda sim, a exposição estaria protegida pelo manto da Constituição de 1988, uma vez que o fato de parte das pessoas que visitaram a exposição ter se incomodado, não é motivo para que ela sofra reprimendas. Ponto este discutido no capítulo quarto deste trabalho.

3 CULTURA: O QUE É? TEM LIBERDADE?

Cultura é um dos conceitos mais debatidos nas pesquisas científicas atuais, tanto nas áreas das Ciências Humanas, como nas Ciências Naturais. Embora cada uma dessas áreas tenha abordagens díspares, notoriamente, a cultura estimula vários questionamentos relacionados. É preponderante destacar a existência da cultura em todo e qualquer grupo humano, assim, independente da configuração social, a cultura variavelmente está presente.

As ciências, quaisquer uma delas, propõem-se a caracterizar todas as coisas, todavia, não obteve a construção de um conceito pleno, capaz de alcançar essa capacidade humana, a existência da cultura. (WHITE; DILLINGHAM, 2009). Para Eagleton (2011) cultura é uma ideia que deriva da natureza, “neste sentido, *cultura* significa uma atividade, e passar-se-ia ainda muito tempo até designar uma entidade” (*Ibid*, 2005, p.11), ou seja, todo o desenvolvimento cultural nasce necessariamente dos processos naturais ao ser humano.

Em outro estudo, Eagleton (2011, p. 52) resume cultura como “o complexo de valores, costumes, crenças e práticas que constituem a forma de vida de um grupo específico”, ponto este que aproxima o conceito de cultura num sentido mais sociológico, qual seja, o de comportamentos e hábitos de determinados grupos sociais e remonta sua definição para o sentido antropológico também, isto é, quando menciona crenças valores e práticas.

³⁰⁸ Constituição Federal de 1988, art. 215 e §1º.

Na perspectiva de Walter Taylor (1948) e alguns arqueólogos, a concepção de cultura está relacionada intrinsecamente as *ideias da mente*, principalmente ao seu compartilhamento de ideias, materialidades e simbologias, conceito ironizado em partes por White e Dillingham (1973), entretanto, esses autores não negam a ideia de a cultura nortear as organizações humanas, e pontuam que para o ser humano tornar-se humano, e se distinguir dos demais animais, ele adquiriu a capacidade de simbologizar³⁰⁹

Destarte, é notório a complexidade conceitual da cultura, principalmente pela sua transmissibilidade de ideias, comunicação, comportamentos e mudanças sociais como atributos determinantes. Esta difusão da cultura é perceptível através da oralidade, cultura material e registro histórico de uma população e devem ser analisadas com ponderação, considerando as suas especificidades.

Esse aspecto complexo da cultura pode ser observado na maioria das sociedades contemporâneas, onde se evidencia a diversidade cultural ou o multiculturalismo, no qual, por exemplo, indivíduos de origens distintas e perspectivas divergentes convivem no mesmo espaço (JUNIOR; SENHORAS, 2021), fazendo surgir assim, demandas sociais múltiplas, que devem ser amparadas no direito constitucional de liberdade de expressão.

O direito à liberdade de expressão é um dos direitos fundamentais ao indivíduo, é um dos direitos especiais que garantem a dignidade e estrutura equilibrada da democracia, como pontua TORRES (2013, p. 61):

Primeiramente, no âmbito da dignidade humana, é fácil intuir a necessidade de ser assegurada a liberdade de expressão: não há vida digna sem que o sujeito possa expressar seus desejos e convicções. Viver dignamente pressupõe a liberdade de escolhas existenciais que são concomitantemente vividas e expressadas. Dito de outro modo, viver de acordo com certos valores e convicções significa, implícita e explicitamente, expressá-los. No que respeita à democracia, a liberdade de expressão é direito fundamental diretamente correlato à garantia de voz aos cidadãos na manifestação de suas várias correntes políticas e ideológicas.

Em face do colocado tem-se que a dignidade humana se interliga à capacidade de expressar-se, isto é, viver dignamente, conforme o autor supracitado, e exige, entre outras coisas, que os sujeitos em sociedade tenham liberdade de expressão. Logo, harmonizando à Cavalcante (2014, p. 15) acredita-se que “à liberdade de expressão equivale à faculdade que um indivíduo tem de manifestar suas ideias, anseios e opiniões”. Pensa-se, portanto, que a relação conflitante entre cultura e liberdade, especificamente, no Brasil atravessou cenários críticos.

³⁰⁹ Simbologizar é “a capacidade de originar, definir e atribuir significados, de forma livre e arbitrária a coisas e a acontecimentos no mundo externo, bem como de compreender significados” (p. 09) WHITE; DILLINGHAM, 1973.

Cronologicamente pode-se afirmar que esses conflitos estavam presentes antes mesmo da configuração nacional do país, Costa (2013, p. 43) assegura que, “a censura chegou antes da imprensa, do teatro e das bibliotecas” a coroa portuguesa proibia a divulgação de qualquer notícia em livros ou jornais, além de crenças, línguas, opiniões, danças, entre outros, controlando e marginalizando tudo que fosse incomum para eles.

Durante o Estado Novo, Getúlio Vargas na década de 1930, lamentavelmente, inspirado em nazifascistas europeus - Mussolini e Salazar - conseguiu instaurar a censura no Brasil, principalmente a imprensa e outros meios onde a comunicação pudesse alcançar, nascendo assim, o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), Vargas com essa entidade que, em teoria, visava fomentar arte/cultura e a comunicação, utilizou-a como artifício para perseguição, intentado também usufruir como plataforma política posterior. (DIÁRIO DE SÃO PAULO, 1936; CARBONI; MAESTRI, 2003; COSTA, 2013).

Outro período crítico entre cultura e liberdade no Brasil foram os episódios trágicos da Ditadura Militar, com seus últimos anos mais violentos. O Ato Institucional Número Cinco (AI-5) instituído em 1968, foi o decreto da ditadura onde a liberdade teve menos espaço, alcançando não apenas a imprensa e a política brasileira, mas a arte, cultura e educação, entre outros setores essenciais para o equilíbrio democrático do país, deixando marcas profundas.

Na contemporaneidade a relação cultura e liberdade continuam não amistosas, como retrata o Observatório da Comunicação, Liberdade de Expressão e Censura da USP, que, pontua que a censura a cultura e a liberdade ocorrem hoje indiretamente, camufladas por “processos judiciais contra difamação, ausência de apoio financeiro para jornais, revistas ou produções artísticas inconvenientes” (COSTA, 2013, p.49). Fato este percebido nos aspectos relacionados às biografias, jornais, Charges, professores, escritores, artistas em geral, profissionais da cultura, exposições de arte e filmes, entre outros.

Segundo De Oliveira (2020, p. 210) “diferentes agentes aplicam diferentes “tipos” de censura, desde encerramento de mostras, passando pela apreensão, até a destruição direta de obras, com ou sem o aval de alguma autoridade pública”. Um dos casos mais notórios ocorrido recentemente foi o encerramento antecipado do *Queermuseu – Cartografias da Diferença na Arte Brasileira*, que, gerou enorme repercussão e acusações severas, para além de críticas a arte contemporânea, alguns artistas foram acusados, entre outras imputações, de incentivo a pedofilia, causando grave transtornos - que serão mais bem explanados em breve no presente artigo.

Assim, é perceptível que a censura à cultura e a liberdade no Brasil contemporâneo existe e persiste, e a “justificação da censura atual é moral e não política, diferente do que ocorria na ditadura militar” (DE OLIVEIRA, 2020, p. 211), por exemplo, embora as críticas ao setor cultural possam

advir de grupos políticos, eles são, em maioria, articulados com a *moral e bons costumes* sociais, ignorando a possibilidade de uma cultura plural, diversa e democrática, configurando assim, uma história de longa duração de censura nacional, em cenários políticos e sociais distintos.

3.1 Os museus como espaço cultural

A partir do exposto, notadamente o cenário atual brasileiro, principalmente político e econômico, alavancou desafios singulares ao setor cultural, particularmente aos museus espalhados em todo território nacional, pois, estes necessitam de maior atenção no tocante aos recursos, incentivos culturais e preparo para fomento financeiro e administrativo.

A palavra “Museu” tem vários significados, segundo origem clássica a palavra advém de uma colina, Templo das Musas “conservatório do patrimônio da civilização e escola das ciências e das humanidades” (POULOT, 2013, p. 4) fazendo referência aos museus ao ar livre. Além deste, outros significados estão associados ao termo “museu”.

Entretanto, ao longo dos anos outras definições foram formuladas, mais intensamente a partir da organização do *International Council of Museums - Conselho Internacional de Museus (ICOM)* criado em 1946, cooperação internacional de museus e profissionais da área de museologia, que objetiva desenvolver pesquisas, preservação/conservação, além de envolver a sociedade externa aos institutos, alcançando atualmente cerca de 138 países (ICOM, 2021), com sua rede incluindo o Brasil, que, tem sua sede fundada em 1948, realizando incentivos ao setor e cooperação para o fortalecimento dos museus no país.

A atual a definição de museu de acordo ICOM (2021) está vigente desde 2007, e é definida como uma instituição “permanente sem fins lucrativos, ao serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, conserva, investiga, comunica e expõe o patrimônio material e imaterial da humanidade e do seu meio envolvente com fins de educação, estudo e deleite (INTERNATIONAL COUNCIL OF MUSEUMS, 2021).

Todavia, para *American Association of Museums - Aliança Americana de Museus (AAM)* fundada em 1906, órgão que reúne apenas membros de museus americanos, a definição vigente é a de 2001 e o museu é compreendido a partir de uma instituição estabelecida sem fins lucrativos, que se ocupa prioritariamente

de exposições temporárias, aberta ao público e administrada para o bem público, com a finalidade de conservar, preservar, estudar, interpretar, colecionar, e exhibir para o público, para a sua instrução e fruição, objetos e espécies de valor educativo e cultural, incluindo material artístico, científico (seja animado ou inanimado), histórico e tecnológico (AMERICAN ASSOCIATION OF MUSEUMS, 2001).

Nessas definições, os museus incluem também jardins botânicos, zoológicos, aquários, planetários, sociedades históricas, casa e propriedades históricas que preencham os requisitos acima referidos. No Brasil tem-se o Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM), com objetivo de fomento, desenvolvimento e preservação do setor, entidade criada apenas em 2009, todavia com sua administração melhorias foram realizadas nos museus de todo país.

Atualmente novas definições continuam sendo formuladas para o Museu, muito embora o seu caráter de salvaguarda e proteção a memória social seja sempre o ponto mais importante para essas instituições, o que permite a reflexão acerca dessas novas definições serem importantíssimas em função de os museus passarem, continuamente, por mudanças e adaptações.

De acordo com Duarte Cândido (2018) os museus passaram por uma longa história, tiveram diversas identidades e funções. Já foram templos, teatros, laboratórios e até mesmo fóruns, todavia, necessariamente são entidades conectadas com seu tempo, com suas demandas similares ao momento que passa a sociedade. Nessa acepção, pode-se inferir sobre uma correlação objeto (museologia) e identidades (indivíduos), como explanam Nazon e Scheiner, (2019):

A correspondência entre museus e identidade é ampla e complexa. Num primeiro nível de interação, engloba a identificação do homem como um indivíduo: os museus são instituições criadas pelo homem e para o homem. São, portanto, estabelecidas em escala humana e envolvem todos os níveis de uma intermediação direta com o indivíduo, desde o próprio conceito de "museu" - que parte da ideia de colecionar, de memória, de estudo, de conservação, de ordenação, de exposição (como atividades intrinsecamente humanas) - até seu campo de ação: a Natureza como é entendida pelo Homem e Cultura como uma construção de Humanidade. Essa correspondência abrange o próprio espaço físico do museu, que pressupõe não apenas o objeto, o espécime, mas também o indivíduo como conteúdo. Nós podemos, portanto, falar de uma relação direta entre *museu e identidade humana* - uma relação de espaço, de forma e de ideia, como se o museu pudesse ser, ao mesmo tempo, tanto a reflexão quanto a síntese da natureza humana [...] (NAZOR; SCHEINER, 2019, p. 131-132).

Baseado nesta abordagem percebe-se que, o conceito de Identidade Cultural - traços e características próprias de um indivíduo - vinculado a Museologia, permite depreender não apenas a cultura nesses espaços, mas contribui também à percepção acerca dos museus operando como intermediário de produção cultural para a sociedade, entre tantas outras aplicabilidades.

Equivalente à sociedade contemporânea, em constante transformações sociais e tecnológicas, os museus também atravessam essas modificações, que podem ser denominar de *Revolução Museológica*, com novas aplicações tecnológicas, plataformas modernas, banco de dados com várias informações, ferramentas computadorizadas, além de outros “recursos e técnicas museográficas” (NAZOR, 2019), intentando alcançar o maior número de pessoas, buscando o caráter social e inclusivo.

Partindo dessa premissa, os museus modernos esforçam-se para obter equidade e resiliência das suas comunidades ao entorno, para atuar como uma entidade colaborativa centrada no passado – memória – e principalmente no futuro – construção da memória – não deixando de manter viva as perspectivas patrimoniais do presente.

Entretanto, diante desses cenários contemporâneos, Bergeron (2016) pontua quatro tendências e tensões que podem estar modificando as perspectivas dos novos museus, sendo: 1) Fragmentação do “nós”, a relativa mudança do discurso do coletivo para o individual. 2) O “presenteísmo” favorecendo o presente/contemporâneo cultural em detrimento ao passado e futuro. 3) A prática dos *nativos digitais*³¹⁰ e o desmembramento da cultura e 4) as “eventualidades” onde os museus passam a ser retratados como espaço apenas de eventos, ainda que percebidos como local de encontros culturais.

De fato, existem obstáculos, todavia dois devem ser destacados “o reencontro com as coleções, fazendo os museus falarem sobre o presente e resistir à sedução do imediatismo e do uso esvaziado das tecnologias” (DUARTE CÂNDIDO, 2018, p. 15). A partir disto, pode-se refletir sobre os desafios e direções incontáveis que atingem a cultura e a Museologia nesse novo cenário, e como podem afetar a identidade cultural e a liberdade de expressão.

Quando cita-se *liberdade*, acaba-se levando em conta, especialmente, a incidência de museus que estão afastados de discussões sociais pertinentes, sendo assim, ressalta-se que, falar sobre o passado, presente e futuro, é algo bem distante de priorizar apenas o presente ou futuro e postergar o nosso passado - memória social, cultural e patrimonial. Compreende-se, portanto, que os museus são espaços de estímulos e reflexão, que devem ampliar a conexão entre os indivíduos da comunidade, buscando com mais empenho a promoção, conservação e preservação do patrimônio humano e, sobretudo a liberdade de expressão.

4 O CASO QUEERMUSEU – “CARTOGRAFIAS DA DIFERENÇA NA ARTE BRASILEIRA”

Para iniciar essa discussão, é relevante destacar que a terminologia “Queer” é de origem inglesa que designa um significante não normativo, se relaciona às identidades múltiplas, rompendo com a heteronormatividade³¹¹, fora das categorias binárias (VERSALIC, 2017). Dito

³¹⁰ “São os nascidos na era digital, todos eles têm acesso às tecnologias digitais. E todos têm habilidades para usar essas tecnologias” (PALFREY, 2011, p. 12). Consultar: PALFREY, John; GASSER, Urs. Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Penso Editora, 2011.

³¹¹ Termo usado para descrever situações nas quais orientações sexuais diferentes da heterossexual são marginalizadas, ignoradas ou perseguidas. O termo remete à existência de apenas duas categorias distintas e complementares, o macho e fêmea.

isto, apresenta-se como discussão neste capítulo uma mostra de museu com a primeira exposição de abordagem Queer.

Segundo Versalic (2017) a mostra contava com um quantitativo de 270 trabalhos, que envolviam, em especial, a diversidade sexual, religiosa e cultural. No que se refere ao seu objetivo, trazia a exploração dessa pluralidade a partir da expressão de gênero, confrontando as obras com seus paralelos na atualidade. Nessa concepção, a exposição permitia questionamentos da estruturação cânone das sociedades passadas e atuais; refletia ainda a visibilidade LGBTQIA+; e provocava discussão no campo das representações de poder e dominações da época do Brasil Colonial.

A exposição foi aberta ao público em 15 de agosto de 2017 no espaço Santander Cultural, em Porto Alegre, todavia foi interrompida antes da data prevista de duração, pois houve manifestações contra as obras, em contestação ao conteúdo. Uma certa comoção pelas redes sociais, em especial, mediadas pelo Movimento Brasil Livre (MBL), alegava que havia explicitamente apologia à zoofilia, pedofilia e ofensas à religiosidade (RECH; SCHUTZ, 2017).

Tanto o MBL como outras pessoas no país, se mostraram ofendidos com a exposição e, entre tantas críticas, contestaram o uso de leis de fomento à cultura tal como a Lei Rouanet, pois a exposição foi realizada com a captação de recursos para cultura. Sobre a questão Versalic (2017) destaca que o projeto do Queermuseu foi idealizado pela Rainmaker Consultoria de Imagem, Projetos e Produções, se inserindo na categoria de exposição de artes visuais.

O valor dos recursos financeiros captados foi de R\$ 800.000,00, patrocinado pelo grupo do banco Santander. Todavia, no dia 10 de setembro a mostra foi encerrada, conforme Rech e Schutz, (2017), mesmo sendo avaliada por dois promotores do Ministério Público Federal do Rio Grande do Sul, que estiveram no local e não constataram quaisquer incentivos à crimes, nem desrespeito às crenças religiosas.

Segundo pontua Versalic (2017) as obras da exposição Queermuseu eram bem variadas: pinturas, colagens, esculturas, cerâmicas e vídeos, que traziam reconfigurações de situações de meados do século XIX até a atualidade. 80 artistas brasileiros contribuíram para essa expressão cultural. Mas em específico, algumas obras estiveram como as principais criticadas. Entre estas a tela pintada a óleo da artista carioca Adriana Varejão, intitulada Interior II, como ilustra a figura 1.

Figura 1: Cena de interior II, 1994, Adriana Varejão.



Fonte: Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/cultura-e-lazer/artes/noticia/2017/08/fotos-veja-imagens-da-exposicao-queermuseu-cancelada-apos-criticas-nas-redes-9869624.html>.

Sobre este aspecto, em consonância com Torres (2013), no âmbito da dignidade humana que, pelo menos em tese, deveria ser assegurada também pela liberdade de expressão, naquele momento, o que se percebeu foi um silenciamento de vozes que queriam falar, expressar a arte e até propor reflexão sobre temáticas tão necessárias, evitadas ao longo de séculos no Brasil. Entretanto o que ocorreu foi uma interrupção de uma expressão cultural, que ora foi aprovada, considerando sua validação na captação de recurso e, posteriormente, privada de realizar-se.

A liberdade de expressão e a cultura, como já mencionado anteriormente, tem se mantido em conflitos. Com base nas pontuações de Costa (2013), nota-se que esse embate ainda é muito marcante na atualidade, seguindo um curso do que se teve em cenários anteriores, como no caso da censura dos livros na época da colonização portuguesa e alguns veículos de informação na Santa Inquisição. Uma sociedade que vem falando em liberdade, mas que ainda encontra-se no centro de conflitos, evidenciando concepções tão retrógradadas, que remetem à idade média.

Conforme ilustrado na figura 1, as pinturas revelam situações pela ótica da artista, não sendo estas situações que se distanciam integralmente da realidade brasileira, tanto em sociedades do passado, como da contemporaneidade. No entanto, o fato, aqui discutido, traz à baila a questão de que, independentemente do mérito artístico as obras eram, em sua essência, expressões culturais que deveriam ser protegidas. O Queermuseu para Fidelis (2017) representava o que os museus são para as sociedades: patrimônio, portanto, passíveis de preservação.

Ao interromperem a mostra, nesse caso, a liberdade de expressão ficou fragilizada, evidenciando uma tradição social que oprime a voz de uns, por estabelecer ainda, no século XXI, parâmetros normativos. Nessa direção Cavazzola Junior (2017), assevera que a

normatividade ainda é um ato no qual se insere numa espécie de defesa de civilização, como se fosse por vezes intransponíveis, que fizesse os corpos sociais funcionar de uma forma única, ponto este contrariado pela exposição, conforme ilustram a figura 2, que apresenta corpos infantis numa perspectiva fora do padrão heteronormativo.

Figura 2: Travesti da lambada e deusa das águas, 2013, Bia Leite.



Fonte: disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/cultura-e-lazer/artes/noticia/2017/08/fotos-veja-imagens-da-exposicao-queermuseu-cancelada-apos-criticas-nas-redes-9869624.html>.

Na figura 2, correspondente à pintura “criança viada travesti da lambada” e “criança viada deusa das águas”, pensa-se que a liberdade de expressão foi interrompida em decorrência de um discurso conservador, descaracterizando assim, a subjetividade do artista e de quem pudesse apreciar e refletir, em harmonização a uma concepção fora da homogeneização de gênero. Refletindo sobre essa questão, entende-se que quando é negado o direito de se expressar, evidencia-se uma violência institucional contra os artistas e a população que poderia participar, deixando-os à margem de lembranças históricas, por exemplo, distanciando-os das possibilidades de repensar práticas opressoras e de até identificar-se com a arte exposta.

Para Bosco (2017) o conflito entre liberdade de expressão e cultura, sobretudo, no que se refere o sentido de cultura antropológico e social (modos de vida e comportamentos), precisam ser debatidos focando que nenhum grupo, que reivindique democracia, possa assim concebê-la, silenciando, outrem. No caso do Queermuseu, outra pintura que esteve no centro das críticas foi a do artista Fernando Baril, Cruzando Jesus Cristo Deusa Schiva, ilustrado em figura 3:

Figura 3: Cruzando Jesus Cristo Deusa Schiva, 1996, Fernando Baril .



Fonte: disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/cultura-e-lazer/artes/noticia/2017/08/fotos-veja-imagens-da-exposicao-queermuseu-cancelada-apos-criticas-nas-redes-9869624.html>.

Nessa obra, partindo de um olhar subjetivo, compreende-se a diversidade religiosa, a partir de uma figura principal, Jesus, que no Brasil têm um significativo número de adeptos, pelo cristianismo. Nesse ponto a liberdade de expressão perpassa um campo íntimo de crenças, de produção de sentido e marcas singulares, expostas pelo autor da obra. Para Tedesco (2006) é importante defender essa liberdade, pois os sujeitos em sociedade estão imersos em sistemas simbólicos. No caso aqui discutido, o MBL e demais pessoas que se sentiram ofendidos pela mostra conseguiram ser atendidos em suas demandas, em detrimento de outros privados de expressarem-se.

Nessa acepção, pensa-se que fragilizou-se a democracia, no que se refere à liberdade de expressão que a constituição destaca em seu artigo quinto: “é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença” (BRASIL, 1988). Fato este ratificado ainda nesse mesmo artigo em seu inciso II, quando discorre que ninguém poderá ser obrigado a deixar de fazer algo senão em virtude de lei.

No caso da mostra, os promotores do Ministério Público, do Rio Grande do Sul, analisaram e não inferiram quaisquer irregularidades nesse cenário, ainda assim,

interromperam. Para Torres (2013) não há dignidade humana sem que o indivíduo não possa se expressar e, pela democracia, a liberdade nesse cenário é direito fundamental, que nessa situação em destaque, foi desrespeitado.

Corroborando as colocações de Warburton (2020) enfatiza-se que a liberdade de expressão possui valorosa contribuição na convivência das sociedades democráticas, tendo em vista o princípio de que “todo poder emana do povo”. Nessa conjuntura social tem-se o interesse em ouvir e contestar a diversidade de opiniões, assim como de repensar e interpretar fatos, podendo inclusive contrastar variados posicionamentos. O que se percebe aqui no caso do Queermuseu, é que nem sempre essas opiniões são veiculadas diretamente em canais mais formais tais como, jornais, televisão ou rádio, podem ser manifestadas pela arte, literatura e outros mais.

A expressão das inquietações, críticas sociais e reflexões sobre as temáticas da pluralidade sexual, econômica e cultural, exibidas no Queermuseu foram expressas simbolicamente, no entanto, demonstravam o interesse dos artistas em proporem acesso à sociedade, não apenas de forma passiva, mas como parte de um debate necessário. Seguindo o pensamento de Warburton (2020), observa-se que a dificuldade nesse cenário residiu no fato de que, muito embora se pense em uma sociedade moderna e democrática, ainda existam resquícios de um conservadorismo que, pelas frestas da constituição conseguem censurar a arte e a cultura no país, para atender demandas de grupos que ainda preservam sentimentos positivos de regimes totalitaristas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo deste trabalho, discutir a liberdade de expressão na cultura, com foco no Queermuseu, pode-se destacar que a discussão seguiu um percurso no qual inferiu-se conflitos que tendem a fragilizar o princípio democrático. Obviamente que este caso, em especial, por si só não desmonta a estrutura social brasileira, mas traz à tona alguns questionamentos relevantes a serem considerados, a saber, o fato de que ainda existam concepções antidemocráticas que ferem o princípio da dignidade da pessoa humana.

Os museus são notáveis ferramentas de preservação da memória social, coletiva e cultural de uma sociedade, logo, tem como objetivo predominantemente alcançar as comunidades como um todo, o que não ocorreu no caso do Queermuseu.

Este artigo entrelaçou questões teóricas sobre a liberdade de expressão e a cultura como dois elementos essenciais às sociedades humanas, mas que ainda tem sido posicionada em

conflitos. Os conceitos e características destas foram fundamentais para que se pudesse sustentar a discussão acerca do objeto principal deste estudo, o Queermuseu.

Por fim, é preciso destacar a relevância da liberdade de expressão para a harmonia da vida social, pois a história conta uma trajetória na qual, em épocas diversas a censura perpetuou sobre a liberdade: livros queimados, imprensa calada, discurso de ódio, negacionismo. Evidentemente, há uma linha tênue entre expressar-se com liberdade e não transpor as barreiras do desrespeito, o que torna o debate necessário.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Márcio Schusterschitz da Silva. **Liberdade de Expressão**. Edição do Kindle, p. 07-18, 2017.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro; tradução de Roberto Raposo, prefácio de Celso Lafer. 10. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ASSAF, Matheus. **Liberdade de expressão e discurso de ódio: porque devemos tolerar ideias odiosas**. Belo Horizonte: Editora Dialética. Edição do Kindle, p. 14-46, 37-45, 2020.

BERGERON, Yves. “Musées et muséologie: entre cryogenisation, ruptures et transformations”. In: MAIRESSE, François (Dir.). **Nouvelles tendances de la Muséologie**. Paris: La Documentation Française, p. 229-246, 2016.

BINENBOJM, Gustavo. **Liberdade Igual: O que é e por que importa**. Rio de Janeiro: História Real. Edição do Kindle, p.17, 2020.

BOSCO, Francisco. **A vítima tem sempre razão? Lutas identitárias e o novo espaço brasileiro**. São Paulo: Todavia, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 7 ago. 2022.

CÂNDIDO, Manuelina Maria Duarte. Gestão de Museus: O Museu do Século XXI. **O MUSEU**, p. 10, 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/51078765/2018_Gest%C3%A3o_de_Museus_o_Museu_do_S%C3%A9culo_XXI. Acesso em: 7 ago. 2022.

CARBONI, Florence; MAESTRI, Mário. A linguagem escravizada. Língua, história, poder e luta de classes, **Revista Espaço Acadêmico**. V. 2, n. 22, 2003. Disponível em: https://www.academia.edu/11380352/A_Linguagem_Escravizada_L%C3%ADngua_Hist%C3%B3ria_e_Poder. Acesso em: 8 ago. 2022.

CAVAZZOLA JUNIOR, Cesar Augusto. Santander Cultural promove pedofilia, pornografia e arte profana em Porto Alegre. **Locus Online**, 2017. Disponível em: <https://www.locusonline.com.br/author/cesar/page/18/>. Acesso em: 8 ago. 2022.

CAVALCANTE, Camila Maria Santiago. Manifestações musicais no Brasil: direito à cultura e liberdade de expressão. **Monografia (graduação em direito)**. Faculdade de Direito, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/27405>. Acesso em: 20 jul. 2022.

COSTA, Maria Cristina Castilho. Liberdade de expressão: como lutar por ela. **Comunicação & Educação**, v. 18, n. 2, p. 43-50, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/68329>. Acesso em: 20 jul. 2022.

COSTA, Alessandra Abrahão; REIS NETO, Milton Mendes; GARCIA, Naiara Diniz. Discurso de ódio: os limites da liberdade de expressão no Brasil e nos Estados Unidos. In:

TITO, Bianca; FERREIRA, Rafael Alem Mello (org.). **Direito e democracia: liberdade de expressão no ordenamento jurídico brasileiro**. Belo Horizonte: Editora Dialética. Edição do Kindle, p. 106, 2021.

DE OLIVEIRA, Juliana Proenço. Contextos de censura às artes visuais no Brasil: duas aproximações. **Arte & Ensaios**, v. 26, n. 40, p. 201-215, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/rt/metadata/1131-4529/0>. Acesso em: 7 ago. 2022.

DIÁRIO DE SÃO PAULO, **Página 4 da Diário Oficial do Diário Oficial do Estado de São Paulo (DOSP) de 11 de Fevereiro de 1936**. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/3876444/pg-4-diario-oficial-diario-oficial-do-estado-de-sao-paulo-dosp-de-11-02-1936>. Acesso em: 21 jul. 2022.

DUARTE CÂNDIDO, Manuelina Maria. Gestão de museus: o museu do século XXI. **Academia Edu.** 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/51078765/2018_Gest%C3%A3o_de_Museus_o_Museu_do_S%C3%A9culo_XXI. Acesso em: 20 jul. 2022.

DWORKIN, Ronald. The Right to Ridicule, New York **Review of Books**, 53/5 (23 Mar. 2006). Disponível em: https://www.nybooks.com/articles/2006/03/23/the-right-to-ridicule/?lp_txn_id=1366776. Acesso em 21 jul. 2022.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

FIDELIS, Gaudêncio. Não à censura. **Revista Cult - Arte sob coerção**, n. 230, ano 20. São Paulo: Bregantini, 2017.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

ICOM, International council of Museums Brasil. **Pesquisa ICOM Brasil nova definição de museu**. 2021 Disponível em: <http://www.icom.org.br/wp-content/uploads/2021/02/Apresentacao.pdf> acesso em: 24 jul. 2022.

JUNIOR, Adalberto Fernandes Sá; SENHORAS, Elói Martins. **Entre Liberdade e Cultura: Povos Indígenas e Minorias Internas**. Editora IOLE, 2021.

LÍSIAS, Ricardo. A arte não comete crimes. In: TITO, Bianca; FERREIRA, Rafael Alem Mello (org.). **Direito e democracia: liberdade de expressão no ordenamento jurídico brasileiro**. Belo Horizonte: Editora Dialética. Edição do Kindle, p. 256, 2021.

NOTA TÉCNICA. Nº **11/2017/PFDC/MPF**. Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/arquivos/2017/11/art20171109-01.pdf>. Acesso em 21 jul. 2022.

NAZOR, Olga; SCHEINER, Tereza C. Teoría museológica latinoamericana: Protohistoria/Teoría museológica latino-americana: Proto-história/Latin American **Museological Theory: Protohistory**. [S. l.]: ICONFOM LAM, 2019. v. 1.

NAZOR, OLGA. Teoría museológica latinoamericana: Protohistoria/Teoría museológica latino-americana: Proto-história/Latin American **Museological Theory: Protohistory**. [S. l.]: **ICONFOM LAM**, 2019. v. 1. 2019.

OF MUSEUMS, American Alliance. **About AAM**. Disponível em: <https://www.aam-us.org/programs/about-aam/>. Acesso em: 23 jul. 2022.

OMMATI, José Emílio Medauar. Liberdade de expressão e democracia constitucional. In: TITO, Bianca; FERREIRA, Rafael Alem Mello (org.). **Direito e democracia: liberdade de expressão no ordenamento jurídico brasileiro**. Belo Horizonte: Editora Dialética. Edição do Kindle, p. 37, 2021.

POULOT, Dominique. **Museu e museologia**. Autêntica, 2013.

RECH, Alessandra Paula; SCHUTZ, Danielle. Episódio Queermuseu: reflexos do despreparo social em torno da Arte. **Palíndromo**. v. 9, n. 19, p. 13-30, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br>. Acesso em: 8 ago. 2022.

SILVA, José Afonso da. **Ordenação constitucional da cultura**. São Paulo: Malheiros, 2001.

TAYLOR, W. W. A Study of Archaeology. IN: American Anthropological Association Memoir 69. **American Anthropologist Special Publication**, v. 50, n. 3 part 2, 1948.

TÔRRES, Fernanda Carolina. O direito fundamental à liberdade de expressão e sua extensão. **Revista de informação legislativa**, v. 50, n. 200, p. 61-80, 2013. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/502969>. Acesso em: 7 ago. 2022.

TEDESCO, Silvia. As práticas do dizer e os processos de subjetivação. **Interação em Psicologia**, v. 2, n. 10, 2006. Disponível em: jul./dez. 2006, (10)2, p. 357-362. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/7694>. Acesso em: 8 ago. 2022.

VERSALIC. **Projeto: Queermuseu - Cartografias da Diferença na Arte Brasileira**. 2017. Disponível em: Projeto: Queermuseu - Cartografias da Diferença na Arte Brasileira | versalic (cultura.gov.br). Acesso em: 8 ago. 2022.

VOLTAIRE. **Tratado sobre a tolerância: a propósito da morte de Jean Calas**. São Paulo: Escala, 2002, p.135.

WARBURTON, Nigel. **Liberdade de Expressão**: uma breve introdução; tradução Bárbara Batalha. São Paulo: Editora Dialética. Edição do Kindle, p. 09, 2020.

WEB E MUSEOLOGIA, TRÍSCELE. **O que é um museu?** Disponível em: <https://www.triscele.com.br/triscele/o-que-e-um-museu>. Acesso em: 23 jul. 2022.

WHITE, Leslie A.; DILLINGHAM, Beth. **The concept of culture**. Burgess Publishing Company, 1973.

WHITE, Leslie A.; DILLINGHAM, Beth. **O conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009.

A LITOGRAFIA DE SÉBASTIEN SISSON E A FOTOGRAFIA DE VICTOR FROND: PROCESSOS GRAFICOS INOVADORES NO OITOCENTOS

Regiane Aparecida Caire da Silva
Doutora em História da Ciência
regiane.caire@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Valéria Eulina Pires Pereira
Mestranda em Cultura e Sociedade
valeria.pereira@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Amanda Cristina Moraes Nunes
Mestranda em Estética e História da Arte
amandamoraes@usp.br
Universidade de São Paulo (USP)

RESUMO: Este trabalho trata da produção litográfica do artista francês Sébastien Auguste Sisson (1824-1898) e o fotógrafo Jean-Victor Frond (1821-1881), ambos estiveram no Rio de Janeiro e se destacaram utilizando a gravura litográfica e a fotografia no período oitocentista. A escolha dos dois foi por utilizarem os métodos de reprodução da imagem inovadores naquele momento. Cabe frisar que a litografia, descoberta pelo austro-alemão Alois Senefelder em 1798, desempenhou um papel fundamental na impressão da imagem ao longo do século XIX e o início do processo fotográfico esteve diretamente ligado a gravura. No caso de Frond o seu registro fotográfico era passado para a litografia, deste modo não há tanta interpretação do artista gravador, resultando, de modo geral, a uma cópia mais próxima da realidade. Outro ponto importante da escolha é que o trabalho de Sisson e de Frond pode ser encontrado no acervo gráfico reunido pelo dramaturgo maranhense Arthur Azevedo (1855-1908). O acervo conhecido como a Coleção Arthur Azevedo foi coletado por Azevedo, durante três décadas em que viveu no Rio de Janeiro (1873-1908). Inicialmente o acervo possuía 23.000 itens, mas passou por muitas instituições públicas e algumas obras acabaram se perdendo. Atualmente o acervo contabiliza um montante de aproximadamente 16.000 objetos, como exemplares de gravuras, livros, álbuns e pinturas. A Coleção está sob a salvaguarda do Governo do Estado do Maranhão desde 1910. Partindo daí, objetiva-se investigar a construção do olhar desses artistas a respeito da iconografia carioca e os recursos da reprodução da imagem que utilizaram. Levanta-se também considerações acerca do Rio de Janeiro, que durante o estabelecimento da corte portuguesa, em 1808, aconteceram inúmeras transformações da colônia em sede do Império Português, que influenciaram uma série de eventos tanto no aspecto físico quando no social, e no âmbito cultural. A partir da metodologia qualitativa descritiva utilizou-se do respaldo teórico para as questões gráficas os autores Cardoso (2009), Ivins (1875), Ferreira (1994), Costella (2006); sobre a Coleção Arthur Azevedo o pesquisador Frederico Silva (2014), sobre a produção litográfica de Sisson consultou-se Pereira (2019) e Menezes (2008), sobre o fotógrafo Victor Frond as autoras Caire Silva e Carvalho (2021), sobre as questões historiográficas do Rio de Janeiro a historiadora Enders (2015), entre outros.

Palavras-chave: Litografia; Fotografia; Rio de Janeiro; Coleção Arthur Azevedo.

1 INTRODUÇÃO

A reprodução da imagem sempre esteve presente nas sociedades, tanto por meio de moldes ou por cópias manuscritas. Mas a reprodução de cópias idênticas e com rapidez de execução podemos dizer que aconteceu com o desenvolvimento da imprensa no século XV e com gravuras avulsas. O processo que possibilitou essa incipiente multiplicação foi a xilografia que utiliza matriz³¹² de madeira. Nesse longo percurso, de reprodução da imagem, encontramos no século XVI a calcografia com matriz de metal e no oitocentos a litografia com matriz de pedra. Isso não significa que outros processos não tenham acontecido, no entanto estes são os mais comuns. Assim a gravura, imagem impressa, sempre esteve presente na imprensa, ilustrando ou não os textos.

Por certo, a origem da imprensa no Brasil ocorreu quando a Corte portuguesa chegou na Colônia em 1808. Devemos ressaltar que Portugal proibia qualquer tipo de gráfica anterior a sua chegada, junto com ela vieram três instituições que se estabeleceram no Rio de Janeiro e se tornaram potências nas artes gráficas. Primeiramente temos o Arquivo Militar criado em 7 de abril de 1808 com a finalidade de centralizar planos militares de Portugal, a imprensa Régia em 13 de maio de 1808 que tinha como tarefa fazer a impressão de leis e papéis diplomáticos e por fim o Collegio das Fábricas em 1809 que inicialmente era um núcleo destinado a artesãos portugueses que se estabeleceram no Rio de Janeiro (FERREIRA, 1994). Segundo Sant'anna (2011), no mesmo ano da chegada da Corte portuguesa foi lançado o primeiro jornal brasileiro chamado *Correio Brasiliense* (1808 – 1822) tinha como proprietário o jornalista e diplomata brasileiro Hipólito José da Costa, nascido na Colônia do Sacramento, então domínio da Coroa Portuguesa e que atualmente pertence ao Uruguai. O *Correio Brasiliense* não objetivava pregar uma emancipação nacional, mas sim defender a moralização do governo vigente do período, colaborando para um sistema representativo e a liberdade de imprensa.

Com a chegada da imprensa somente no século XIX, ressaltando que desde o século XV já se praticava a impressão, o processo de reprodução da imagem que estava em alta era a Litografia, descoberta pelo austro-alemão Alois Senefelder em 1798. Deste modo o processo, já maduro, foi amplamente utilizado no nosso território.

Outra técnica inovadora da reprodução da imagem gerada no mesmo período foi a fotografia designada reprodução fotomecânica que caminhou junto com a gravura até adquirir independência técnica e seguir sozinha.

³¹² Matriz é o suporte onde a imagem é gravada e recebe a tinta da impressão.

Naquele momento, havia parceria entre técnicas tradicionais como a xilografia, calcografia e a mais jovem delas a litografia com a incipiente fotografia. Esse processo híbrido, chamado por alguns de fotogravura, fotolitografia, fotoxilografia, zincografia entre outros, possibilitou novos meios de produzir a imagem, ocasionando um momento relevante da história gráfica e da cultura visual provocando uma mudança radical na iconografia do século XX (CAIRE SILVA; CARVALHO, 2021).

Para exemplificar esta parceria processual entre a litografia e a fotografia, trabalhamos com duas personalidades importantes do oitocentos: o artista francês e litógrafo Sébastien Auguste Sisson (1824-1898) e o fotógrafo Jean-Victor Frond (1821-1881). Parafraseando as autoras Regiane Caire Silva e Francisca Carvalho (2021) “gravura e fotografia de mãos dadas mudando a imagem do século XIX”

2 A IMAGEM DO RIO DE JANEIRO PELAS MÃOS DE SISSON

Sébastien Auguste Sisson (1824-1808) nasceu em Issenheim, povoado entre a França e Alemanha, recebeu orientações de Joseph Lemercier (1803-1887), proprietário de uma oficina de impressão litográfica inaugurada em 1826 e considerada uma das melhores em Paris. Em vida, atuou como desenhista e litógrafo, foi um popular artista por ter um grande número de obras com o tema Brasil oitocentista. Foi um dos artistas que mais se equiparou ao fotógrafo Victor Frond (1821- 1881) no que se diz respeito a produção acerca da iconografia nacional (MENESES, 2008).

Contudo, sabe-se que ele foi um francês do século XIX radicado no Brasil em 1852. O artista inaugurou seu ateliê no mesmo ano de sua chegada na cidade do Rio de Janeiro onde produziu inúmeras obras, dentre elas destacamos o *Álbum do Rio de Janeiro Moderno* que contém 10 cromolitografias de paisagens e monumentos arquitetônicos da cidade carioca. A cromolitografia é derivada da litografia e foi o processo que possibilitou a impressão colorida. Sisson como litógrafo utilizou este novo recurso, mas, ainda assim, completou a cor com retoques em aquarela.

A cor na imagem desde os primórdios da impressa foi feita manualmente, a forma da figura impressa e a cor pintada, normalmente em aquarela ou guache. Esse procedimento só mudou em meados do século XIX com o uso da cromolitografia que possibilitou a impressão da cor e forma de modo mecânico (CAIRE SILVA, 2014).

De acordo com Luiz Gastão Escragnolle Doria, ex-diretor do Arquivo Nacional, Sébastien Sisson ascendeu socialmente e conseqüentemente isso influenciou seu trabalho e passou a produzir para a esfera social. Sisson se naturalizou brasileiro no ano de 1882 e após

este feito o governo brasileiro o nomeou Cavaleiro da Rosa, por oferecer serviços gratuitos para Biblioteca Nacional na restauração de um grande número de gravuras (MENESES, 2008).

Além de ser desenhista vale destacar que Sisson é considerado um dos pioneiros no âmbito das histórias em quadrinhos no Brasil, seu trabalho caricatural foi publicado na revista *Brasil Ilustrado* em 1855 satirizando os costumes sociais no limiar do século XIX e, posteriormente, na revista *L'Iride Italiana*, onde suas charges perpassava pela temática das peças teatrais e musicais. Sobre isso Herman Lima comenta:

(...) a melhor contribuição de Sisson a nossa incipiente caricatura é sem dúvida a página dupla central do número 15 de outubro do mesmo ano de 1855, dedicada ao Namoro, Quadros ao Vivo. Trata-se evidentemente da primeira história-em-quadrinhos aparecida no Brasil e mostra, em deliciosas cenas cheias de graça e pitoresco, as diversas fases do namoro no Rio daqueles tempos recuados (HERMAN, 1963. p. 25).

Para compreensão da imagem no Rio de Janeiro, faz-se necessário retornar ao ano de 1808, momento que a corte chega no Brasil, mais especificamente no Rio de Janeiro. Neste mesmo ano foi inaugurada a Impressão Régia, em 13 de maio de 1808. Seu primeiro impresso foi um folheto que continha 27 páginas, foi por meio desta publicação que as atividades de impressão deram seu primeiro passo em solo brasileiro. A partir disso surgiram outras casas tipográficas, a saber, na Bahia (1811), Recife (1815), Maranhão (1821) e em Belém (1821), todas eram responsáveis em produzir materiais gráficos na temática política e jornalística (CARDOSO, 2009).

As gravuras poderiam ser em metal ou em madeira e possuíam a função na produção da imagem no século XIX. De acordo com Renata Santos, a xilogravura “ficou associada, sobretudo, a uma produção de características comerciais, tornando-se uma prática comum o uso de pequenas xilogravuras para dar destaque aos anúncios publicados nos jornais da época” (SANTOS, 2008, p.33). Vale ressaltar que “desde a chegada da corte portuguesa percebe-se, através dos anúncios publicados na *Gazeta do Rio de Janeiro* um avanço relativamente rápido do produto ilustrado fora da espera oficial” (SANTOS, 2008, p 34). Partindo desse pressuposto, compreende-se que a Impressão Régia se tornaria o centro de produção utilizando o talho-doce que tem como matriz o metal. É possível visualizar algumas estampas xilográficas no conhecido periódico chamado o *Diário do Rio de Janeiro* em 1809, posteriormente na *Gazeta* em 1819 (SANTOS, 2008).

A implementação da Litografia no Rio de Janeiro aconteceu paralelamente a introdução em alguns outros países europeus. No ano de 1817, se estabeleceu no Rio de Janeiro o pintor e gravador Armand Julien Pallière e, a partir do ano de 1822, o artista passou a licenciar na

Academia Real Militar, onde ficou reconhecido como primeiro ateliê litográfico. As prensas e as demais ferramentas litográficas chegaram ao Brasil em 1825 a pedido do suíço Johann Jacob Steinmann, que esteve sob as orientações de Godefroy Engelmann, considerado um importante litógrafo em Paris (CARDOSO, 2009).

Orlando Costa Ferreira (1994) comenta que Steinmann foi pioneiro na prática litográfica sobre zinco, um processo híbrido já que a litografia utilizava a pedra como matriz. Ao final do seu contrato como litógrafo imperial permaneceu no Rio de Janeiro até o ano de 1833. Dois anos após sua partida para a Europa, Steinmann retorna ao Brasil divulgando um álbum intitulado *Souvenirs do Rio de Janeiro* impresso em Paris no ano de 1836. Contudo, o autor também relata que o processo inovador na reprodução da imagem não era tão desconhecido para os habitantes do Rio de Janeiro, pois já era de costume ver periódicos vendidos na corte que faziam alusão a esse processo de impressão. No ano de 1855, período em que Sébastien Sisson se estabeleceu no Rio, a cidade fluminense possuía apenas 13 ateliês litográficos e 9 delas eram extremamente importantes, são elas: Larée que foi inaugurada em 1832; Heaton & Rensburg inaugurada em 1840; Ludwig & Briggs de 1843; Brito & Braga de 1848; Martinet de 1851; a oficina de Leuzinger fundada em 1853 e o próprio ateliê de Sisson. Neste período a técnica litográfica exercia um importante papel nas mudanças que estavam acontecendo no âmbito social e cultural no Brasil (FERREIRA, 1994). No Brasil a primeira revista ilustrada com litogravuras foi no ano de 1843, a revista *Minerva Brasiliense* apresentou uma imagem cromolitográfica³¹³, de beija-flores. Este foi um marco para a história da gravura brasileira (CARDOSO, 2009).

A técnica da litografia foi inventada no ano de 1796 pelo ator, dramaturgo austro-alemão Aloys Senefelder (1771-1834). O processo é simples e complexo ao mesmo tempo. Simples porque trata de uma reação amplamente conhecida de que água não se mistura com óleo e complexo porque para chegar a este resultado a pedra calcária passa por vários banhos químicos. Sobre o caminho seguido por Senefelder, Costella comenta:

Senefelder não era um gravador, nem genericamente um artista plástico. Era ator e autor de peças de teatro. Interessado em fazer cópias de textos teatrais, acabou aproximando-se dos assuntos referentes à impressão e tornou-se aprendiz em uma tipografia. Cogitou, daí, lançar mão de algum outro processo de impressão. Pensou em usar o cobre. Como lhe faltasse dinheiro para comprar metal tão caro, começou a buscar outras alternativas que se revelassem mais baratas. A partir de 1796, atacou com ácido, metais menos nobres e pedras calcárias. Acabou por perceber, em 1797, que o texto podia ser copiado da pedra em papel, mesmo que aquela não tivesse relevo, ou seja, chegou à litografia (COSTELLA, 2006, p. 94).

³¹³ Técnica que possibilita a impressão em cores

A partir do momento que os alemães dominaram a litogravura em cores o impressor francês Godefroy Engelmann patenteou o processo cromolitográfico no ano de 1837. A cromolitografia tornou-se a técnica mais importante de impressão em cores até o surgimento da impressão offset³¹⁴ (MEGGS, 2009).

O ateliê litográfico de Sébastien Sisson fixou-se no Rio de Janeiro em diversos endereços do centro da cidade, com uma grande produção gráfica passou a ser reconhecido e consequente seu trabalho passou por uma ascensão social e no ano de 1866 Sisson ganhou o título de Litógrafo Imperial (MENESES, 2008).

A partir dessa titulação, as obras de Sisson passaram a circular não só na cidade carioca, mas para o exterior. Vale ressaltar que nesse período era comum a produção de álbuns compostos por retratações na natureza. Essa gravura nacional produzida de maneira seriada despertou os olhares estrangeiros e passou a colaborar na produção de uma identidade nacional.

Essas belas gravuras que sempre retratava belas paisagens foram aceitas pela sociedade e consequentemente se tornaram itens de desejo por colecionadores, que para além de apenas um objeto decorativo, viam na gravura um grande documento de memória de um certo momento histórico. Neste sentido, evocamos o dramaturgo maranhense Arthur Azevedo (1855 – 1908) que em vida, dedicou-se a reunir um número considerável de gravuras.

O acervo conhecido como a Coleção Arthur Azevedo possui atualmente aproximadamente 16 mil itens como livros, álbuns, gravuras avulsas, pinturas e livros da história da arte. A Coleção está sob a guarda do Estado do Maranhão desde 1910 e encontra-se acondicionada na Curadoria de Bens Culturais do Palácio do Leões, sede do Governo Estadual (SILVA,2014).

Na Coleção Azevediana é possível encontrar o *Álbum do Rio de Janeiro Moderno* de Sébastien Auguste Sisson. O álbum em questão apresenta 10 gravuras litográficas, que, vista pessoalmente, é possível perceber que as imagens foram levemente coloridas a mão com tons de azul e ocre. No álbum é possível encontrar representações da Estrada de Ferro, Hospício D. Pedro II, o Jardim Botânico, Ilha da Boa vista, Igreja da Ordem Terceira do Carmo, Entrada da Barra, Cascata da Tijuca, Interior da Igreja do Santo Sacramento, Gloria, Hospital da Sociedade Portuguesa de Beneficência e por fim o Cemitério Inglês, localizado na Gamboa.

³¹⁴ A impressão offset, também chamada de impressão indireta, é o processo em que a tinta não é impressa diretamente no material final. Antes disso, ela é passada da chapa matriz para um cilindro chamado blanqueta e, posteriormente, é esta quem irá depositar a tinta no material

Devido ao grande número de gravuras presente no álbum, preconizamos a seguir apenas uma das gravuras que compõe o álbum de Sisson. Todas seguem esse mesmo padrão de diagramação: formas ovais com dimensões de 28 x 34.

Figura. 01 – Lith de S.A. Sisson, Editor, Rua do Cano 45. Santa Casa da Misericórdia s/d



Fonte: Arquivo Pessoal (2018)

No mesmo ano em que Sisson se tornou litógrafo Imperial, a fotografia na Europa já estava bastante difundida, enquanto no Brasil caminhava a passos lentos. Um grande facilitador dessa inovação no âmbito da imagem foi o Imperador do período, enquanto monarca, D. Pedro II viu na fotografia uma ferramenta para a divulgação da sua própria imagem. A partir daí foi que Sisson começou a trabalhar com Victor Frond que posteriormente se tornou fotógrafo Imperial (MENESES, 2008).

Apesar de o processo litográfico necessitar de várias etapas na preparação da matriz, da pedra ser importada da Bavaria, do peso e dificuldade de manipular o suporte durante a impressão, ela foi amplamente adotada pelas gráficas. As vantagens do uso da litografia é que a matriz poderia ser reutilizada por várias vezes, o desenho ser feito pelo próprio artista, não necessitando de um gravador que era uma mão de obra cara e a proximidade do resultado com a visualidade do desenho e da pintura. Portanto um processo singular, muito diferente dos processos anteriores como a xilografia e calcografia.

No ano de 1850 a litografia esteve intimamente ligada a outro processo de reprodução de imagem, a fotografia. As imagens produzidas pelo daguerreótipos eram copiadas pela

litografia e conseqüentemente isto facilitaria uma reprodução em uma escala muito mais ampliada, o que visibilizaria o produto fotográfico no Rio de Janeiro e posteriormente passaram a ser utilizadas como produto (TURAZZI, 2000)

É notória que a vinda de vários artistas estrangeiros foi um aspecto que por certo influenciou de maneira positiva a consolidação da imagem, proporcionando uma “experiência visual” satisfatória durante os primeiros anos do Império juntamente com todos os profissionais ligados a impressão e posteriormente à fotografia.

A litografia e a fotografia foram formas mais inovadoras nos oitocentos que se diz respeito à reprodução imagética. Walter Benjamin em sua obra *A obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica* comenta que com a litografia, a reprodução imagética alcança um nível inovador, sendo ela um procedimento muito mais preciso que a xilogravura e a reprodução em cobre, diz que por meio da litografia “as artes gráficas adquiriram os meios de ilustrar a vida cotidiana”, mas a fotografia atinge uma velocidade ainda maior.

Pela primeira vez no processo de reprodução da imagem [fotográfica], a mão foi liberada das responsabilidades artísticas mais importantes, que agora cabiam unicamente ao olho. Como o olho apreende mais depressa do que a mão desenha, o processo de reprodução das imagens experimentou tal aceleração que começou a situar-se no mesmo nível que a fala. (BENJAMIN, 2012, p. 80)

Pela primeira vez os documentos gráficos são colocados no mercado e produzidas em massa e conseqüentemente contribuiu na divulgação e popularização da imagem. Outro aspecto que vale mencionar é que durante o século XIX a maioria da população era analfabeta, e as imagens acrescidas ao texto auxiliaram o entendimento e essa associação de texto e imagem foi muito utilizada, sobretudo para temas político e para publicidade comercial. Sobre a produção industrial Fabris diz:

O processo de produção industrial é determinante para esta maioridade, na medida em que estabelece uma diferença crescente entre as modalidades e os ritmos de produção da imagem e aqueles dos bens materiais. Face a uma demanda cada vez maior, a produção de imagens vê-se obrigada a pautar-se por novos requisitos: exatidão, rapidez de execução, baixo custo e reprodutibilidade (FABRIS, 2008, p.12).

Destarte, conclui-se que a litografia foi uma ferramenta importante para a disseminação do conhecimento, sobretudo, na expansão da informação, estando relacionada ao fortalecimento industrial gráfico no limiar do século XIX e início no século XX. O processo fotográfico caminhou por etapas singulares desde a utilização da matriz da gravura até adquirir independência tecnológica e tomar conta dos impressos no novecentos. Esse primeiro envolvimento da fotografia com a gravura podemos notar com o trabalho de Victor Frond.

3 A IMAGEM FOTOGRÁFICA NACIONAL E O PITORESCO DE FROND

Jean-Victor Frond (1821-1881), de nacionalidade francesa, foi autor do primeiro livro de fotografia realizado na América Latina. Ficou conhecido em terras brasileiras pelas fotografias documentais da expedição realizada nas províncias do Rio de Janeiro, Bahia e Pernambuco, publicadas no álbum-livro *Brasil Pitoresco*, em 1861, financiado pela monarquia e com textos do escritor, também francês, Charles Ribeyrolles (1812 – 1860). Possuidor de um estúdio fotográfico no Rio de Janeiro, Frond “entre 1857 e 1860, foi o fotógrafo que mais recebeu recursos da Mordomia Imperial” (SEGALA, 1998, p.5).

Exilado da França durante o regime de Napoleão III, tornou-se fotógrafo em 1854 na cidade de Lisboa e, em 1856, chegou ao Rio de Janeiro onde retratou a família real e idealizou o ambicioso projeto patrocinado por D. Pedro II, o álbum *Brasil Pitoresco*. Este trabalho documentou as paisagens locais com o intuito de demonstrar o Brasil Imperial como moderno e atrair imigrantes, bem como mostrar “a exuberância e riqueza do território, o potencial do trabalho agrícola, as instituições públicas e, ainda, passar a imagem de que o tratamento dado aos escravos era mais brando do que havia mostrado Debret” (SILVA, 2013, p. 98).

Em um artigo do *Correio Mercantil*, de 1857, o texto comenta sobre as dificuldades de viajar no território nacional naquele momento, lamenta que muitos preferem as paisagens a margem do Reno ou da Suíça. Fala do projeto de Victor Frond que retratará importantes províncias e paisagens, e que para realizar o projeto organizou-se uma associação para levantar fundos. Em troca seus sócios receberiam “uma bella colecção de photographias feitas com arte e esmero”. Ao longo da escrita discorre sobre a descoberta de Daguerre, o Daguerreótipo, que contribuiu “não só às artes mas ainda as sciencias [sic.], sobre tudo a história natural e a astronomia”. Tendo em vista que Frond usará outro recurso da captação da imagem, continua o artigo:

O plano do Sr. Frond não se limita a copiar unicamente paisagens que, depois de coloridas pelo habil pintor que deve acompanhar a expedição, ornem as paredes de alguma sala; sob indicação do governo, copiará principalmente todos os terrenos proprios para a colonisação [sic.] que seja util fazer conhecer na Europa, e de que o texto explicativo fará notar todas as vantagens locais e riquezas de produção (CORREIO MERCANTIL, 1857).

Portanto, fica clara a intensão do projeto, registrar e divulgar a paisagem e a produção das províncias, por meio da fotografia. Nesse contexto que a edição do *Brasil Pitoresco* surgiu, a partir de fotografias de Victor Frond e texto do escritor, jornalista e militante político republicano francês Charles Ribeyrolles, convidado por Frond a viajar ao Brasil, chegando no Rio de Janeiro em meados de 1858. A obra é, também, o primeiro exemplo de “registro

fotográfico do trabalho escravo e da vida rural no país” (SEGALA, 1998, p.7) composto por 75 litografias, impressas em Paris na Maison Lemercier³¹⁵ utilizando como base visual as fotografias de Frond.

Frond, igualmente, irá produzir, em parceria com Sisson, uma série de álbuns chamados *Galeria dos Brasileiros Ilustres* com litografias a partir de seus retratos. Neles constam reproduções, entre outros, “de D. Pedro II, da imperatriz Teresa Cristina e das princesas” (BRASILIANA FOTOGRÁFICA, 2012). Como podemos observar em seguida:

Figura 02 – A Augusta Família Imperial do Brasil. Ano 1860. Tec. Litografia sobre chine collé. Ed. Sébastien Sisson. Fotografo: Victor Frond



Fonte: Acervo da Pinacoteca do Estado de São Paulo, Brasil. Coleção Brasileira/Fundação Estudar. Doação de Fundação Estudar, 2007.

Paralelamente a disseminação do processo litográfico, na França e na Inglaterra, ocorrem novas experiências para a fixação imagética obtendo uma superfície que seja sensível à luz, utilizando sais de prata. “Esses processos, associados à câmara escura, lançam as bases do princípio da fotografia” (FABRIS, 2008, p.13).

Kossoy (2014, p. 29) descreverá esse processo revolucionário como tendo “papel fundamental enquanto possibilidade inovadora de informação e conhecimento, instrumento de apoio à pesquisa nos diferentes campos da ciência e também como forma de expressão artística”. De acordo com ele, a descoberta fotográfica e o desenvolvimento da indústria gráfica foram responsáveis por possibilitar a multiplicação da imagem fotográfica impressa, o que deu

³¹⁵ A casa de impressão localizava-se em Paris, fundada por Joseph-Rose Lemercier (1803-1887), discípulo de Senefelder, nada menos que o inventor do processo litográfico.

início a “um processo de conhecimento do mundo, porém de um mundo em detalhes, posto que fragmentário em termos visuais e, portanto, contextuais” (KOSSOY, 2014, p. 30). Tais fontes fotográficas expõem os mais variados aspectos que, se examinados de forma técnica-iconográfica e interpretativa, colocam-se como documentais e servem de resgate informacional para estudos de diferentes áreas do conhecimento (KOSSOY, 2014).

Sobre a história do processo fotográfico, Benjamin (1987, p. 91) vai dizer “que eram conhecidas pelo menos desde Leonardo”, no que diz respeito a possibilidade de fixação da imagem através da câmera escura e por meio da pintura e do desenho. Entretanto, foi a intervenção do Estado, sob a questão da disputa de patente entre Niepce e Daguerre, tornando a invenção domínio público, que permitiu a criação de condições favoráveis para o seu desenvolvimento constante e acelerado. Diz ainda, em menção ao discurso de Arango em 1839 na Câmara dos Deputados, que “quando os inventores de um novo instrumento o aplicam à observação da natureza, o que eles esperavam da descoberta é sempre uma pequena fração das descobertas sucessivas, em cuja origem está o instrumento” (ARANGO *apud* BENJAMIN, 1987, p. 93).

Vale ressaltar que a descoberta de Daguerre foi amplamente criticada e, até desacreditada. Como visto em no trecho publicado no *Jornal Leipzig Anzeiger*:

Fixar efêmeras imagens de espelho não é somente uma impossibilidade, como a ciência alemã o provou irrefutavelmente, mas um projeto sacrílego. O homem foi feito à semelhança de Deus, e a imagem de Deus não pode ser fixada por nenhum mecanismo humano. No máximo o próprio artista divino, movido por uma inspiração celeste, poderia atrever-se a reproduzir esses traços ao mesmo tempo divinos e humanos, num momento de suprema solenidade, obedecendo às diretrizes superiores do seu gênio, e sem qualquer artifício mecânico (JORNAL *LEIPZIGER ANZEIGER* *apud* BENJAMIN, 1987, p. 92).

Debatendo o tema temos o discurso proferido por Baudelaire no Salão de 1859, com outro olhar sobre o evento:

Nesses dias deploráveis, uma nova indústria surgiu, que muito contribuiu para confirmar a tolice em sua fé... de que a arte é e não pode deixar de ser a reprodução exata da natureza... Um deus vingador realizou os desejos dessa multidão. Daguerre foi seu Messias... Se for permitido à fotografia substituir a arte em algumas de suas funções, em breve ela a suplantará e corromperá completamente, graças à aliança natural que encontrará na tolice da multidão. É preciso, pois, que ela cumpra o seu verdadeiro dever, que é o de servir as ciências e as artes (BAUDELAIRE *apud* BENJAMIN, 1987, p. 107).

Entretanto, apesar da condenação de alguns, o daguerreótipo, e posteriormente a fotografia, tiveram rápida popularização não apenas no meio artístico, mas em todos os campos. Isso ocorreu devida sua precisão e fidelidade com a representação da realidade, sua rapidez,

nitidez e detalhamento no processo de formação da imagem e sua ampla difusão, acessibilidade e simplicidade na técnica (FABRIS, 1998).

Conforme Lygia Segala aponta a dificuldade de fotografar e revelar as imagens durante as expedições eram tarefas, muitas vezes, desanimadoras. Os experimentos não cessavam, fatores climáticos, traslado com equipamentos pesados, equipe de trabalho, situações adversas, interferiam significativamente no resultado. O processo que Frond utilizou não era o daguerreotipo, mas utilizava o vidro emulsionado com colódio e prata para capturar a imagem. Sobre isto:

O colódio secava muito rápido sobre a placa de vidro de grandes dimensões não chegando a espalhar-se uniformemente sobre toda a sua superfície. Os banhos de prata também precisavam ser renovados com muita frequência desfalcando rapidamente os estoques. Manchas e ranhuras apareciam, por vezes, sobre o negativo devido às impurezas dos vidros exacerbadas pela poeira e pelo calor. (SEGALA, 1998, p. 68).

Fronde revela e lamenta o transtorno que o empreendimento causou na sua vida, "em consequência de minhas ausências prolongadas da minha casa de fotografia, pouco a pouco perdi a clientela e este estabelecimento que prosperava então, está hoje comprometido e arruinado"(SEGALA, 1998, p.69). Neste contexto que seu projeto editorial foi concretizado.

Não foi por meio do daguerreótipo, como já foi apontado, que Frond elaborou a imagem do *Brasil Pitoresco* apesar de ser um recurso igualmente moderno, foi na parceria da litografia elaborada por litógrafos da editora de Lemercier com a imagem captada por Frond e o resultado foi contemplado na imprensa. Sobre a receptividade da edição Maria Antônia Couto da Silva mostra na sua pesquisa a publicação do *Correio Mercantil*, de 23 de julho de 1861:

Ricos panoramas, as paisagens mais belas, os sítios mais pitorescos, que percorreram ao lado de Ribeyrolles, foram litografados em Paris pelos artistas de maior merecimento e impressos nas oficinas de Lemercier, que se prezam de uma reputação respeitada em toda a Europa, os desenhos de Victor Frond não são apenas simples ilustrações de um livro; são quadros delicados, que desafiam a crítica e que podem, em ricas molduras, servir de ornato nos salões mais elegantes. Se o livro fala ao coração e à inteligência, o álbum fala aos olhos: onde aquela hesita, estes ficam encantados; o trabalho do artista e o livro não se podem separar; nasceram de um mesmo sentimento, foram guiados pela mesma ideia, tendem ao mesmo resultado. (SILVA, 2013, p. 97)

Além dos elogios e a possibilidade de utilizar as imagens como elementos decorativos, nota-se o dado sobre a parceria de dois processos: a gravura litográfica impressa por Lemercier como registro fixado no papel e a imagem captada pelas lentes de Frond, conferindo entre os dois a construção da imagem. Um por meio fotoquímico-mecânico, o outro pela mão do litógrafo, proporcionado no hibridismo entre eles. (CAIRE SILVA; CARVALHO, 2021). A

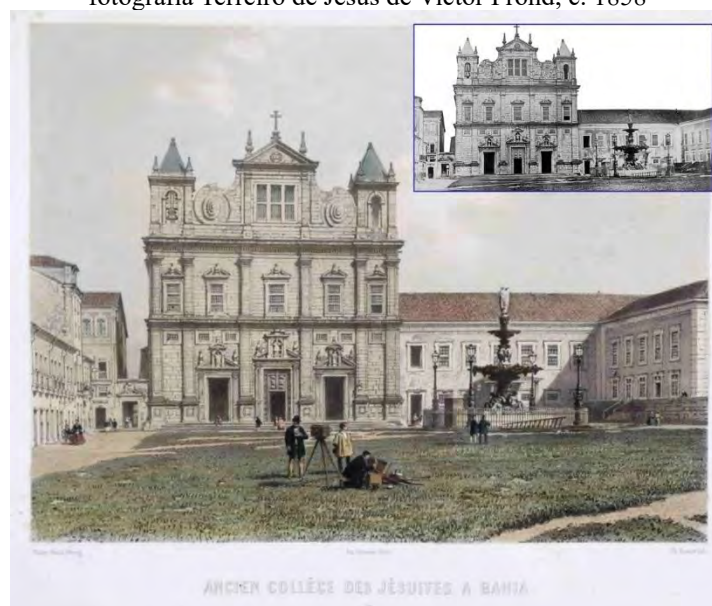
pesquisadora Silva (2011), aponta que esta obra é considerada uma das primeiras a utilizar o recurso fotográfico com a gravura litográfica na divulgação da imagem brasileira.

Lemercier desde a fundação de sua casa editorial, em 1840, buscou novas tecnologias para o comércio gráfico. Atraiu conhecimentos químicos utilizados na fotografia para a captação da imagem – sabe-se que o problema no momento era fixá-la e reproduzi-la em série - com os recursos da gravura resolveu-se o problema no uso da tinta de impressão para fixar a imagem. “Lemercier foi o primeiro a tentar transformar a fugitiva fotografia em papel em uma impressão fotolitográfica em tinta permanente. Ele chamou seu processo de Litofotografia” (JAMMES, s.d.).

Também conhecida por Fotogravura, o processo utiliza matrizes de gravura (madeira, metal, pedra) emulsionada com sensibilizantes fotográficos para a captação da imagem por meio da luz. Deste modo liberava a interpretação do artista gravador no processo de elaboração da imagem na matriz. O que quer dizer que a imagem seria projetada sem nenhuma intervenção ou interpretação manual. Mas não foi assim no álbum *Brasil Pitoresco*. Algumas gravuras receberam elementos inexistentes na fotografia feita por Frond, portanto acrescentadas por desenho na matriz de pedra.

O exemplo abaixo mostrado nas pesquisas de Silva (2010) e Caire Silva & Carvalho (2021), vemos uma gravura litográfica do *Brasil Pitoresco* e o detalhe acima a direita a fotografia de Victor Frond. Na gravura nota-se o acréscimo de pessoas na cena, um fotógrafo e seu assistente.

Figura 03: Ancien Collège des Jésuites a Bahia – Litografia (Brasil Pitoresco 1861) - Detalhe (canto direito) fotografia Terreiro de Jesus de Victor Frond, c. 1858



Fonte da gravura: <https://digital.bbm.usp.br/view/?45000008835&bbm/6849#page/42/mode/1up>
 Fonte da fotografia: <https://www.historia-brasil.com/bahia/iconografia/colégio-jesuitas.htm>

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo pretendeu mostrar processos de reprodução da imagem no século XIX com dois personagens relevantes, o artista Sébastien Auguste Sisson e o fotógrafo Victor Frond, que utilizaram de técnicas modernas como a litografia e a fotografia (fotogravura) na produção de impressos, referências indelévels para a história gráfica. O contato com ambos ocorreu durante a pesquisa da *Coleção Arthur Azevedo*, que com sua imensa quantidade de obras sobre o papel, nos proporcionou e proporciona desdobramentos singulares.

Apresentou-se também o início da Imprensa no Brasil, em 1808, com a chegada dos portugueses na cidade do Rio de Janeiro. Com a chegada da família real, fundou-se a Imprensa Régia, onde foi impresso o primeiro Jornal brasileiro, *A Gazeta do Rio de Janeiro*, mesmo com a imprensa já estabelecida no país, esta não se desenvolveu rapidamente pois sofria censura, caso não publicassem jornais que favorecessem a Corte. Nesse período a informação era vista como uma ferramenta de doutrinação, como ocorreu com as edições ilustradas produzidas por Sisson e Victor Frond o apoio do governo acontecia quando era diretamente ligado a propaganda nacional.

Dois problemas cruciais enfrentou a incipiente fotografia: fixar a imagem e ter cópias idênticas. A solução veio com a parceria das técnicas da gravura com a utilização de produtos químicos vindos dos experimentos fotográficos que sensibilizavam a matriz. Assim a imagem pode ser reproduzida mecanicamente. Mas no estudo mostramos que na edição do *Brasil Pitoresco* a imagem ainda tinha interferências manuais, podemos dizer, deste modo, que ainda era um híbrido. Essa parceria não durou muito, com o desenvolvimento do papel fotográfico que passa a ser revelado e a imagem fixada com maior durabilidade, a gravura deixa aos poucos o mercado gráfico comercial.

Finalizamos com as autoras Caire Silva e Carvalho sobre os processos que marcaram o século XIX e início do XX:

Onde termina uma para dar espaço a outra, ou até que momento caminharam juntas. Após libertadas, a fotografia segue seu caminho singular, gerando possibilidades transformadoras no século XX na reprodução da imagem que chega à escala industrial e as técnicas da gravura como meio de expressão criativa dos artistas” (CAIRE SILVA; CARVALHO, 2021, p. 142)

REFERENCIAS

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica**. Apresentação, tradução e notas Francisco de Ambrosio Pinheiro Machado. Porto Alegre: Zouk, 2012.

_____. Pequena História da Fotografia. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura** (vol. 1). São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

CAIRE SILVA, Regiane; CARVALHO, Francisca. O Álbum Brasil Pitoresco: gravura e fotografia de mãos dadas mudando a imagem do século XIX. In: **Educação Gráfica**, v. 25, n. 2 agosto/2021, pp. 140-158.

CARVALHO, Vânia Carneiro de. A Representação da Natureza na Pintura e na Fotografia Brasileiras do Século XIX. In: **Fotografia: usos e funções no século XIX**. Org. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – EDUSP, 1998.

CORREIO MERCANTIL, Rio de Janeiro, 1857.

COSTELLA, Antonio F. **Introdução à gravura e à sua história**. Campos do Jordão, SP: Editora Mantiqueira, 2006.

Disponibilizado em:
<<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=217280&pagfis=13970>>. Acesso em:
20 set. 2022.

Enders, Armelle. **A História do Rio de Janeiro** / Armelle Enders; tradução Joana Angélica d'Ávila Melo. 3. ed. – Rio de Janeiro: Gryphus, 2015.

FABRIS, Annateresa. A Invenção da Fotografia: repercussões sociais. In: **Fotografia: usos e funções no século XIX**. Org. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – EDUSP, 1998.

FERREIRA, Orlando da Costa. **Imagem e Letra: introdução à biblioteca brasileira: a imagem gravada**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

FREITAS, Maria do Carmo de. História e Arte na Rocha. **Boletim informativo**, Minas Gerais, n. 428, p. 1-3, abril 2004.

GONÇALVES, Lisbeth R. Modernização e Modernidade na Arte Brasileira do Século XX. In: **Arte Brasileira no Século XX**. São Paulo: ABCA: MAC USP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007. Disponível em: <https://photogravure.com/highlights/lemercier-and-lithophotography/>. Acesso em: 12 fev.

JAMMES, André. **Lemercier and lithophotography**.

KOSSOY, Boris. **Dicionário histórico-fotográfico brasileiro: fotógrafos e ofício da fotografia no Brasil (1833-1910)**. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 2002. 408 p., il. p&b.

_____. **Fotografia & História**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2014.

MEGGS, Philip B. e PURVIS, Alston W.; **História da Design Gráfico**. Cosac Naify, São Paulo, 2009.

MENESES, Paulo Roberto de Jesus. Sociedade, imagem e biografia na litografia de Sebastien Sisson. 2008. Dissertação (Mestrado em História Social) – Programa de Pós-graduação em História Social da UFRJ. Rio de Janeiro, 2008.

PEREIRA, Valéria. O Álbum do Rio de Janeiro Moderno de Sebastien Auguste Sisson: um recorte da Coleção Arthur Azevedo. Monografia (Graduação em Artes Visuais) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019.

SANT'ANNA, Benedita de Cássia Lima. **D'O Brasil Ilustrado (1855 – 1856) à Revista Ilustrada (1876 – 1898)** – Trajetória da imprensa periódica literária ilustrada fluminense. Jundiá, Paco Editorial: 201.

SANTOS, Renata. **A imagem gravada: A gravura no Rio de Janeiro entre 1808 e 1853**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2008.

_____. A imagem negociada: A Casa Leuzinger e a edição de imagem no século XIX. 2003. Dissertação em História Social – Programa de Pós-graduação em História Social. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2003.

SEGALA, Lygia. Ensaio das luzes sobre um Brasil pitoresco: o projeto fotográfico de Victor Frond. Tese de doutorado – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1998.

_____. O retrato, a letra e a história: notas a partir da trajetória social e do enredo biográfico de um fotógrafo oitocentista. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo. V.14, n.41, out. 1999.

SILVA, Frederico Fernando Souza. **A Coleção Arthur Azevedo**. São Luís: Instituto Geia, 2014.

SILVA, Maria Antonia Couto da. **Um espírito imparcial e as paisagens mais belas: Considerações acerca da repercussão das imagens do álbum Brasil Pitoresco, de Victor Frond e Charles Ribeyrolles**. In: rhaa 13, 2013. In: Revista de História da Arte e Arqueologia, Campinas, n.12, jan-jul, 2010. Disponível em: <<https://www.unicamp.br/chaa/rhaa/downloads/Revista%2013%20-%20artigo%206.pdf>> Acesso em: 17 nov.2020

AUTORIA EM PRODUÇÕES DE PRÉ-VESTIBULANDOS: ANALISANDO O PROJETO DE TEXTO NO PROJETO DE EXTENSÃO ENTRETEXTOS DO DEPARTAMENTO DE LETRAS (UFMA)

Rosana de Carvalho Vilanova
Mestranda
rosannacarvalho21@gmail.com

Mônica da Silva Cruz
Doutora
monica.silva@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: Análise de processos de autoria em redações de alunos do Curso de Produção Textual, do Projeto de Extensão Entretextos, do Departamento de Letras da UFMA (DELER-UFMA). Objetivamos, analisar como os discentes constroem a autoria no contexto de um curso de redação “pré-vestibular”. Para tal, escolhemos como metodologia a pesquisa de campo de cunho qualitativa. O material foi coletado em setembro de 2021, ano em que observamos as aulas do Projeto Entretextos. Apresentamos a análise de um (01) texto produzido por um dos cursistas do Projeto. O critério de seleção do gênero abordado partiu da observação de que os alunos se sentem inseguros ao saberem que diante de um artefato textual, como o dissertativo (o mais cobrado em vestibulares), devem elaborar argumentos e se colocarem como autores de seu texto, para defender sua opinião diante do tema proposto. Contamos nessa pesquisa com as teorias da Análise do Discurso de linha francesa e da Linguística Textual, destacando nesses estudos os autores: Foucault (1992, 1999, 2000), Antônio (2014), Borges e Marinheiro (2010), Pacífico (2011), Lima (2014), Cavalcante (2018), Marcuschi (2008), entre outros. A partir das análises observamos que no Entretextos, assim como no Enem, há um apelo à manutenção de sentidos que devem permanecer fiéis ao texto padrão, para que seja considerado um texto ideal, essa atitude incide diretamente na construção da autoria, fato comprovado na análise do projeto de texto.

Palavras-chave: Texto. Autoria. Projeto de Extensão Entretextos. Análise do Discurso.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo, recorte de nossa dissertação de mestrado, tem por objetivo analisar indícios de autoria em redações de alunos do Curso de Produção Textual, do Projeto de Extensão Entretextos, do Departamento de Letras da UFMA (DELER-UFMA). Esta pesquisa emerge da observação de que quando o assunto é produção textual, a maioria dos alunos do ensino básico tem dificuldades em produzir textos que se adequam às normas exigidas pela escola e vestibulares. Pesquisas como as de Antônio (2014), Borges e Marinheiro (2010), Pacífico (2011), Lima (2014) apontam que em sua escrita os alunos deixam transparecer várias fragilidades, sejam elas em nível linguístico-gramatical, sejam em nível textual, referentes aos procedimentos de construção de coesão e coerência. Além desses aspectos, tem-se demonstrado

que os alunos se sentem inseguros ao saberem que diante de um tipo textual³¹⁶, como o dissertativo (o mais cobrado em vestibulares), devem elaborar argumentos e se colocarem como autores de seu texto, para defender sua opinião diante do tema proposto.

No sentido de contribuir com essas e outras pesquisas já realizadas acerca da autoria em redações de alunos, especialmente pré-vestibulandos, é que a nossa pesquisa surge, ressaltando assim a relevância do tema e a necessidade de maiores aprofundamentos no que tange aos estudos da autoria em âmbito pré-universitário. Com isso, fomos mobilizados a investigar como a autoria é abordada no contexto de um curso de redação “pré-vestibular”, o qual faz parte de um Projeto de Extensão universitária, oferecido por uma Universidade Pública. Dessa abordagem, nesta pesquisa tomamos como *corpus* redações de cursistas do Projeto de Extensão Entretextos - do Departamento de Letras (DELER) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), empreendimento que desde 2009 vem oferecendo oficinas de produção textual para alunos de escolas públicas. O questionamento que constitui este estudo é: Como os alunos do Projeto de Extensão Entretextos constroem sua autoria nos textos que produzem? Para responder a essa questão que norteia a pesquisa, temos como objetivo geral analisar aspectos discursivos e linguísticos da construção da autoria em redações de alunos do curso de redação do Projeto de Extensão Entretextos, do Departamento de Letras (DELER) – UFMA. Nos objetivos específicos buscamos: a) discutir o conceito de autoria, de forma ampla, e de forma específica, conforme proposta da Cartilha do Participante do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); b) descrever práticas de ensino de produção textual, voltadas para autoria, desenvolvidas no Projeto de Extensão Entretextos; c) identificar procedimentos de autoria em textos de alunos do curso de Extensão Entretextos (UFMA).

A hipótese que levantamos em nossa pesquisa é a de que os alunos, em geral, pré-vestibulandos ou não, não têm muita consciência do conceito de autoria na elaboração da redação do Enem. Parte-se do princípio que as escolas, os cursinhos e, inclusive, as Cartilhas do Participante do Enem divulgada todos os anos no site do Inep não explicitam em suas abordagens o que é a autoria, um item delineado e avaliado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Em vista dessa lacuna, quanto a esse aspecto cobrado na redação do Enem, observamos que a pesquisa é importante para refletirmos os conceitos de autoria tanto no campo discursivo quanto no linguístico e identificar os indícios de autoria, especificamente no projeto de texto que os alunos do curso Entretextos (UFMA) deixam transparecer em suas produções textuais.

³¹⁶ Para Marcuschi (2008, p. 154), tipo textual é uma construção teórica que classifica os textos por meio de suas características linguísticas e gramaticais, são estes: descrição, narração, dissertação/argumentação, exposição e injunção.

Esse texto divide-se em quatro tópicos, no primeiro abordamos o autor no viés foucaultiano, para tratar da autoria num sentido mais amplo. No tópico seguinte, abordamos a autoria num sentido mais específico e voltado ao contexto de pré-vestibular. No terceiro tópico refletimos a autoria na competência três (3) descrita na Cartilha do Participante ao Enem e Manual e corretores do Exame Nacional. O quarto tópico trata da análise do *corpus* selecionado e, por último, fizemos as nossas considerações finais concernentes às análises.

2 O AUTOR NO VIÉS FOUCAULTIANO

Na célebre conferência, *O que é um autor?* Foucault anuncia o seu novo projeto de estudos voltado para a questão da noção de autoria (Revel, 2005), na ocasião, Foucault faz um alerta quanto à prática escrita na contemporaneidade, pois enquanto a sociedade tem relegado o autor em detrimento da obra, para ele, o texto mantém relação intrínseca com o autor. Porém, mais importante que problematizar o desaparecimento do autor na linguagem, ele alude que, é necessário, partir para a análise da função-autor. A concepção da função-autor trazida por Foucault é muito relevante para os estudos discursivos atuais, sobre a qual discorreremos nessa seção. (FOUCAULT, 1992, 2012).

Antes de tratar da função-autor, Foucault (1992, p. 46) expõe que não é todo discurso que possui tal função. Uma vez que, se distingue da fala cotidiana, numa determinada cultura o nome de autor recebe “um certo estatuto.” (FOUCAULT, 1992, p. 45). A partir dessa tese, o filósofo defende que, “o nome do autor não está situado no estado civil dos homens, tampouco está situado na ficção da obra, mas sim na ruptura que instaura um certo grupo de discursos e o seu modo de ser singular.” Foucault (1992, p. 46).

Sendo assim, a função-autor é “característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade”. Nesse viés, o autor é uma função que o sujeito ocupa. E por ser uma função ocupada pelo sujeito, não é uma entidade natural e, seu surgimento ocorre a partir das práticas discursivas recorrentes. Foucault (1992, p. 46). Partindo da premissa de análise da função-autor, Foucault (2006, p. 264-265) estabelece quatro características mais evidentes e importantes que ajudam a identificar um discurso portador da função-autor na cultura contemporânea.

Ao fazer uma análise da primeira característica relacionada ao nome do autor em linhas foucaultianas, Bambila (2019) apoiado em Dorigatti (2004) discorre que o “nome do autor assegura uma função classificativa, onde agrupa e delimita determinados textos, caracteriza um

certo modo de ser discursivo”. Em vista disso, na função autor há um traço social que fica em evidência na sociedade os vários discursos que o autor põe em sua obra.

Ganhando assim um caráter dúbio, “o nome, que se apresenta antes mesmo do próprio sujeito que produz a obra, poderá ser significado para exaltar ou destruir o autor perante a sociedade.” Levando em consideração, que o autor não depende de si mesmo para sustentar a autoria, no entanto, ele se responsabiliza pela maneira que a sociedade vai interagir a partir de sua criação autoral, com o que estiver em seu nome, porque o nome de autor “funciona de maneira exclusivamente social.” (BAMBILA, 2019, p. 7).

Na segunda característica, o autor afirma que Foucault “estabelece uma relação de apropriação ao lidar com aquilo que o autor produz.” Nessa perspectiva, há um ponto de diálogo com os conceitos bakhtinianos sobre a polifonia. Assim, ele justifica porque, “assim como Bakhtin, Foucault defende a impossibilidade de invenção de discursos” e propõe que se pense na autoria “como parte de um movimento dialógico e subjetivo que só existe por intermédio da existência de outras vozes discursivas que permearão as escolhas e, conseqüentemente, a constituição autoral.” (BAMBILA, 2019, p. 7).

Nesse sentido, é interessante notar que, por mais que os autores defendam que o autor não é a origem de seu dizer, por outro lado, não se pode negar que ao se responsabilizar pelas escolhas das palavras, este de certo modo, é apresenta seu discurso como sendo seu. A partir dessas escolhas subjetivas operadas pelo autor, ele pode ser reconhecido ou rechaçado pela obra que produz. (BAMBILA, 2019, p. 8).

O terceiro parâmetro, que fala da relação da atribuição, remete ao fato de a autoria não ser autossuficiente. “Isso se deve ao fato de que o autor não exerce sua função social baseado apenas no que produz ou na noção que faz de si mesmo.” Dessa maneira, o autor se vale do julgamento que a sociedade faz dele e de sua relevância. Assim, o autor conta com “certos lugares de existência que são determinados por critérios que podem ou não concordar com sua subjetividade.” (BAMBILA, 2019, p. 8).

Esses pensamentos foucaultianos, podem ser percebidos nitidamente nas questões discursivas atuais. Quando em nossa sociedade há “um estabelecimento institucional de autoria idealizada que se confronta com esse autor, punindo-o ou acolhendo-o, conforme seu nível de aproximação com tais pressupostos.” Pode-se assim, citar como exemplo, o ENEM. (BAMBILA, 2019, p. 8).

O quarto e último elemento, refere-se ao resultado alcançado pelo autor com a sua obra. “O autor ganha sua posição, seja nas seções de um livro ou em outras esferas discursivas à medida que a interação eleva seu discurso a um plano mais referencial.” Dito de outro modo, o

autor ganha relevância quando ele é citado por outros, porque ele passa a ser referência discursiva para que os outros se completem e se aprimorem. Quando isso ocorre, o autor concretiza sua inserção na sociedade. (BAMBILA, 2019, p. 8).

A partir desses parâmetros de classificação, Foucault propõe a busca pela descoberta do jogo da função-autor. Para ele, assim será possível analisar as condições de produção do sujeito, que viabilizam o aparecimento da função-autor. Vale ressaltar, que essa função não perde de vista a ordem discursiva, a qual exige do sujeito, certas regras e domínios que lhe conferem a responsabilidade, não só pelo que diz, como também, pela unidade e sentido do texto. (FOUCAULT, 1992).

E por assim dizer, na ordem discursiva, existe um “fluxo de fala que seria ao mesmo tempo historicamente determinado e não individualizado”. Revel (2005, p. 24). Nessa perspectiva, Revel (2005) cita que nem mesmo Foucault escapou das condições de produção do seu discurso. Em sua aula inaugural, no *Collège de France*, o próprio filósofo chama a atenção para o fato de que, as suas palavras não eram, exclusivamente suas, uma vez que, havia uma voz implícita que precedia a sua. (REVEL, 2005).

Com essas considerações, observa-se que os estudos de Foucault ganham destaque nos estudos discursivos por trazer à tona a noção da autoria e como esta se apresenta na sociedade contemporânea, assim como faz o Enem, que exige do participante a observação de parâmetros que guiam a autoria. Assim, essa instância demonstra interesses em reforçar certos discursos, ao mesmo tempo em que pune ou aplaude o participante que se propõe a tornar-se autor de sua produção textual.

3 AUTORIA EM TEXTOS PRÉ-UNIVERSITÁRIOS

Vários estudiosos da linguagem têm refletido a sobre a autoria, ora para saber como se manifesta nos textos dos alunos, ora para verificar como os vestibulares abordam esse aspecto nas provas de redação, entre outros. Sendo assim, torna-se relevante, nesse espaço da pesquisa, comentar, mesmo que de forma breve, alguns trabalhos que põem em pauta a autoria num contexto de pré-vestibular.

Antônio (2014) faz uma análise das redações que receberam nota máxima, produzidas por candidatos do vestibular da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp (2014), a fim de destacar o aspecto da autoria nesses textos. Nessa pesquisa, a autora constata que para a Unesp, os critérios que marcam a autoria no texto são: a) desenvolvimento de gênero e tipo de texto previstos e sem falha que interfira na interlocução desejada, b) bom

desenvolvimento dos argumentos: as partes da estrutura dissertativa devem ser bem desenvolvidas, de modo que os argumentos sejam justificados/desenvolvidos, convergindo para o ponto de vista defendido. O texto deve ser estratégico, sem lacunas ou digressões e a progressão argumentativa deve ocorrer de forma gradual.

Assim, para a banca, um texto com autoria deve tanto atender aos quesitos do gênero dissertativo, quanto à coerência, seleção de argumentos e progressão textual, ou seja, esses aspectos que demonstram a unidade do texto. Dessa forma, para Antônio (2014) a “progressão é argumentativa e dialoga diretamente com uma solicitação do gênero dissertativo: a defesa de uma tese” (ANTÔNIO, 2014, p. 6-7).

Nas considerações finais, a autora reflete sobre diversos conceitos de autoria que circulam no meio acadêmico, porém ela alerta que estes não estão presentes nas correções dos grandes vestibulares. Com isso, ela defende que a unidade e a progressão textual (assim como outros aspectos) são marcas de autoria que podem fazer parte dos critérios de correção de redação dos vestibulares do país (ANTÔNIO, 2014).

Outra pesquisa relevante nesse âmbito e, portanto, merece destaque, é a de Borges e Marinheiro (2010), pesquisadoras que investigaram textos escritos produzidos por alunos do 3º ano do Ensino Médio, em fase de preparação para o vestibular. Com base na AD francesa, a pesquisa teve como foco a assunção e/ou interdição da autoria. Partindo desse pressuposto, as autoras verificaram se nos textos analisados, os alunos sustentam a autoria de sua escrita, por meio da polissemia ou se estes são interditados pela ideologia dominante, ficando, assim, no eixo da paráfrase e do senso comum.

Para Borges e Marinheiro (2010), apoiadas em Orlandi (2003), quando se trata de leitura na escola, a tipologia discursiva que predomina é o discurso autoritário. Segundo as autoras, o discurso autoritário “é aquele em que o referente é ‘ausente’, oculto pelo dizer, os interlocutores não existem, mas sim um agente exclusivo, neste a polissemia é contida.” (BORGES; MARINHEIRO, 2010, p.3). Em outras palavras, elas afirmam que o discurso pedagógico se relaciona com o autoritário porque, na maioria dos casos, o professor cerceia a fala do aluno.

No contexto de interdição do discurso, Borges e Marinheiro (2010, p. 3) alertam que a escola acredita estar formando sujeitos autores, no entanto, os alunos não deixam de ser escritores, apenas. Na concepção das pesquisadoras, "para ser autor é preciso levar em consideração as condições de produção do autor e as condições em que são produzidos os textos, e principalmente, dar sentido ao que escreve.”

O sentido do texto não pode ser considerado como algo já pronto, porém deve-se conceber que ele está relacionado à historicidade, à exterioridade e ao interdiscurso. O

interdiscurso, segundo Borges e Marinheiro (2010, p. 4) “é o que torna possível o dizer e retoma sobre a forma de pré-construído, o já-lá (já-dito), o sentido pode ser novo (polissêmico), mas não inédito, pois ele não nasce do “nada”, é retomado sob forma de algo que já fora dito.”

Outro ponto interessante que Borges e Marinheiro (2010, p.5) abordam é que os alunos do 3º ano do Ensino Médio não se tornam autores pelo fato de não saberem selecionar os argumentos na defesa de sua tese na redação, comprometendo assim, a autoria. Dessa forma, quando o aluno não consegue sustentar seus argumentos “é levado para o senso comum, permanece na paráfrase.”

Nesse viés, as autoras defendem que a escola deve promover o acesso ao arquivo³¹⁷, para que o aluno saia do eixo da paráfrase, da previsibilidade, pois esse acesso auxilia na construção de textos polissêmicos. Nessa conjuntura, o professor é fundamental no que diz respeito ao estímulo à leitura, pois é pela leitura que o aluno é capaz de tornar-se autor de seu texto e ter acesso a um curso de nível superior ou mesmo garantir uma vaga no mercado de trabalho, por exemplo (BORGES; MARINHEIRO, 2010).

Lima (2014), por seu turno, ao investigar como os indícios de autoria se constituem nas produções de texto de alunos (de uma instituição particular de ensino da cidade de Varginha – MG) e do guia A Redação no ENEM 2012 – Guia do Participante, verificou que mesmo havendo regras, as quais os candidatos são submetidos, no que se refere à autoria, o Enem promove o apagamento do autor. Nesse sentido, a autora alude que o aluno fica limitado quanto à autoria, sendo assim, é viável apenas verificar os indícios de autoria em suas redações.

Dessa maneira, Lima (2014, p. 14), lembrando Foucault (1969), afirma que, se o aluno produz textos com a finalidade específica de passar no vestibular (ou concurso), e não com fins sociocomunicativos, logo está fadado ao desaparecimento, enquanto autor. Embora o autor desapareça nas redações do Enem, é possível observar indícios de autoria, pois o “candidato pode até reproduzir regras, porém cada qual reproduz de forma única, e isso, de certa forma, é um indício de autoria.”

Com isso, a partir dos indícios observados nos textos analisados, Lima (2014) buscou as regularidades presentes nos enunciados. Regularidades, para ela, seriam os enunciados parecidos nos textos, como, por exemplo, a “reapropriação ou reprodução da coletânea.” Além disso, a autora também se apropria dos conceitos foucaultianos, quanto às características do autor que podem ser observadas no texto.

³¹⁷ Para a AD francesa, arquivo compreende, não apenas um conjunto de dados guardados, mas ele é, por sua prática de leitura, revelador de interesses históricos, políticos e culturais (SARGENTINI, 2011).

Na análise da função-autor, Foucault (1969) estabelece quatro características que ajudam a identificar um discurso portador dessa função, são elas: 1º) O nome do autor: impossibilidade de tratá-lo como uma descrição definida; mas impossibilidade igualmente de tratá-lo como um nome próprio comum. 2º) A relação de apropriação: o autor não é exatamente nem o proprietário nem o responsável por seus textos; não é nem o produtor nem o inventor deles. Qual é a natureza do speech act que permite dizer que há obra? 3º) A relação de atribuição: O autor é, sem dúvida, aquele a quem se pode atribuir o que foi dito ou escrito. Mas a atribuição - mesmo quando se trata de um autor conhecido - é o resultado de operações críticas complexas e raramente justificadas. As incertezas do opus. 4º) A posição do autor: Posição do autor no livro (uso dos desencadeadores; funções dos prefácios; simulacros do copista, do narrador, do confidente, do memorialista). Posição do autor nos diferentes tipos de discurso (no discurso filosófico, por exemplo). Posição do autor em um campo discursivo (o que é o fundador de uma disciplina? O que pode significar o 'retorno a...' como momento decisivo na transformação de um campo discursivo?).

A partir desses conceitos, a autora buscou as regularidades, as lacunas, para identificar quando o candidato reproduz ou se apropria da coletânea, no sentido de atender à exigência da autoria, predisposta no Guia de redação do Enem 2012. Outro conceito de Foucault adotado pela pesquisadora é o da “árvore de derivação de um discurso”. Para Foucault (2008):

em sua base, os enunciados que empregam as regras de formação em sua extensão mais ampla; no alto, e depois de um certo número de ramificações, os enunciados que empregam a mesma regularidade, porém mais sutilmente articulada, mais bem delimitada e localizada em sua extensão (FOUCAULT, 2008, p.166).

Assim, a pesquisadora afirma que a Proposta de Redação do ENEM 2012 pode ser considerada essa árvore, porque

Ela coloca, junto à raiz, como “enunciados reitores”, aquilo que se refere à coletânea e aos critérios de correção do Guia do Participante 2012, eles prescrevem as instruções sobre o que o candidato precisa fazer a fim de obter nota máxima, transmitem os códigos perceptivos dos quais os candidatos podem se servir e abrem possibilidades para que o candidato apresente o domínio de conceitos a serem construídos (LIMA, 2014, p. 16).

Por outro lado, na extremidade dos ramos, há "descobertas" (aquilo que o candidato consegue subentender, a compreensão e interpretação dos textos-base), “transformações conceituais” (como a nova definição do tema aplicada aos indícios de autoria, ou seja, a tese) [...] (LIMA, 2014, p. 16).

A partir dessas considerações, Lima (2014) procurou identificar elementos que demonstram a construção dos indícios de autoria, para, então, partir para as análises dos textos

selecionados na pesquisa, enfatizando, em especial, duas competências do Enem, a três e a cinco³¹⁸. A pesquisadora analisa as duas competências, por julgar que os alunos não demonstram bom desempenho na prova por não saberem elaborar uma proposta de intervenção (competência 5) adequada e coerente ao tema da redação e acrescenta que isso afeta diretamente na assunção da autoria (competência 3).

Em seus resultados, Lima (2014) identificou que mesmo se apropriando da coletânea e diante das exigências do Enem, na redação, é possível observar, nos textos dos participantes, indícios de autoria, pois existem aspectos peculiares que marcam as características individuais do candidato, como exemplo, a articulação dos argumentos por meio do encadeamento lógico das ideias. Além disso, ela identificou que a dificuldade de selecionar os argumentos, para propor uma intervenção ao problema apresentado pela banca, afeta no desempenho da competência relacionada à autoria. Para ela, isso implica tanto no afastamento da escrita do candidato quanto no apagamento de suas características individuais, porém, essas condições não são empecilhos para a identificação da função-autor nessas produções.

As breves discussões aqui expostas revelam alguns pontos dos quais esta pesquisa se aproxima. O primeiro deles é que a autoria é um tema relevante no contexto de produções textuais de participantes de vestibulares. Por isso, defende-se que as fundamentações teóricas relacionadas ao tema devem ser visitadas pelas bancas de vestibular no país, para que esse tema seja melhor trabalhado e cobrado nas redações dos que se submetem às provas.

Outro ponto em comum entre essas pesquisas que pudemos observar foi que os elementos argumentativos têm relação direta com o conceito de autoria e isso ficou comprovado nas análises dos textos, quando os alunos não conseguem selecionar seus argumentos, de forma a sustentar a sua tese levantada. Por último, observou-se que, embora haja uma tentativa de apagamento do autor, pelas bancas de vestibulares, ainda assim, é possível identificar os indícios de autoria presentes nos textos dos candidatos.

4 AUTORIA NO ENEM: UM FOCO NA COMPETÊNCIA 3

Na perspectiva dos critérios de avaliação da escrita da redação exigidos pelo Enem, encontra-se a autoria, conforme podemos observar no recorte abaixo da matriz de avaliação da redação do Enem 2019:

³¹⁸ Na competência 3, espera-se que o aluno saiba “selecionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.” Enquanto, a competência 5 requer que o aluno saiba “elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.” (GUIA DO PARTICIPANTE, 2012, p.8)

Tabela 2: Competência 3 no manual de redação do Enem 2019

Competência 3:	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
----------------	---

Fonte: Inep (2019).

Nessa via, o candidato deve portar-se como autor de sua produção textual, ou seja, de seu texto dissertativo-argumentativo. Lançando mão de “um tema de ordem social, científica, cultural ou política” (BRASIL, 2019, p. 5). E a partir disso, ele deve posicionar-se ao longo do texto por meio de argumentos, para, assim, defender suas opiniões, seu ponto de vista, levantando uma tese específica, relacionando-a ao tema proposto pelo exame.

Trazendo mais às claras a temática da autoria, chama-se a atenção para a Cartilha do participante do Enem 2019³¹⁹. O texto afirma que, na competência 3, o aluno deve “selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista”. (BRASIL, 2019, p. 6). Ressalta-se que, nessa competência, o aluno recebe a nota máxima (200 pontos) quando “apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista.” (INEP, 2019, p. 20).

De forma resumida o guia traz como “exigência”, termo explícito no texto, que na organização do texto dissertativo-argumentativo, o candidato “deve procurar atender às seguintes exigências” (INEP, 2019, p. 20):

Apresentação clara da tese e seleção dos argumentos que a sustentam.

Encadeamento das ideias, de modo que cada parágrafo apresente informações coerentes com o que foi apresentado anteriormente, sem repetições ou saltos temáticos.

Desenvolvimento dessas ideias por meio da explicitação, explicação ou exemplificação das informações, fatos e opiniões, de modo a justificar, para o leitor, o ponto de vista escolhido.

Quanto às marcas linguísticas no texto que antecedem a síntese acima é interessante a observação de Silva (2019, p. 89): “tanto o uso de imperativo quanto a modalização de estruturas que indicam ordem são características próprias do gênero cartilha, um gênero injuntivo cuja finalidade é orientar/instruir o interlocutor”, no entanto na Cartilha, essas mesmas

³¹⁹ A publicação em site do texto “A redação no Enem 2019 – Cartilha do Participante”, foi uma iniciativa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no sentido de auxiliar o candidato ao Enem (2019) quanto ao conhecimento dos critérios de avaliação de cada competência exigida pela banca na escrita da redação. (INEP, 2019).

marcas linguísticas, inerentes ao gênero, evidenciam o caráter coercitivo do discurso pedagógico que atravessa esse material. Ainda conforme a autora, “outra marca que emerge na superfície linguística e corrobora esse caráter coercivo é a ênfase que se dá ao erro, aos problemas que um texto pode apresentar e não às suas qualidades” (SILVA, 2019, p. 89).

De acordo com a tabela que cita as competências e desempenhos de avaliação para redação do Enem 2019 (conferir página 50), a competência III engloba aspectos concernentes à autoria, no entanto, essas noções não estão explícitas, nesse tópico do manual. Essa só é explicitamente citada, nas folhas seguintes, no tópico exclusivo, que aborda a competência III nesse manual. Quanto a isso, verifica-se na tabela abaixo:

Quadro 3: Grade específica e níveis de desempenho de avaliação da competência III

Competência III Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.		
Nível	Ponto	Desempenho
0	0	Apresenta informações, fatos e opiniões não relacionados ao tema e sem defesa de um ponto de vista.
1	40	Apresenta informações, fatos e opiniões pouco relacionados ao tema ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista.
2	80	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas desorganizados ou contraditórios e limitados aos argumentos dos textos motivadores, em defesa de um ponto de vista.
3	120	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, em defesa de um ponto de vista.
4	160	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, em defesa de um ponto de vista.
5	200	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista.

Fonte: Adaptado do Inep (2019)

A exposição da grade acima nos leva a questionar como esses critérios de avaliação da competência 3 foram selecionados por quem elabora a Cartilha, pois em nossas observações pudemos perceber que as informações que orientam como o candidato a se colocar como autor, em muitos momentos, se desencontram do restante da Cartilha e do Manual dos corretores do Enem. Assim, julgamos pertinente tecer alguns comentários relacionados a esses equívocos encontrados nos discursos dos dois textos orientativos. Quanto ao Manual de corretores do Enem:

[...] o conceito de autoria se mostra relacionado ao **projeto de texto** elaborado e ao **desenvolvimento** de informações, fatos e opiniões trazidos pelo participante para sua redação. [...] um texto com autoria é aquele em que o participante apresenta um projeto de texto estratégico e consegue cumprir com êxito, de maneira organizada e consistente, o que foi programado nesse projeto. [...] Observamos que um texto que traz diversos conhecimentos não apresentados nos textos motivadores pode não ser estratégico e, muitas vezes, sequer organizado e desenvolvido, enquanto um texto que traz apenas repertório baseado nos textos motivadores pode ser estratégico e bem

desenvolvido. Isso significa que um **texto que dá voz apenas aos textos motivadores pode ter autoria tanto quanto outro que traz conhecimentos de fora da proposta de redação**. O importante para a Competência III é a autonomia do texto, que deve se sustentar sozinho, sem depender de conhecimento exterior por parte do leitor, ou mesmo dos textos motivadores, para que faça sentido. Trata-se daquele texto que se explica por si só. (BRASIL, 2019, p. 13, grifos do autor).

Ao observarmos a grade específica e níveis de desempenho de avaliação da competência III, especificamente no nível 0, os corretores do Enem são orientados a dar nota zero (0), se o texto do candidato “Apresenta informações, fatos e opiniões não relacionados ao tema e sem defesa de um ponto de vista.” Da explicação da Cartilha compreendemos que o candidato é punido com zero nesse quesito pela “fuga total ao tema”, ou seja, a autoria para o Enem tem uma relação direta com o tema (INEP, 2019, p. 7). Ou seja, o candidato é coagido a escrever sobre o tema escolhido pela banca do Enem, caso contrário, seu texto é totalmente desconsiderado no exame. Com isso, entendemos que a autoria sequer é avaliada, já que a fuga ao tema elimina, de imediato, o candidato. Ele pode até discorrer sobre determinado tema de maneira que atenda a outros critérios exigidos num texto dissertativo- argumentativo e pode, inclusive, demonstrar a autoria, mas se ele fugir do tema proposto pela banca, seu texto é invalidado.

Ao analisarmos, mesmo de forma breve, a Cartilha do participante e o Manual de capacitação dos corretores do Enem, percebemos que em nenhum momento a noção da autoria é colocada de forma detalhada e explícita, assim como outras informações que seriam importantes para a compreensão do que é ser autor dentro de um texto dissertativo-argumentativo.

5 PROJETO DE TEXTO: ANALISANDO UMA PRODUÇÃO TEXTUAL DO ENTRETEXTOS

Para abordar essa categoria de análise da pesquisa, é válido ressaltar a constatação da escassez de material que aborde o conceito de projeto de texto, faremos uma elaboração própria do que consideramos projeto de texto fazendo, assim, uma relação com a construção da autoria.

Levando em conta os pressupostos da Análise do Discurso francesa, o projeto de texto passa pela noção de que “se o sujeito não é opaco e o discurso não é transparente, no entanto o texto deve ser coerente, não-contraditório e **seu autor deve ser visível, colocando-se na origem de seu dizer**” (ORLANDI, 2020, p. 74, grifos nossos).

Chamamos a atenção para o trecho em destaque acima, pois acreditamos que, em especial, as exigências da visibilidade do autor e a sua impressão de estar na posição de origem do dizer tem relação com o projeto de texto proposto pelo Enem. Nesse viés, Orlandi (2020, p. 74) afirma que essas exigências têm a intenção de tornar o sujeito (em sua função de

autor) visível “com suas intenções, objetivos, direção argumentativa” e por consequência “um sujeito visível é calculável, identificável, controlável.”

Entendemos que, tornar-se visível, passa pelo projeto de texto e ocorre quando o sujeito consegue elaborar um planejamento prévio e, na materialidade do discurso (o texto) nesse planejamento transparece ao leitor o ponto de vista, em defesa da tese que ele elaborou antes mesmo de escrever. A esse respeito, Orlandi (2020, p. 74) explica “como autor, o sujeito ao mesmo tempo em que reconhece uma exterioridade à qual ele deve se referir, ele também se remete a sua interioridade”. Esse processo de reconhecimento é o que a AD considera como “efeitos de sentidos” entre os locutores, ou seja, o discurso nada mais é que esse efeito de sentido.

Esses efeitos de sentidos estão na esteira da autoria. Grosso modo, afirmamos que ser autor é representar um papel dentro de um contexto sócio-histórico e quando o sujeito representa esse papel, para representá-lo de maneira eficaz e convincente, ele precisa dominar os recursos discursivos, através da linguagem e precisa, também, ser responsável pelo que diz, como diz, considerando que ele escreve para alguém que vai receber e avaliar o seu texto, produzindo, assim, os “efeitos de sentido” que serão interpretados pelo leitor. Se o autor demonstrar no texto um bom projeto de texto, ou seja, se ele souber articular a interioridade com a exterioridade, conseqüentemente, o seu dizer pode ser visto com bons olhos, caso contrário, este será rejeitado.

Um fator interessante para falar das condições de produção para os efeitos de sentido é o mecanismo de antecipação, para Orlandi (2020):

Segundo o mecanismo da antecipação, todo sujeito tem a capacidade de experimentar, ou melhor, de colocar-se no lugar em que o seu interlocutor ouve suas palavras. Ele antecipa-se assim a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem. Esse mecanismo regula a argumentação, de tal forma que o sujeito dirá de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte (ORLANDI, 2020, p. 37).

No caso do Enem, no item que trata do projeto de texto, espera-se o mesmo, ou seja, se o candidato, que se submeteu ao exame, não deixar claro para os professores avaliadores do Enem que ele se planejou, que previu todas as normas que regem a escrita da redação, se não leu o tema com cuidado, ou mesmo não compreendeu as leituras dos textos motivadores, conseqüentemente a sua chance de não obter nota ou não atingir a nota máxima (200 pontos) na competência 3 é previsível.

Sabemos que o tipo textual dissertativo-argumentativo tem por característica essencial a apresentação de um ponto de vista por meio de argumentos e quanto à sua estrutura, é dividido

em três partes: introdução, desenvolvimento e conclusão. Como dito anteriormente, na pesquisa, esse tipo textual é predominante argumentativo e, por apresentar esse caráter, acreditamos que essa materialização discursiva é um terreno fértil para os indícios de autoria, então nos interessa em nossas análises recuperar esses indícios nos textos dos cursistas do Entretextos.

Com base nas premissas acima, partimos para a análise de redação que compõe o *corpus* e, em seguida apresentamos o seu projeto. Abaixo temos a redação R1EC:

Desafios para a popularização da vacinação no Brasil

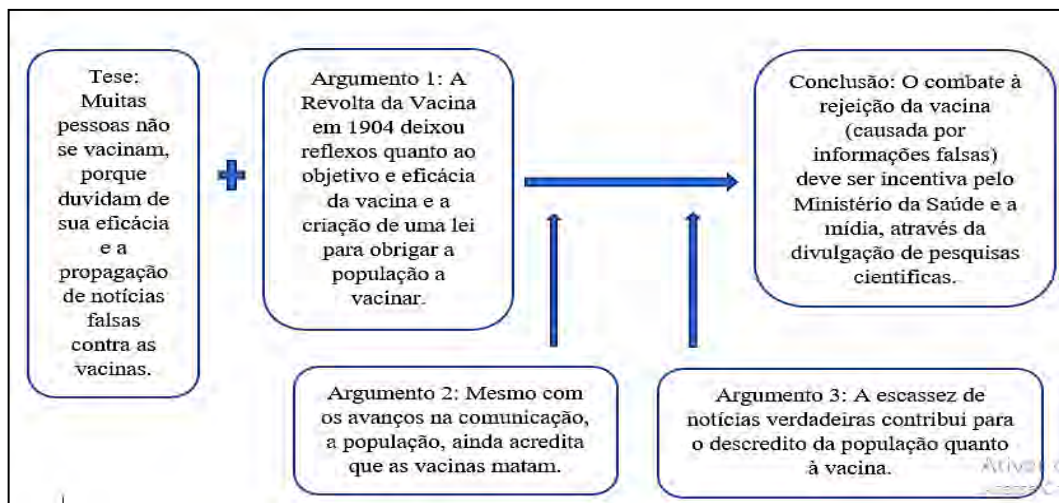
A vacina nada mais é do que o agente causador de determinada doença - vírus, bactérias, fungos - injetado enfraquecido em nosso corpo, para que possamos criar anticorpos em defesa de nosso organismo. Sendo assim, as vacinas deveriam ser aceitas por toda sociedade, porém alguns ainda duvidam de sua eficácia e acabam espalhando informações falsas sobre os imunizantes.

Um acontecimento que retrata bem essa situação é a Revolta da Vacina, que aconteceu em 1904, quando a população do Rio de Janeiro enfrentava uma epidemia de varíola. Foi criada uma lei, para que todos se vacinassem, isso causou revolta ao povo, pois muitos acreditavam que a vacina era uma forma de eliminar a população pobre da cidade.

Deve-se ressaltar que, apesar dos avanços na comunicação, essa realidade ainda é persistente na sociedade brasileira. A escassez de informações concretas, que acabam misturando-se com afirmações falsas, colabora com a difícil aceitação de alguns.

Portanto, é nítido que essa rejeição deve ser combatida. Para construir uma população conscientizada e imunizada, o Ministério da Saúde em parceria com os principais canais midiáticos, deve começar a fazer divulgação de estudos científicos, que comprovem a eficácia dos imunizantes trazendo assim benefícios para toda a população.

Figura 1: Projeto de texto da redação R1EC



Fonte: Própria (2022)

Na redação **R1EC**, observamos que o sujeito, em seus primeiros parágrafos demonstra de forma visível o seu projeto de texto, pois é fácil recuperar os sentidos de que a sua intenção é defender a seguinte tese: boa parte da população brasileira não se vacina por duvidar de sua eficácia e isso se deve às notícias falsas que circulam nas mídias.

Interessante observar a expressão que inicia a redação, “a vacina nada mais é”, esse enunciado é utilizado como forma de orientar o leitor que nada está acontecendo fora do normal. No interparágrafo seguinte o sujeito enuncia: “Sendo assim, as vacinas deveriam ser aceitas por toda sociedade” e ao introduzir o conector “sendo assim” ele dá uma orientação conclusiva ao leitor de que a sua tese anterior é válida, portanto, deve ser aderida. Nisso, o sujeito demonstra controle sobre aquilo que ele planejou discorrer e defender segundo o seu ponto de vista de forma a convencer o seu leitor, o que nos indica ser um indício de autoria.

Para continuar defendendo a sua tese, o cursista argumenta com um fato histórico - a Revolta da Vacina que ocorreu em 1904 no Rio de Janeiro. O fato histórico do 2º parágrafo funciona como um elo argumentativo que serve para introduzir um argumento novo, percebemos esse gancho mais precisamente na expressão “essa situação”. No 3º parágrafo ele situa que esse acontecimento histórico reflete até hoje na atitude contrária à vacina da população quando introduz “essa realidade”, para retomar o que foi dito no 1º parágrafo. Ao introduzir essas expressões demonstrativas ela pontua que: 1) mostrou anteriormente que a população desconhece os efeitos da vacina e espalha notícias falsas sobre ele, por isso a rejeição de muitos; 2) vai apresentar uma informação nova no texto; 3) a informação que será apresentada é “consequência” da informação anterior, que deve ser entendida como “causa”.

Como fechamento da tese, o cursista iniciou o último parágrafo com a expressão “portanto”, indicando um efeito de conclusão de suas ideias e argumentos, sugerindo então uma solução para o problema. Ou seja, que a rejeição da vacina é um problema que pode ser combatido através da divulgação de pesquisas científicas feitas pelo Ministério da Saúde, juntamente com as mídias.

Analisando o texto acima, embora não tenhamos identificado escolhas argumentativas que fugissem do lugar comum, o projeto de texto pode ser recuperado sem muita dificuldade. Com isso, percebemos que o sujeito se antecipou, ou seja, planejou o seu texto antes mesmo de escrevê-lo. A delimitação de uma tese, os três argumentos e uma conclusão revelam que os argumentos estão organizados com um objetivo de produzir sentidos em uma unidade discursiva projetando-se como autor do seu dizer. Marcando, assim indícios de autoria.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, fomos mobilizados a investigar como a autoria é abordada no contexto de um curso de redação “pré-vestibular” oferecido por uma Universidade Pública, o qual faz parte de um Projeto de Extensão universitária, um âmbito pouco explorado. Dessa abordagem, nesta pesquisa tomamos como *corpus* uma redação de um cursista do Projeto de Extensão Entretextos - do Departamento de Letras (DELER) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), empreendimento que desde 2009 vem oferecendo oficinas de produção textual para alunos de escolas públicas.

O questionamento que norteou este estudo foi: a) Como os alunos do Entretextos constroem sua autoria nos textos que produzem? Para responder a essa questão, tomamos como objetivo geral: a análise de aspectos discursivos e linguísticos da construção da autoria em redações de alunos do curso de redação do Projeto de Extensão Entretextos, do Departamento de Letras (DELER) – UFMA. Nos objetivos específicos buscamos: a) discutir o conceito de autoria, de forma ampla, e de forma específica, conforme proposta da Cartilha do Participante do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e no Manual de Corretores do Enem; b) descrever práticas de ensino de produção textual, voltadas para autoria, desenvolvidas no Projeto de Extensão Entretextos; c) identificar procedimentos de autoria em textos de alunos do curso de Extensão Entretextos (UFMA).

A hipótese que levantamos em nossa pesquisa foi a de que os alunos, em geral, pré-vestibulandos ou não, não têm a consciência do conceito de autoria na elaboração da redação

do Enem. Partimos do princípio que as escolas, os cursinhos e, inclusive, as Cartilhas do Participante do Enem divulgada todos os anos no site do Inep não deixam explícito em suas abordagens o que é a autoria, um item delineado e avaliado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Em vista dessa lacuna, quanto a esse aspecto cobrado na redação do Enem, observamos que a pesquisa é importante para refletirmos os conceitos de autoria tanto no campo discursivo quanto no aspecto linguístico, também para repensarmos as práticas de ensino de produção textual, voltadas para esse aspecto e, por fim, identificar os indícios de autoria que os alunos do curso Entretextos (UFMA) desenvolvem em suas produções textuais.

Cientes da importância da autoria, buscamos compreendê-la com mais profundidade, atendendo, dessa maneira, ao primeiro objetivo específico da pesquisa. Inicialmente, refletimos a autoria em uma perspectiva discursiva, para compreender melhor o aparecimento da figura do autor em nossa sociedade, quando e de onde este surgiu e o que dizem os estudiosos sobre o autor e a autoria. Dessas reflexões, adotamos a noção de autor postulada em Orlandi (2020), ou seja, o autor é concebido quando o sujeito assume uma função discursiva ao produzir a linguagem e o texto. Isso nos remete aos candidatos do Enem, aos alunos do Entretextos, por exemplo, que podem assumir essa função discursiva ao se inscreverem no contexto de escrita do texto dissertativo-argumentativo.

Pelo fato de a pesquisa ter sido desenvolvida, especificamente no Projeto de Extensão Entretextos, foi indispensável abordar a autoria na perspectiva escolar, uma vez que objetivamos refletir como a escola, as bancas de vestibulares e, em especial, o Enem tratam do assunto. Nesse movimento elucidamos várias pesquisas, como a de Antônio (2014); Borges e Marinheiro (2010); Pacífico (2011); Lima (2014). A partir delas, chegamos a algumas conclusões interessantes: a) a autoria é um tema de grande relevância no contexto de produção de textos acadêmicos e de vestibular, portanto o tema deve ser mais explorado, na teoria e, principalmente nas práticas de escrita; b) a argumentação é um forte indício de autoria; c) as bancas de vestibular cerceiam a assunção da função-autor, numa tentativa de apagamento do sujeito, mas ainda assim é possível recuperar a função- sujeito pelos indícios de autoria.

Em suma, no Entretextos, assim como no Enem há um apelo à manutenção de sentidos que devem permanecer fiéis ao texto padrão, para que seja considerado um texto ideal, essa atitude incide diretamente na construção da autoria, fato comprovado na análise do projeto de texto.

REFERÊNCIAS

ANTÔNIO, G. D. R. O Conceito de autoria em redações de vestibular. In: Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, 2014, Uberlândia - MG. **ANAIS DO SIELP 2014**. Uberlândia: EDUFU, 2014. v. 3.

BAMBILA, G.; VIDON, L. N. A avaliação da autoria no Enem: diálogos a partir de Mikhail Bakhtin e Michel Foucault. **Revista Ifes Ciência**, v. 1, n. 1, p. 3–15, 2020.

BRASIL/MEC. Portaria Ministerial N° 438, de 28 de maio de 1998. Brasília, DF.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no Enem 2019**: cartilha do participante. Brasília, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Manual de correção da redação**: competência III. Brasília, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portal Único de Acesso ao Ensino Superior. Disponível em: <<https://accessunico.mec.gov.br/prouni>>. Acesso em: 19 de jul. 2022.

BORGES, F. C. V.; MARINHEIRO, T. S. Argumentação e autoria nas produções textuais escritas na escola. **Domínios de Linguagem**, v. 4, n. 2, p. 71-95, 4 fev. 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/11538>. Acesso em: 19 de jan. 2021.

_____. **La Transformación Productiva con Equidad**. Santiago: CEPAL/UNESCO, 1990. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:SbbyhO6AwhYJ:www.eclac.org/>>. Acesso em: 21 de julho. 2021.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Portugal: Veja/ Passagens, 1992.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor? In: **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Org. Manuel Barros de Motta. Tradução: Inês Autran Dourado Barbosa. Coleção ditos e escritos 2 ed. 1969. Forense Universitária.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves, 7 ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. As formações discursivas IN: **A Arqueologia do Saber**. 8ª edição, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012, p.41-45.

LIMA, M. L. C. Índícios de autoria nas produções de texto de candidatos do ENEM 2012. **Memento**, Três Corações, v. 05, n. 1, p. 10-28, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://periodicos.unincor.br/index.php/memento/article/view/1992>. Acesso em: 19 de jan. 2021.

ORLANDI, E. **A Linguagem e seu Funcionamento**: as formas do discurso. 4 ed. Campinas, SP: Pontes, 2003. 276 p.

OLIVEIRA, V. L. M. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PACÍFICO, Soraya Maria Romano. **Argumentação e autoria: o silenciamento do dizer**. 2002. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2002. . Acesso em: 27 jul. 2022.

PACÍFICO, S. M. R. **Argumentação e autoria nas redações de universitários: o discurso sobre alunos de universidades públicas e particulares**. Revista Práticas de Linguagem, v. 1, n. 2, jul/dez. 2011. Disponível em: encurtador.com.br/emrEL. Acesso em: 19 de jan. 2021.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SARGENTINI, V. O. O arquivo e a circulação de sentidos. **Revista Conexão Letras**, [S. l.], v. 9, n. 11, 2015. DOI: 10.22456/2594-8962.55139. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/conexaoletras/article/view/55139>. Acesso em: 20 jul. 2022.

SILVA, Marianna Lima da. **A Cartilha do Participante: um modelo de leitura e escrita para a Redação no Enem?** Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de São José do Rio Preto, 2019. Disponível em: <>. Acesso em: 21 de jul. 2021.

CANTINHO DA SAUDADE: RESISTÊNCIA E LUTA QUILOMBOLA EM ALCÂNTARA, MARANHÃO

Yuri Sampaio Capellato Logrado
Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade
ylogrado@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão

Arkley Marques Bandeira
Professor Doutor
arkley.bandeira@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: O projeto de pesquisa Cantinho da Saudade: experiência museológica comunitária das mulheres ceramistas de Itamatatua, em Alcântara, Maranhão tem como objeto apresentar uma proposta de investigação sobre a implantação de processos museológicos comunitários na comunidade de Itamatatua, em Alcântara. Neste sentido, os museus são espaços legitimadores da ordem social e narram, na maioria das vezes, discursos coloniais, o que resulta em invisibilidades e apagamentos de parcelas da população. As histórias apresentadas nos museus tradicionais escondem episódios de resistência e de luta que precisam ser afirmados e performados em novos espaços de memória. Diante disso, ao longo do tempo, as populações camponesas e negras foram representadas de maneira passiva na cultura hegemônica, levando à sua marginalização e à ausência de direitos básicos. Outro impacto que podemos atribuir às narrativas coloniais apresentadas pelos espaços de memória é a caracterização das comunidades tradicionais alcantarenses como expressões culturais atrasadas. Para tentar explicar esse fato, usaremos como referenciais teóricos os trabalhos do grupo modernidade/colonialidade, em especial o conceito de colonialidade do poder, do ser e do saber, a construção teórica da ideia de quilombo e o debate acerca da concepção de museu. No que diz respeito à metodologia, utilizaremos o método da pesquisa-ação de caráter interdisciplinar, a partir da revisão bibliográfica de abordagens e perspectivas sobre (i) quilombo; (ii) teoria decolonial e (iii) museu. Ao final, observaremos como é necessário entender melhor as dinâmicas subjacentes ao objeto em análise, para que o debate acerca dos impactos dos processos de memória comunitária para a decolonização dos museus abra espaço para novas formas de representação identitária que afirmem a cidadania e fortaleçam a transformação social.

Palavras-chave: Ceramistas; Itamatatua; Quilombo; Museu; Teoria Decolonial.

1 INTRODUÇÃO

Em 2017 fui transferido para Alcântara no Maranhão para trabalhar no Museu Casa Histórica de Alcântara, instituição de memória, ligada ao Instituto Brasileiro de Museus. Aberto em 2004, o museu possui um acervo composto principalmente por mobiliário da última família que residiu no sobrado. Segundo o sítio oficial da instituição³²⁰, a origem do museu remonta a 1986, quando por meio do Decreto Presidencial de nº 93.656, o sobrado e todo o acervo composto por móveis, peças avulsas, pratarias, vidraria de farmácia, alfaias, peças de vestuário,

³²⁰ <https://museuhistoricodealcantara.museus.gov.br/>

porcelanas, indumentárias, acessórios, ferragens e demais objetos de valor histórico foram declarados bens de utilidade pública e desapropriados com o objetivo de implantar o Museu da Cidade de Alcântara.

Os bens desapropriados estavam sob a guarda do último herdeiro da família Guimarães, Sr. Heidimar Guimarães Marques. A partir de 1987, o sobrado e todo o acervo ficaram sob a guarda do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) e após dezoito anos de sua criação, em junho de 2004, o museu foi inaugurado como Museu Casa Histórica de Alcântara. Em 2009, o prédio e o acervo passaram para a gestão do Instituto Brasileiro de Museus (Ibram). Ainda, segundo diagnóstico do próprio museu, o acervo se constitui de 2077 (dois mil e setenta e sete) itens inventariados.

Já em 2017, um projeto de reforma arquitetônica e uma nova proposta expositiva estavam sendo discutidos. O novo projeto resgataria a proposta inicial do Museu da Cidade de Alcântara, abordando diferentes temas. O diagnóstico realizado pela equipe técnica do museu identificava algumas problemáticas desta instituição, como a ausência de informações sobre as diversas comunidades rurais de Alcântara e também a inexistência de processos museológicos participativos, considerados antídotos contra a invisibilidade dos sujeitos e de seus territórios, com o poder de fortalecer a dignidade de grupos historicamente excluídos.

Isso porque os museus são espaços legitimadores da ordem social e narram, na maioria das vezes, discursos coloniais, o que resulta em apagamentos de parcelas da população. As histórias apresentadas nos museus tradicionais escondem episódios de resistência e de luta que precisam ser narrados e performados em novos espaços de memória mais complexos e que não escamoteiem as contradições inerentes aos diversos processos históricos.

Ao longo do tempo, as populações camponesas e negras foram representadas de maneira passiva na cultura hegemônica, levando à sua marginalização e à ausência de direitos básicos como educação, transporte, saúde e moradia. Outro impacto que podemos atribuir às narrativas coloniais descritas pelos espaços de memória é a caracterização das comunidades tradicionais alcantarenses como expressões culturais atrasadas.

Esse argumento, trazido em ensaios e artigos e também pela historiografia oficial, é discutido por Alfredo Wagner Berno de Almeida na obra “Ideologia da Decadência” (2008) e tem como consequência a deslegitimação da construção cultural e política realizada pela população que ali permaneceu após o declínio da agricultura agroexportadora escravista, o que nos remete também mais a frente aos estudos do grupo modernidade/colonialidade e seu conceito de colonialidade do poder, do ser e do saber. Esse raciocínio acaba por legitimar doutrinas de destino manifesto, atualizadas pelo discurso neoliberal, como agendas de

desenvolvimento e progresso e desconsidera a construção política e social das pessoas que permaneceram nas terras que outrora foram usurpadas dos povos originários.

Já no campo da museologia, a partir dos anos 70, com a realização da Mesa-Redonda de Santiago do Chile (1972), experiências museológicas como o ecomuseu e o museu integral deram origem a novas tipologias ancoradas em ideias de participação e processos pautados em reivindicações de grupos vulneráveis, que reconheceram como atores, sujeitos subalternizados de comunidades tradicionais negras e indígenas. São iniciativas como a política pública dos Pontos de Memória, museus de favela, museus de território, museus indígenas e quilombolas.

Ainda, a partir de 1988, com a promulgação da Constituição Federal, as comunidades negras rurais quilombolas tiveram seu direito assegurado ao reconhecimento e titulação coletiva de suas terras, mas os processos nunca foram concluídos e essas populações vivem no risco de serem desalojadas a qualquer momento, por algum projeto estatal ou empreitada privada.

Itamatatiua é um desses casos. Comunidade situada no interior do território étnico-cultural quilombola de Alcântara, é composta por mais de 100 famílias e cerca de 450 pessoas. Segundo Oosterbeek e Reis (2012, p. 8), a história deste espaço associa-se à empreitada colonial portuguesa e seu braço religioso, onde constam em documentos e narrativas locais a existência de uma fazenda da Ordem Carmelita, destruída após a abolição da escravidão e o abandono das terras pelos religiosos. Sua formação histórica também pode ser situada como resultado da diáspora africana, resultante do sistema escravista agroexportador.

Um projeto vinha sendo desenvolvido pelo Professor Doutor Arkley Marques Bandeira (PGCult/UFMA), “*Um saber ancestral: documentação e extroversão da produção ceramista artesanal na comunidade quilombola de Itamatatiua, Alcântara – MA*”, que objetivou etnografar e inventariar todas as fases de elaboração dos artefatos cerâmicos, desde a coleta de matérias-primas até a destinação dos produtos (BANDEIRA, 2018). Como decorrência deste projeto, foram realizadas exposições itinerantes por São Luís, Pinheiro, Guimarães e Cururupu, no Maranhão, cuja concepção, expografia, montagem e venda das peças foram realizadas em colaboração com as ceramistas. A repercussão positiva desta ação ressaltou o interesse da população pela cerâmica de Itamatatiua e a importância de salvaguardar este conhecimento que perpassa mais de três séculos.

Neste contexto, ficou também evidente o interesse das ceramistas em desenvolver um espaço de memória no Centro de Produção de Cerâmica de Itamatatiua, sede física própria, construída em 2004, e que já possui um memorial com fotos e objetos denominado “Cantinho da Saudade”, criado por Eloísa de Jesus. Logo, compreendemos esta proposta como um desdobramento das ações que já vinham sendo realizadas.

O projeto de construção de uma proposta museológica educativa, estética e política de forma colaborativa e horizontal também se justifica pelo exercício do direito à memória, por parte de mulheres negras quilombolas, excluídas das políticas públicas de cultura, fortalecendo o empoderamento individual e coletivo, promovendo o bem viver em suas comunidades e contribuindo na luta pelo direito ao território ancestral de Itamatatiua.

A metodologia utilizada tem por base a obra “Descolonizado metodologias: pesquisa e povos indígenas”, lançada em 2018 por Linda Tuhiwai Smith, mulher indígena maori da Nova Zelândia, que versa sobre a necessidade da pesquisa em comunidades tradicionais seguir uma abordagem respeitosa e ética, que assuma os princípios da reciprocidade e do retorno, com vistas ao compartilhamento de saberes:

[...] as pesquisas com as comunidades indígenas não podem continuar sendo realizadas como se os pontos de vista dessas comunidades não contassem ou como se suas vidas não tivessem importância. [...] Que pesquisa é essa? A quem ela serve? A quais interesses ela serve? Quem vai se beneficiar dela? Quem elaborou suas questões e a partir de qual referencial? Quem irá executá-la? Quem irá escrevê-la? Como seus resultados serão divulgados? (2018, p. 21).

Dessa forma, o objetivo geral do projeto será realizado a partir das discussões teóricas sobre quilombo, teoria decolonial, museus e a importância dos processos de museologia comunitária para a descolonização dos museus. Ainda, por meio da análise do já existente processo de musealização das imagens e objetos do Centro de Produção de Cerâmica de Itamatatiua, conceber, discutir e planejar uma proposta para o Museu Quilombola de Itamatatiua em Alcântara, Maranhão em conjunto com a Associação de Mulheres de Itamatatiua.

Dessa forma, tendo como perspectiva uma proposta concebida pelas próprias mulheres ceramistas na construção de novos museus e novas narrativas, pretende-se valorizar o patrimônio cultural da própria comunidade e garantir seu direito a uma vida digna e ao seu território.

2 QUILOMBO

É de suma importância para um projeto que pretende investigar o Museu Quilombola de Itamatatiua, o conceito de quilombo. Na obra “Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil”, organizado por João José Reis e Flávio dos Santos Gomes (1996, p.9), sobre a trajetória dessas formações sociais, os autores resgatam a história da diáspora africana e seus impactos no Brasil.

A escravidão de africanos nas Américas consumiu cerca de 15 milhões ou mais de homens e mulheres arrancados de suas terras. O tráfico de escravos através do Atlântico foi um dos grandes empreendimentos comerciais e culturais que marcaram

a formação do mundo moderno e a criação de um sistema econômico mundial. A participação do Brasil nessa trágica aventura foi enorme. Para o Brasil, estima-se que vieram perto de 40% dos escravos africanos. Aqui, não obstante o uso intensivo de mão-de-obra cativa indígena, foram os africanos e seus descendentes que constituíram a força de trabalho principal durante os mais de trezentos anos de escravidão. E a escravidão penetrou cada um dos aspectos da vida brasileira. Além de movimentarem engenhos, fazendas, minas, cidades, plantações, fábricas, cozinhas e salões, os escravos da África e seus descendentes imprimiram marcas próprias sobre vários outros aspectos da cultura material e espiritual deste país, sua agricultura, culinária, religião, língua, música, artes, arquitetura... (1996, p. 9)

A definição de quilombo no Brasil, por muito tempo, foi interpretada pela lente do colonizador, mais precisamente pelo conceito do Conselho Ultramarino Português de 1740, e caracterizado como sendo “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte desprovida, ainda que não tenham ranchos levantados nem achem pilões neles”, ou da Lei Provincial do Maranhão n. 236, de 20 de agosto de 1847, que em seu artigo 12 prevê, “reputa-se há escravo aquilombado, logo que esteja no interior das matas, vizinho, ou distante de qualquer estabelecimento, em reunião de dois ou mais com casa ou rancho”.

No entanto, para Beatriz Nascimento (1985, p.43), o Quilombo (kilombo) representou na história do povo negro um marco na capacidade de resistência e organização. Para esta autora, o quilombo teria origem em uma instituição africana de Angola, advinda do povo nômade Imbangala e chamada de Kilombo.

Seria Kilombo os próprios indivíduos ao se incorporarem à sociedade Imbagala. O outro significado estava representado pelo território ou campo de guerra que denominava-se jaga. Ainda outro significado para kilombo dizia respeito ao local, casa sagrada, onde processava-se o ritual de iniciação. O acampamento de escravos fugitivos, assim como quando alguns Imbangalas estavam em comércio negreiro com os portugueses, também era Kilombo. Mais tarde, no século XIX, as caravanas do comércio em Angola recebiam essa denominação. Observando-se a interrelação entre Brasil e Angola, frente ao tráfico negreiro, não é difícil estabelecer conexão entre a história desta instituição na África (Angola) e aqui. (1985, p. 43)

A sua conceituação legal e sua origem histórica, no entanto, não dão conta da grandeza que representa o quilombo, e que por sua própria essência e natureza exemplifica a resistência e o inconformismo do povo negro com as condições degradantes a que era submetido. Desta feita, variados exemplos de incoformismo podem ser encontrados na história do Brasil. Para citar alguns, Antônio Bispo dos Santos em sua obra “Colonização, Quilombos: modos e significações” (2015), rememora Caldeirões (CE), Canudos (BA), Pau de Colher (BA/PI) e Quilombo de Palmares (AL).

Continuando a reflexão sobre quilombos e comunidades tradicionais contemporâneas, Antônio Bispo dos Santos nos traz o pensamento de que esse processo de etnocídio continua ocorrendo hoje em dia, “com inúmeros casos de violência praticados pelo grande capital,

nacional e internacional, estatal e privado” (p. 65), situando inclusive Alcântara (MA) nesse processo histórico.

Outro caso de violência que causou (e ainda causa) perplexidade e indignação à população brasileira e a comunidade internacional é a forma truculenta como se deu o processo de expulsão compulsória dos quilombolas para a implantação da Base Aérea de Alcântara, no Estado do Maranhão. No ano de 1979 foi aprovada pelo governo federal a criação da Missão Espacial Completa Brasileira — MECB, com o objetivo de estabelecer no Brasil a competência de gerar, projetar, construir e operar um programa espacial completo, com características de grande porte e longo prazo, tanto na área de satélites e de veículos lançadores, como de centro de lançamento. Após a realização de estudos, a região da península do município de Alcântara, no Estado do Maranhão, foi indicada como o local mais adequado para implantação da base de lançamentos. Assim, no ano de 1980, por meio do Decreto Estadual 7.820/80, foram desapropriados, de forma autoritária e sem qualquer diálogo com as famílias quilombolas diretamente afetadas pela desapropriação, 52 mil hectares do território das comunidades quilombolas de Alcântara. No ano de 1986, as famílias quilombolas que residiam no território desapropriado, em sua maioria pescadores artesanais que viviam da pesca, foram compulsoriamente removidas para as chamadas agrovilas, construídas em um local distante do mar e de maneira totalmente desconectada das necessidades e características da população remanejada. Conseqüentemente, essas famílias tiveram grande dificuldade de adaptação, pois antes, quando viviam em seu território tradicional, grande parte das atividades cotidianas eram ligadas à pesca marítima e à pesca nos pequenos igarapés (abundantes no território desapropriado e praticamente inexistentes na agrovila), o que acabou gerando conflitos, fome, miséria e êxodo para a periferia dos centros urbanos. No ano de 1991 o governo federal, por meio de um Decreto Presidencial, desapropriou outros 10.000 hectares do território tradicional dos quilombolas de Alcântara, mais uma vez de forma totalmente autoritária e sem qualquer diálogo com as famílias diretamente afetadas, desrespeitando diretos territoriais assegurados pelo Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988. Ainda hoje, as famílias quilombolas sequer tem o direito de transitar nos 62 mil hectares expropriados para a implantação da Base Aérea de Alcântara e vivem sob constante ameaça de perda de outras áreas do seu território para os militares. (SANTOS, 2015, p. 69)

Em Alcântara, o acordo realizado entre as comunidades e os militares não foi cumprido e houve resistência a novos deslocamentos, além das “312 famílias de 23 povoados que foram deslocadas para 7 agrovilas”, em primeiro de abril de 1986, conforme nos esclarece Alfredo Wagner Berno de Almeida no prefácio do livro de Danilo Serejo, “A Atemporalidade do Colonialismo” (2020):

A este tempo o acordo entre as comunidades locais, lideradas pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais (hoje STTR), e os militares responsáveis pela implantação da base já estava, há alguns meses, registrado no cartório de Alcântara. Havia um fio de esperança naquele acordo, pois reivindicações básicas e direitos elementares à terra seriam respeitados. Desnecessário dizer que nada do acordado foi cumprido pelas autoridades competentes, gerando aumento da tensão social e renunciando o agravamento dos conflitos, que tiveram na chamada “barricada” de primeiro de abril de 1986, com o fechamento da rodovia MA 106, o ponto alto de mobilizações e de protestos contundentes. (SEREJO, 2020, p. 16)

Atualmente, o conceito de quilombo adquiriu outros significados e ganhou contornos de modo alternativo de vida, servindo como contraponto e crítica à violência sistemática e ao

racismo epistêmico e estrutural. Seu significado extrapolou a mera resistência e inaugura possibilidades filosóficas, políticas e estéticas próprias.

Onde houve escravidão houve resistência. E de vários tipos. Mesmo sob a ameaça de chicote, o escravo negociava espaços de autonomia com os senhores ou fazia corpo mole no trabalho, quebrava ferramentas, incendiava plantações, agredia senhores e feitores, rebelava-se individual e coletivamente. Aqui também a lista é longa e conhecida. Houve no entanto um tipo de resistência que poderíamos caracterizar como a mais típica da escravidão e de outras formas de trabalho forçado. Trata-se da fuga e formação de grupos de escravos fugidos. [...] A fuga que levava à formação de grupos de escravos fugidos, aos quais frequentemente se associavam outras personagens sociais, aconteceu nas Américas onde vicejou a escravidão. Tinha nomes diferentes: na América espanhola, *palenques*, *cumbes*, etc.; na inglesa, *marroons*; na francesa *grand marronage* (para diferenciar da *petit marronage*, a fuga individual, em geral temporária). No Brasil esses grupos eram chamados principalmente quilombos e mocambos e seus membros, quilombolas, calhambolas ou mocambeiros. (REIS, GOMES, 1996, p. 9)

Mais do que isso, a proliferação desses assentamentos demonstrou as brechas no sistema escravista, a instabilidade e as reações ao colonialismo (NASCIMENTO, 1985, p. 45). Para Beatriz Nascimento, é dessa forma que, a partir da Semana de 22, no momento de reflexão sobre a nacionalidade, vários intelectuais se voltaram a analisar o quilombo, buscando seus aspectos positivos como reforço de uma identidade histórica brasileira, alimentando a heroicidade por meio da figura de Zumbi e inaugurando o movimento social negro nos anos 70 (NASCIMENTO, 1985, p.46).

Foi a retórica do quilombo, a análise deste como sistema alternativo, que serviu de símbolo principal para a trajetória deste movimento. Chamamos isto de correção da nacionalidade. A ausência de cidadania plena, de canais reivindicatórios eficazes, a fragilidade de uma consciência brasileira do povo, implicou numa rejeição do que era considerado nacional e dirigia este movimento para a identificação da historicidade heróica do passado. Como antes tinha servido de manifestação reativa ao colonialismo de fato, em 70 o quilombo volta-se como código que reage ao colonialismo cultural, reafirma a herança africana e busca um modelo brasileiro capaz de reforçar a identidade étnica. (NASCIMENTO, 1985, p.47)

É nesse mesmo sentido, de transformação do significado de quilombo, que Abdias do Nascimento (1980, p.46) reforça que a instituição se transmutou em instrumento ideológico, utilizada como símbolo de resistência.

É no final do século XIX que o quilombo recebe o significado de instrumento ideológico contra as formas de opressão. Sua mística vai alimentar o sonho de liberdade de milhares de escravos das plantações em São Paulo, mais das vezes através da retórica abolicionista. Esta passagem de instituição em si para símbolo de resistência mais uma vez redefine o quilombo. [...] É enquanto caracterização ideológica que o quilombo inaugura o século XX. Tendo fundado o regime, com ele foi-se o estabelecimento como resistência à escravidão. Mas, justamente por ter sido durante três séculos concretamente uma instituição livre, paralela ao sistema dominante, sua mística vai alimentar os anseios de liberdade da consciência nacional. (NASCIMENTO, 1980, p. 46)

Retomando o raciocínio de Antônio Bispo dos Santos (2015, p.80), o que antes era visto como uma “organização criminosa, reaparece agora como uma organização de direito, reivindicada pelos próprios sujeitos quilombolas.”

Ao acatarmos essas denominações, por reivindicação nossa, mesmo sabendo que no passado elas nos foram impostas, nós só o fizemos porque somos capazes de resignificá-las. Tanto é que elas se transformaram do crime para o direito, do pejorativo para o afirmativo. Isso demonstra um refluxo filosófico que é um resultado direto da nossa capacidade de pensar e de elaborar conceitos circularmente. (SANTOS, 2015, p. 80)

É esse movimento, apontado anteriormente por Nego Bispo, Beatriz Nascimento e Adbias do Nascimento, que será investigado por José Maurício Andion Arrutti no artigo “A emergência dos ‘remanescentes’” (1997), quando analisa os estudos produzidos sobre a população indígena e negra no campo do pensamento social brasileiro.

[...] o fenômeno atual que assistimos, do surgimento, resgate ou descoberta de comunidades remanescentes indígenas e de comunidades remanescentes de quilombo, corresponde à produção de novos sujeitos políticos, novas unidades de ação social, através de uma maximização da alteridade [...]. Pode-se reconhecer no caso das comunidades negras função semelhante. No “Artigo 68”, o termo “remanescentes” também surge para resolver a difícil relação de continuidade e descontinuidade com o passado histórico, em que a descendência não parece ser um laço suficiente. De forma semelhante à dos grupos indígenas, o emprego do termo implica, no limite, reconhecer nas comunidades presentes formas apenas atualizadas dos antigos quilombos [...]. [...] a partir da década de 70, quando a renovação historiográfica se voltou para os movimentos populares e para a “história dos de baixo” e da sua “resistência”, a retomada do tema dos quilombos transformou-os em símbolos da recusa absoluta à ordem escravocrata, oligárquica e, em alguns casos, do próprio capitalismo. Ao serem identificadas como “remanescentes”, aquelas comunidades em lugar de representarem os que estão presos às relações arcaicas de produção e reprodução social, aos misticismos e aos atavismos próprios do mundo rural, ou ainda os que, na sua ignorância, são incapazes de uma militância efetiva pela causa negra, elas passam a ser reconhecidas como símbolo de uma identidade, de uma cultura e, sobretudo, de um modelo de luta e militância negra, dando ao termo uma positividade que no caso indígena é apenas consentida. Com efeito, o uso da noção, em ambos os casos, implica, para a população que o assume (indígena ou negra), a possibilidade de ocupar um novo lugar na relação com seus vizinhos, na política local, diante dos órgãos e políticas governamentais, no imaginário nacional e, finalmente, no seu próprio imaginário. (ARRUTI, 1997, p. 22)

O fato é que, após um século da abolição da escravidão, por meio da organização do movimento social negro brasileiro, o direito à terra ocupada pelas comunidades remanescentes de quilombos foi previsto na Constituição Federal de 1988, no artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Da mesma forma, na Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (1989) também há a garantia ao direito territorial dos povos originários.

Ainda, conforme o art. 2º do Decreto nº 4.887 (que regula o artigo 68 do ADCT), de 20 de novembro de 2003, “consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os

fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.”

É a partir desse momento, da previsão do direito, que inicia uma outra etapa de luta do movimento social negro, qual seja, a de garantir que o direito seja implementado. Conforme podemos visualizar na página da Fundação Cultural Palmares, atualmente foram certificadas 2.839 comunidades, de um total de 3.495 identificadas. Outro dado importante é a prevalência dessas comunidades, presentes mais fortemente na região nordeste do Brasil por conta de sua colonização antiga.

Após a certificação pela Fundação Cultural Palmares, é iniciado o processo de titulação das terras, que é de responsabilidade do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incrá). Conforme o dossiê produzido em abril de 2021, iniciativa da Abraji (Associação Brasileira de Jornalismo Investigativo) e da Transparência Brasil em parceria com a Fiquem Sabendo, com financiamento da Fundação Ford:

Segundo estimativa do IBGE a partir da Base de Informações Geográficas e Estatísticas sobre os Indígenas e Quilombolas, existem no Brasil 5.972 “localidades quilombolas”. O instituto considera que localidade é todo lugar do território nacional onde existe um aglomerado permanente de habitantes. Para o órgão, desse total, 404 são territórios oficialmente reconhecidos. Segundo análise do projeto Achados e Perdidos, desde 2004 a Fundação Cultural Palmares certificou 2.803 territórios quilombolas. No mesmo período, foram abertos 295 processos de titulação junto ao Incra. Dentre esses, apenas 41 foram concluídos, uma fatia de 13,9% do total. (p. 14)

A primeira titulação de terra quilombola ocorreu em Boa Vista, no Pará, em 20 de novembro de 1995 e depois disso, apenas 161 terras foram tituladas, de acordo com a Comissão Pró-Índio de São Paulo, organização que monitora o andamento dos processos de titulação no país desde 2004. Segundo essa organização, a maior parte das terras quilombolas foi titulada por governos estaduais (132 titulações), com destaque para o governo do Pará (49 terras tituladas) e o governo do Maranhão (52 terras tituladas).

Conclui-se portanto, que mesmo sendo um direito constitucional, a titulação das terras ocorre de forma lenta e não existe uma política pública estruturada e com financiamento que dê conta da responsabilidade prevista na Constituição. Os processos de reconhecimento e titulação garantem o direito aos seus lugares de memória, possibilita o acesso a serviços públicos básicos e assegura às famílias segurança jurídica para que usufruam de seu território. A negação desse direito básico inviabiliza uma série de outros direitos e escancara o racismo estrutural que assola nossa sociedade, além de permitir a escalada de conflitos fundiários e a perseguição e assassinato de lideranças comunitárias.

2.1 Quilombos Maranhenses

O Maranhão pode ser considerado uma sociedade escravista tardia (ASSUNÇÃO, 1996, p. 434). Até a primeira metade do século XVIII, a principal força de trabalho no Maranhão consistiu na escravidão indígena (COSTA, 2018, p.250). A partir de 1755, o Marquês de Pombal proibiu a escravização de indígenas na América Portuguesa, e em consequência do incremento do cultivo de algodão, impulsionada pelo funcionamento da Companhia Geral de Comércio do Grão-Pará e Maranhão, a demanda pela importação de escravizados africanos aumentou.

De acordo com Yuri Costa (2018, p. 251, apud BARROSO JUNIOR, 2009, p.28) adetraram no Maranhão aproximadamente 35.000 africanos da África ocidental, conhecida como Costa da Mina, Senegâmbia e Guiné-Bissau. Às vésperas da independência, o Maranhão apresentava a mais alta porcentagem de população escrava do Império (55%) nas fazendas de algodão, arroz e mais tarde nos engenhos de açúcar (ASSUNÇÃO, 1996, p. 434).

Matthias Röhrig Assunção, em seu capítulo sobre os quilombos maranhenses, assevera que “desde o início do século XVIII, os quilombos no Maranhão constituíram um fenômeno endêmico da sociedade escravista” (1996, p.436), afirmando que “existiram poucas fazendas escravistas sem quilombos ao seu redor”, em parte por conta das abundantes matas com muitos rios e riachos e da resistência sistemática dos cativos.

Já Abdias do Nascimento (1980, p. 54) nos conta sobre diversos episódios de insurreição que aterrorizaram os senhores no século XIX, dentre eles o ocorrido em 1839, a Balaiada, em Caxias, na província do Maranhão.

Ao norte do país, na província do Maranhão, em 1839, sob o comando do preto Cosme e Manuel Balaio, os escravos desencadearam uma guerra de guerrilhas que envolvia mais de 3.000 quilombolas, luta que fora desfechada conjuntamente com outras forças políticas de brancos que também se opunham ao governo imperial. Pelas ruas de Caxias, a principal do interior da província, podia-se ouvir o brado guerreiro dos escravos cantando:

O Balaio chegou!
O Balaio chegou!
Cadê branco?
Não há mais branco
Não há mais sinhô.

Duque de Caxias, o Patrono do Exército Brasileiro, uma vez mais comandou o esmagamento do levante escravo em busca de liberdade e dignidade humana. Enforcaram o Preto Cosme em São Luís, capital da província. Neste movimento do Balaio ou Balaiada, os africanos lutaram aliados aos Bem-te-vis, ou seja, à força branca que se opunha ao Imperador. Assim que o movimento sofreu a derrota, os brancos bem-te-vis se juntaram às tropas governamentais e passaram a ajudar a repressão contra seus até há pouco tempo companheiros de batalha – os escravos. Como parte do seu pacto de rendição soube aos bem-te-vis a traição aos negros que

foram caçados e assassinados no estilo tradicional da implacável crueldade. (NASCIMENTO, p. 55)

Conforme Yuri Costa (2018), citando a pesquisadora Mundinha Araújo, outro episódio importante de resistência ocorreu em Viana, em julho de 1867, com a invasão da Fazenda Santa Bárbara, da Fazenda Santo Ignacio de Loiola e do Engenho Timbó pelos insurretos do quilombo São Benedito do Céu, “centenas de pretos aquilombados saíram dos seus refúgios e ocuparam, simultaneamente, diversas fazendas localizadas nos centros daquela comarca” (2018, p. 258, apud ARAÚJO, 2014, p.41).

Atualmente, no Maranhão, segundo a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas, a Fundação Cultural Palmares (FCP) contabiliza 500 certidões e 682 comunidades reconhecidas em diversos municípios. Já as comunidades tituladas pelo Estado do Maranhão, por meio do Instituto de Colonização e Terras do Maranhão - ITERMA somam 51 localidades, conforme listagem abaixo.

Assim como no restante do país, cerca de oitenta por cento das titulações ocorrem por meio dos órgãos estaduais. Os conflitos fundiários advindos da falta de resolução dos processos pendentes e do avanço da fronteira agrícola na região conhecida como Matopiba, no entanto, acabam por colocar em risco as comunidades e as lideranças camponesas. Uma triste realidade que se repete ano a ano.

Em 2022, o líder da comunidade quilombola Jacarezinho, na cidade de São João do Sóter, Edvaldo Pereira Rocha foi assassinado a tiros. Essa forma de desorganização é o que se chama de Estado de Coisas Inconstitucional, ou seja, uma forma de funcionamento das instituições que se caracteriza pela violação sistemática de direitos humanos e falta de garantias por parte do Estado brasileiro.

2.2 Quilombos de Alcântara

Um dos primeiros registros sobre a região que hoje conhecemos como Alcântara é do período da chegada dos franceses, em 1612. O manuscrito denominado “História da Missão dos Padres Capuchinhos na Ilha do Maranhão e Terras Circunvizinhas” possui a descrição do Frade Franciscano Claude d’Abbeville sobre a porção de terra avistada da Ilha do Maranhão, denominada Tapuitapera.

Tapuitapera é outra residência dos índios tupinambás. Situa-se próximo à Ilha do Maranhão, ao lado oeste, na terra firme. [...] Aí se encontram de quinze a vinte aldeias entre as quais mencionarei aqui as melhores e mais célebres, com os nomes dos principais, ou chefes e o seu significado. A mais afamada e importante aldeia do lugar chama-se Tapuitapera, nome também de toda a região, e que significa residência dos

tapuias ou cabelo comprido. [...] É maior o número de habitantes dessas aldeias que os da Ilha do Maranhão. (ABBEVILLE, 1975, p. 146)

Após três anos da presença francesa no Maranhão, Luís Filipe Marques de Sousa (2017) resgata a tentativa frustrada de instalar a França Equinocial no norte do Brasil, esclarecendo que a 3 de novembro de 1615, o capitão-mor Alexandre de Moura concluía a rendição dos franceses, que ocupavam desde 1612 a região da Ilha do Maranhão e Forte de São Luís, e ainda, que a ocupação portuguesa chegava com apoio das ordens religiosas.

A conquista do Maranhão e Pará (1612 – 1618) enquadra-se neste movimento de ocupação portuguesa do espaço mais a norte do Brasil. Os carmelitas estabeleciam-se no Maranhão criando o vicariato com o convento em São Luís, abrangendo Tapuitapera (Alcântara) e Belém. (SOUSA, 2017)

Fica claro que as ordens religiosas sempre estiveram coligadas na empreitada colonizadora. Os religiosos tinham por objetivo seu caráter missionário, evangelizador e o auxílio espiritual enquanto capelães. Os carmelitas, que viriam a fundar a fazenda onde hoje se localiza Itamatatua, estabeleceram-se em finais de 1580 em Olinda e daí prosperaram fundando conventos e recebendo terras em sesmarias. Em 20 de janeiro de 1607 vieram os Padres Jesuítas de Pernambuco para o Maranhão. Os capuchinhos vieram em 1612. Já em 1616 os Carmelitas fundaram um convento em São Luís e em 1645 em Alcântara.

Os carmelitas também vieram na missão de reconquista portuguesa do Maranhão. Receberam da Coroa portuguesa a doação da ilha do Medo e mais duas léguas de terra em São Luís. Foram os primeiros a fundar um convento dentro dos limites da cidade, em 1616. Em 1645, fundaram outro em Alcântara e, em 1718, um hospício na ponta do Bonfim. (MENDONÇA, 2012)

Ainda, segundo Davi Pereira Júnior (2007) com base no Inventário Nacional de Bens Móveis e Integrados Maranhão e Piauí (IPHAN, 1999 apud PEREIRA JUNIOR, 2007, p. 21), a fazenda Tamatatiua foi doada à Ordem dos Carmelitas pelo Donatário Francisco de Albuquerque Coelho de Carvalho, no ano de 1745, através de testamento e abandonada ainda na primeira metade do século XIX, ficando as terras sob o controle dos ex-escravos.

Também sobre a presença da Ordem Carmelita, o historiador Daniel Rincon Caires (2015) esclarece que os edifícios dos carmelitas em Alcântara foram confiscados pelo poder público em 1891.

Edificada no século XVI, a Igreja do Carmo era parte de um conjunto arquitetônico maior, conjugada a um convento e a outras estruturas que abrigavam a sede da ordem dos Carmelitas na cidade de Alcântara. Os negócios dos carmelitanos entraram em declínio no século XIX, o que implicou no arruinamento das estruturas arquitetônicas que lhes pertenciam. Em 1891 seus edifícios em Alcântara foram confiscados pelo poder público, e o convento foi demolido. (2015, p. 56)

Matthias Rohrig Assunção (1996) afirma que no Maranhão existiram poucas fazendas escravistas sem quilombos ao seu redor, sendo possivelmente a fazenda da Ordem Carmelita em Alcântara um desses casos, como pode ser visto neste trecho da pesquisa realizada no Arquivo Público do Estado do Maranhão:

É frequente a menção a pequenos grupos de escravos que se escondiam nas matas nas imediações das fazendas e que podem ser considerados um primeiro tipo de quilombo. Assim, por exemplo, “o quilombo de negros fugidos junto da fazenda denominada “Tamatatuba”, dos Religiosos Carmelitas”, em Alcântara, contra o qual pelo menos desde o início de 1837 o prior dos carmelitas reclamava providências das autoridades. (ASSUNÇÃO, 1996, p. 436)

Alcântara concentra, por conta de sua colonização antiga, uma das maiores populações quilombolas do país. As comunidades certificadas pela Fundação Cultural Palmares entre 2004 e 2006 totalizam 156 localidades.

As comunidades rurais de Alcântara foram certificadas pela Fundação Cultural Palmares em três grandes territórios: Ilha do Cajual, Itamatatiua e Território Étnico (periciado pelo laudo antropológico do Professor Alfredo Wagner Berno de Almeida), mas permanecem em conflito direto com a Base Espacial, ocasionando que nenhum desses territórios/comunidades foi titulado, mantendo a população em um histórico desamparo institucional (SEREJO, 2020, p. 141).

2.3 Quilombo de Itamatatiua

Situada a 21km do Porto do Cujepe e a 60km de Alcântara, Itamatatiua é uma das maiores comunidades do município, contando com cerca de 113 famílias. Segundo relatos, a origem do povoamento remete há mais de 300 anos com a instalação de uma fazenda da Ordem Carmelita na região, que após o declínio do período escravocrata, foi extinta e as terras deixadas para a população que ali permaneceu. Para a região foram trazidos escravizados africanos das etnias banto e mina-jeje.

Itamatatiua teve origem com a desagregação da fazenda carmelita e os moradores se consideram descendentes dos antigos camponeses negros. É considerada “terra de santo” (deixadas pelas Ordens Religiosas aos antigos escravos), pois as terras pertencem à Santa Tereza De Jesus, e os moradores se consideram Filhos da Santa, utilizando inclusive o sobrenome De Jesus. É considerada um tipo de territorialidade específica, que segundo Alfredo Wagner Berno de Almeida sobre o território étnico de Alcântara, esclarece:

A despeito de qualquer tipo de reconhecimento formal, consolidaram efetivamente diferentes domínios com seus respectivos planos organizativos de relações sociais, cada um deles agrupando inúmeros povoados, designados localmente, consoante o contexto, como terras de santo, terras da santa, terras de santíssimo, terras de santíssima, terras santistas, terras de caboclo e terras de preto, compreendendo as antigas terras de instituições pias e religiosas, as antigas sesmarias e posses centenárias. (ALMEIDA, 2006, p. 32)

Já a identidade, pode ser definida como o conjunto de características que distinguem uma pessoa ou uma coletividade. Stuart Hall em sua obra “A identidade cultural na pós-modernidade”, discorrendo sobre as culturas nacionais, esclarece que estas são formadas por símbolos e representações. “Uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos.” (HALL, 2005, p. 50).

Dona Neide de Jesus, líder da comunidade, explica que Santa Tereza de Jesus é a dona da terra, e que seu pai era o responsável encarregado pela Igreja (JESUS, 2004). Mais do que uma fé propriamente dita, a relação com a Santa é enfatizada pela oralidade e por diversos estudiosos como um dos pilares da manutenção do território.

O território chamado “terras de Santa Teresa” corresponde a cerca de 55 mil hectares: o sul do município de Alcântara e uma parte do município vizinho de Bequimão. Cerca de 40 comunidades quilombolas fazem parte deste território do qual Itamatatua é o centro simbólico e administrativo. O lugar central de Itamatatua dentro do extenso território da Santa Teresa está refletido, entre outras coisas, na existência da imagem da Santa Teresa na igreja da comunidade. A imagem é considerada como uma representação tangível da própria Santa, e é tratada com a maior reverência e respeito. (CHATZIKIDI, 2018, p. 32)

Em Itamatatua, ocorre o mesmo processo na produção do discurso sobre a comunidade, sua origem, e sua reprodução ao longo tempo. Segundo Davi Pereira Júnior, pesquisador nascido em Itamatatua, na narrativa local, os moradores da comunidade têm como precursores um casal de negros escravos doados a Santa por uma devota, “o grupo construiu, a partir do momento da doação do casal de escravo à Santa, sua história social, tendo no ato da doação um momento especial de passagem para a liberdade” (PEREIRA JUNIOR, p. 17, 2017).

Assim, passando por sua caracterização histórica, pelo reconhecimento (incompleto) da Fundação Cultural Palmares e por último pela apropriação dos novos sujeitos políticos advindos do conceito de quilombo, existe ainda uma leitura contemporânea feita pela Professora de Letras e Literatura comparada da Columbia University, Saidiya Hartman, no texto “Vênus em dois atos” (2020), que discorre sobre a prática de escrita chamada de fabulação crítica (HARTMAN, 2020, p. 28), “uma História de um passado irrecuperável; [...] uma História escrita com e contra o arquivo”.

É possível exceder ou negociar os limites constitutivos do arquivo? Ao propor uma série de argumentos especulativos e ao explorar as capacidades do subjuntivo (um modo gramatical que expressa dúvidas, desejos e possibilidades), ao moldar uma narrativa, que se baseia na pesquisa de arquivo, e com isso quero dizer uma leitura crítica do arquivo que mimetiza as dimensões figurativas da História, eu pretendia tanto contar uma história impossível quanto amplificar a impossibilidade de que seja contada. (HARTMAN, 2020, p. 22)

Com origem em uma fazenda da Ordem do Carmo na época colonial (séc XVII) e local de aquilombamentos antigos, Itamatatiua se reiventou. Para Davi Pereira Júnior (2017, p. 18), foi realizada uma reelaboração de sua memória social, sem a menção ao quilombo histórico e às violências sofridas, valorizando o momento em que o grupo adquire sua autonomia.

Reconhecem-se como originários dos pretos que foram dados à Santa, na época da escravidão, sem que isso signifique terem sido escravos. Constroem sua história, conforme depoimento de Pedro Oliveira, afirmando que os pretos de Santa Teresa não foram escravos, sempre foram livres. A escravidão é uma marca já há muito afastada da memória social ali produzida. A memória social remete sempre à autonomia que tem se constituído na marca da reprodução social desse grupo que percebe o passado dos que ali os antecederam como o seu passado (CANTANHEDE, 1999, apud PEREIRA JUNIOR, 2017, p.18)

Outra reelaboração no discurso sobre a identidade coletiva de Itamatatiua pode ser apontada como a autodefinição como quilombolas. Segundo Davi Pereira Júnior, um outro acontecimento também impactou a comunidade de Itamatatiua. Com a publicação do Decreto n. 7.820, de 1980, do Governo do Estado do Maranhão, foram desapropriados 52 mil hectares de terras quilombolas, para implantação do Centro de Lançamento de Alcântara, levando a retirada compulsória de 312 famílias entre os anos de 1986 e 1987.

As constantes pressões sobre os territórios dos atingidos pela Base Espacial provocou reflexo no modo de pensar e nas atitudes das principais lideranças das terras de Santa Teresa. Temendo serem vítimas de atos autoritários similares aos perpetrados contra seus companheiros de luta, lideranças de diversas comunidades dos territórios passaram a participar sistematicamente de todos os encontros, palestra, reuniões e os eventos envolvendo a questão quilombola realizados pelos movimentos sociais de Alcântara. (PEREIRA JUNIOR, 2017, p. 28)

Apesar das especificidades e diferenças de cada povoamento, outras comunidades “possuem a mesma forma de se relacionar com a terra e com os recursos naturais e também vivenciam conflitos similares aos seus” (PEREIRA JUNIOR, 2021, p. 112). Segundo esse mesmo autor (2017, p. 29), “ocorreu um processo relacional nos anos 80”, notadamente com a rede formada pela Coordenação Nacional de Articulação de Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), a Associação de Comunidades Negras Rurais do Maranhão (ACONERUQ) e o Centro de Cultura Negra do Maranhão (CCN). Nesse mesmo sentido, Arruti

esclarece sobre o uso do termo “remanescente” e sobre a apropriação que as comunidades fizeram dessa categoria.

Ao serem identificadas como “remanescentes”, aquelas comunidades em lugar de representarem os que estão presos às relações arcaicas de produção e reprodução social, aos misticismos e aos atavismos próprios do mundo rural, ou ainda os que, na sua ignorância, são incapazes de uma militância efetiva pela causa negra, elas passam a ser reconhecidas como símbolo de uma identidade, de uma cultura e, sobretudo, de um modelo de luta e militância negra [...]. Com efeito, o uso da noção, em ambos os casos, implica, para a população que o assume (indígena ou negra), a possibilidade de ocupar um novo lugar na relação com seus vizinhos, na política local, diante dos órgãos e políticas governamentais, no imaginário nacional e, finalmente, no seu próprio imaginário. Lugar a partir do qual é possível produzir um retorno com relação àquele “eixo de mutações” de que falávamos inicialmente. Em ambos os casos, trata-se de reconhecer naqueles grupos, até então marginais, um valor cultural absolutamente novo[...]. (ARRUTI, 1997, p. 22)

Ainda, segundo Alfredo Wagner Berno de Almeida em prefácio do livro de Danilo Serejo, a identificação como quilombola é deveras recente e foi apropriado por conta de mobilizações sociais nos anos 90.

[...] em 1999, presenciou as mobilizações em torno do seminário ‘A Base Espacial e os Impactos Sociais’, que consolidou a identidade quilombola das comunidades consoante o art. 68 do ADCT da Constituição de 1988. Este evento consistiu num ritual de passagem da luta de “trabalhadores rurais por terra” para aquela de “comunidades quilombolas por território”. Os fatores étnicos redefiniram perspectivas e consolidaram de maneira consistente uma identidade coletiva. (SEREJO, 2020, p. 20)

As identidades se forjam, assim, pela práxis cultural no território, aderindo a ele e configurando-o enquanto paisagem [...] (OOSTERBEEK, REIS, 2021, p. 7). A identidade de Itamatatua, como toda identidade, individual ou coletiva, é complexa e fluida, contingente ao seu tempo e aos acontecimentos. Elástica, opta sobre o que deve ser valorizado e sobre o que pode ser esquecido. Não reeditam a violência colonial e apontam para a criação de novas possibilidades de existência, mas cientes da reparação que lhe é devida (onde está o título coletivo da terra?).

Outro aspecto interessante está na realização do Festejo de Santa Tereza de Jesus realizado todos os anos em outubro. Além de se constituir num momento de confraternização e festa, o ato de recolher jóias (doações) acompanhado do batuque, em outras comunidades e povoados, cobrindo a maior parte do território e também além dele, “se configura como um dos elementos fundamentais, para que ex-cativos mantenham a integralidade quase total das terras” (PEREIRA JUNIOR, p.47, 2012).

Dessa forma, vê-se o poder da criação de paisagens por conta de fatores subjetivos e as especificidades de cada lugar. Como nos ensina Leda Maria Martins, “espaço visitado é sítio

consagrado, reterritorializado” (2003, p. 76). O Festejo de Santa Tereza de Jesus, portanto, é um desses dispositivos de luta pelo território e rememora anualmente a importância da comunidade.

Em Alcântara, a grande maioria dos povoados utiliza o sistema de uso comum da terra e não utiliza cercas para sinalizar a propriedade. “A etnicidade entra também em interação com uma certa maneira de produzir, de se relacionar com os recursos naturais, de agir segundo uma temporalidade própria” (ALMEIDA, 2006, p. 32). Dito sistema já gerou uma série de tentativas de apropriação por autoridades locais (grilagem) e segue sendo desconsiderado como um sistema válido de uso do solo.

Um caso que chama atenção e que se relaciona com o acordo entre a Santa e seus herdeiros aconteceu em 1978-79. Foi uma tentativa de cercamento ilegal das terras (ALMEIDA, 2006, p.53). Segundo Davi Pereira Junior (2017, p. 24), os soldados da Santa (como se denominavam os moradores de Itamatatua) derrubaram mais de 15 quilômetros de cercas ilegais dos grileiros e adquiriram cicatrizes, por conta do manuseio do facão no derrubamento. O que transparece como um conflito fundiário apenas, demonstra como Alcântara, enquanto território étnico, elaborou outra forma de se relacionar com a terra:

No caso do conflito o que realmente está em jogo é a lógica dos diferentes significado e das respectivas categorias: terra, território e propriedade, para os diferentes grupos sociais. Para os grileiros e os políticos, a terra é vista apenas como um bem econômico, como qualquer outra mercadoria, que deve ser incorporada ao patrimônio pessoal e quando necessário disposta ao mercado. Para esses grupos a ideia de propriedade esgota na ideia de um bem de caráter privado onde o acesso tanto à terra como aos recursos são limitados e fechados. Para os moradores da terra da Santa, a terra tem claramente um sentido simbólico, que não se esgota em um simples bem econômico, mas aponta para uma relação de identidade desses para com a terra. Nessa perspectiva o significado vai muito além do que o sistema jurídico formal estabelece. O território é o local gerador de vida, onde o grupo pode garantir sua reprodução, física, social, cultural e religiosa. (PEREIRA JUNIOR, 2017, p. 27)

Infelizmente, ao longo da história, houveram diversas tentativas de reedição da invasão colonial, do racismo estrutural e do epistemicídio perpetrado contra as comunidades quilombolas alcantarenses. Até hoje, vide Resolução nº 11, de 26 de março de 2020 do Gabinete de Segurança Institucional da Presidência da República, prevendo novas remoções das comunidades para ampliação da base espacial durante a pandemia de COVID, continuam sendo necessárias estratégias de resistência, já que persiste um estado constante de violência e imposição de novas medidas de constrangimento.

REFERÊNCIAS

- ACHADOS E PERDIDOS. **Direito à terra quilombola em risco**. 2021. Disponível em: <https://www.achadosepedidos.org.br/uploads/publicacoes/Terra_Quilombola.pdf > Acesso em: 01.06.2022.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Os quilombolas e a base de foguetes de Alcântara**, vol I. Brasília: MMA, 2006.
- Almeida, Alfredo Wagner Berno de. **A ideologia da decadência: leitura antropológica a uma história de agricultura do maranhão**. Rio de Janeiro: Editora Casa 8 / Fundação Universidade do Amazonas, 2008.
- BANDEIRA, Arkley M. Um saber ancestral: documentação e extroversão da produção ceramista artesanal na comunidade quilombola de Itamatatua, Alcântara – Maranhão. Relatório de Pesquisa. FAPEMA. São Luís, 2018.
- ARAÚJO, Mundinha. **Insurreição de escravos em Viana, 1867**. 3. ed. São Luís [s.n.], 2014.
- ARRUTI, José. **A Emergência dos “Remanescentes”:** notas para o diálogo entre indígenas e quilombolas. Revista Mana. Vol. 3. N. 2. Rio de Janeiro, 1997.
- ASSUNÇÃO, Matthias Rohrig. **Quilombos Maranhenses**. In: REIS, João José, et al. Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. (433-466).
- BANDEIRA, Arkley. M; SILVA, Flávia. M. **UM SABER ANCESTRAL: documentação e extroversão da produção ceramista artesanal na comunidade quilombola de Itamatatua, Alcântara – Maranhão**. In: Jornada Internacional de Políticas Públicas, 9, 2019, São Luís. Anais eletrônicos. Disponível em: <<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2019/anais.html>>. Acesso em: 20 set. 2020.
- BANDEIRA, Arkley Marques; CUTRIM, Klautenys Dellene Guedes; CARVALHO, Conceição de Maria Belfort de; SANTOS, Celso José Brandão; REIS, Jadson Fernando Rodrigues Reis; COGO, Vanessa de Matos Tavares; LOGRADO, Yuri Sampaio Capellato. **Documentação da cadeia operatória envolvida na produção ceramista no quilombo de itamatatua, Alcântara – Maranhão, Brasil**. International Journal os Current Research, v. 13, n. 04, p 16993-16997, abril, 2021.
- BRASIL. **Constituição Federal (1988)**. Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, Artigo 68. São Paulo: Imprensa Oficial, 1999.
- CHATZIKIDI, Katerina. **Filhos da terra e filhos da santa: manifestações de um território católico quilombola na festa de Santa Tereza em Itamatatua-MA**. Repocs - Revista Pós Ciências Sociais, São Luís, v.15, n.30, p. 29-48, 2018.
- CESTARI, G. A. D. V., L. B. Caracas, & D. M. Santos. **Artesanato tradicional, design e sustentabilidade: com a palavra quem produz cerâmica em Itamatatua**. Strategic Design Research Journal, 2014. P. 84-94.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DE SÃO PAULO. São Paulo, 2021. Disponível em: <<https://cpisp.org.br/direitosquilombolas/>>. Acesso em: 01.06.2022.

COORDENAÇÃO NACIONAL DE ARTICULAÇÃO DAS COMUNIDADES NEGRAS RURAIS QUILOMBOLAS - CONAQ. Agência Áfricas. Disponível em: <<http://conaq.org.br/noticias/29-comunidades-remanescentes-de-quilombo-sao-certificadas-no-maranhao/#>>. Acesso em: 01.06.2022.

Costa, Y. M. P. (2018). **Sociedade e escravidão no Maranhão do século XIX**. Revista Brasileira De História & Ciências Sociais, 10(20), 241–263. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10769>>. Acesso em: 10.04.2022.

D'ABBEVILLE, Claude. História da Missão dos Padres Capuchinhos na Ilha do Maranhão e Terras Circunvizinhas. Belo Horizonte/São Paulo: Itatiaia/Edusp, 1975.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em Ciências Sociais**. 3 ed. São Paulo: Editora Atlas, 1995.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Quadro Geral por UF**. Disponível em <<https://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2015/07/quadro-geral-por-estados-e-regioes-20-01-2022.pdf>>. Acesso em 01.06.2022.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Tabela de Comunidades Certificadas**. 2016. < Disponível em <https://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2016/06/COMUNIDADES-CERTIFICADAS.pdf>>. Acesso em 01.06.2022.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOVERNO DO MARANHÃO. INSTITUTO DE COLONIZAÇÃO E TERRAS DO MARANHÃO- ITERMA. Disponível em: <<https://iterma.ma.gov.br/uploads/iterma/docs/LISTAGEM-DAS-COMUNIDADES-QUILOMBOLAS-TITULADAS.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2022.

HARTMAN, Saidiya. **Vênus em dois atos**. Revista ECO-Pós, v. 23, n. 3, p. 12–33, 24 dez. 2020. Tradução: Fernanda Sousa; Marcelo R. S. Ribeiro. Disponível em: <<https://bityli.com/Ke6zB>>. Acesso em: 22 abr. 2022.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP &A, 2006.

_____. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir – A educação como prática da liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

IPHAN. Referências culturais: base para novas políticas de patrimônio. Inventário Nacional de Referências Culturais: manual de aplicação. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2000.

JESUS, Neide de. **Neide de Jesus (depoimento, 2004)**. Rio de Janeiro, CPDOC/Fundação Getulio Vargas (FGV), (1h 0min).

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

LANDER, Edgardo. **Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos**. In: EDGARDO LANDER. (Ed.) La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 12.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 1990.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **La descolonización y el giro des-colonial**. Tabula Rasa, Bogotá, n.9, 2008.

MARTINS, Leda Maria. **Performances da oralitura: corpo, lugar da memória**. Revista Letras (Universidade Federal de Santa Maria). Santa Maria, v, 26, p. 55-71, 2003.

MENDONCA, Pollyanna Gouveia. **Ordens religiosas e transgressão no Maranhão colonial**. Tempo [online]. 2012, vol.18, n.32, pp.115-136.

MIGNOLO, Walter. **La colonialidad a lo largo y lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad**. In: EDGARDO LANDER. (Ed.) La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 56.

MIGNOLO, Walter. **El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura**. In.: CASTRO GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. El giro decolonial; Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007. p.25.

NORA, Pierre. **Entre memória e História: a problemática dos lugares**. Projeto História 10, PUCSP, São Paulo, 1993. p. 9. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101/8763>> . Acesso em: 20 set. 2020.

NORONHA, Raquel Gomes. **Dos quintais às prateleiras: as imagens quilombolas e a produção da louça em Itamatatua**. São Luís: EDUFMA, 2020.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Quilombismo**. Petrópolis: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, Beatriz. **O conceito de quilombo e a resistência cultural negra**. Afrodiáspora n. 6-7, Rio de Janeiro, 1985, p. 41-49.

OOSTERBEEK, Luiz; Reis, Milena das Graças Oliveira. **Terras de Preto em Terras da Santa: Itamatatia e as suas dinâmicas quilombolas**. Cadernos de Pesquisa, São Luís, v. 19, n. 1, p. 7-15, 2012.

OLIVEIRA, Christofferson Melo Cunha de. **Escravidão, mundo do trabalho e justiça: um estudo sobre a busca pela liberdade em Viana (1850-1888)**. Dissertação (Trabalho de Conclusão de Curso) – História, Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2017.

ÔRÍ. Direção de Raquel Gerber. Brasil: Estelar Produções Cinematográficas e Culturais. Ltda, 1989, vídeo (131 min), colorido. Relançado em 2009, em formato digital.

PEREIRA JUNIOR, Davi. **Territorialidades e identidades coletivas: Uma etnografia de terra de santa na baixada maranhense**. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2012.

PEREIRA JUNIOR, Davi. **Os filhos da santa: processo de reivindicação do território como quilombola na baixada maranhense**. WAMON - Revista dos alunos do Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da UFAM, Manaus, v. 2, p. 13-34, 2017.

SANTOS, Antônio Bispo. **Colonização, Quilombo: modos e significados**. Brasília: INCTI; UnB; INCT; CNPq; MCTI, 2015.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SMITH, Linda T.. **Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas**. Trad. Barbosa, Roberto G. Curitiba: Editora UFPR, 2018.

SOUSA, José Reinaldo Miranda de. **Quilombos (palenques), terras de pretos: Identidades em construção**. Revista Brasileira do Caribe, São Luís, Vol. XI, nº22. Jan-Jun 2011.

SOUSA, Luís Filipe Marques (2017, julho). **Os Carmelitas e a conquista do Maranhão (1614-1622)**. Comunicação apresentada no Congresso Internacional Os Carmelitas no Mundo Luso-hispânico da Sociedade de Geografia de Lisboa, Lisboa.

SPIVAK, Gayatri Chakravarty. **Pode o subalterno falar?**. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

CULTURA SURDA ENTRE OS KA'APOR

Fernanda Lopes Viana

Bacharela em Arqueologia (UFPI), Mestranda em Cultura e Sociedade – (UFMA)
Eixo 4 – Mídias, Linguagens, Memória e Sociedade

Priscila Milena Costa Chahini

Bacharela em Segurança Pública e do Trabalho (UEMA), Mestranda em Cultura e Sociedade –(UFMA)

Wlisses Figueiredo Matos

Licenciado em Ciências Sociais, Mestrando em Cultura e Sociedade – (UFMA)

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo geral analisar os processos culturais de indivíduos Surdos na comunidade Ka'apor. Esse povo, atualmente, ocupa a Terra Indígena Alto do Turiaçu, localizada no Estado do Maranhão. Esse artigo trata-se de uma pesquisa bibliográfica em duas etapas interconectadas: a primeira aborda o conceito de cultura e cultura Surda, fundamentada em artigos, periódicos, livros, monografias, dissertações que versam sobre esta temática e, a segunda, verifica a viabilidade da existência de uma cultura Surda entre os Ka'apor, a partir de uma análise nos registros encontrados.

Palavras-chave: Língua de Sinais; Ka'apor; Cultura; Cultura Surda.

1 INTRODUÇÃO

Um dos maiores enfoques da atualidade, no que tange à promoção de espaços acessíveis às pessoas com deficiência e/ou com transtornos, tem sido dado aos indivíduos surdos. Tal acessibilidade é percebida, por exemplo, com a constante visibilidade de interpretação em LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais e/ou inserção de legendas em shows, palestras de órgãos oficiais da maioria dos governos, telejornais, entre outros espaços. Evidente destacar a presença crescente da temática da Língua de Sinais nos debates internacionais também, como por exemplo o longa-metragem vencedor do Oscar do ano de 2022 “CODA”, que além da premiação principal, honrou o talento do ator Surdo Troy Kotsur com o prêmio de melhor ator coadjuvante.

A visibilização das questões associadas à surdez no contexto atual são frutos de constantes lutas e resistências do Movimento Surdo que perduram séculos de estigmatização e reducionismos, dados que foram fortemente influenciados por concepções científicas e consequentes construções históricas, sociais e culturais de suas próprias humanidades. Desde os primórdios de sua própria existência que estes indivíduos eram inferiorizados por uma categoria de humanos que se autointitulam “normais”, silenciando-os em diversos sentidos da palavra “silêncio”. Tal perspectiva de aniquilamento da diferença se assemelha às adotadas pelos impérios europeus e suas práticas colonialistas, perceptíveis nas relações que os europeus mantinham com os outros povos. Grada Kilomba (2019) nomeia tal processo de “máscara do

silenciamento”, pois “simboliza políticas sádicas de conquista e dominação e seus regimes brutais de silenciamento” (2019, p.33). Entretanto, estas “máscaras” começam a ser rompidas a partir do Congresso de Milão de 1880, uma vez que a Língua de Sinais passou a ser utilizada como apoio à Língua oral, dando o início de uma sistematização geral para educação de surdos (ROCHA, 2010).

Neste contexto, é importante ressaltar a percepção de existência do indivíduo Surdo sendo construída socialmente a partir da ótica do mundo ouvinte, uma vez que a Língua de Sinais era um suporte para o Oralismo, permanecendo, até o presente, abarrotada de representações reducionistas nas esferas culturais, sociais, políticas, educacionais, entre outras (ROCHA, 2010). Tal situação exemplifica a ótica colonialista, que demarca a relação de poder historicizada por repressões entre desiguais ao reforçar privilégios a determinados grupos e inferiorizar outros, em relações nas quais o privilegiado não só controla e domina o outro como também estrutura coações de ordem social, educacional e cultural de grupos subalternizados, tal como afirma Segato (2012, p. 128): “a estratégia da transversalização não é outra coisa que um eufemismo para nomear a inferiorização e parcialização colonial/moderna”. Importante citar, também, o que o docente-pesquisador Carlos Skliar enfatiza sobre a surdez ser “uma construção histórica e social, efeito de conflitos sociais, ancorada em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os surdos” (2016, p. 13).

Na ótica explicitada por Skliar, afirma-se que a surdez tem sido construída socialmente e ancorada em significações, o que emergiu o recorte desta pesquisa, ao preponderar as lutas e resistências do povo indígena autodenominado de “Ka'apor ou Ka'apór”, nomenclatura derivada de Ka'a-pypor, que tem por significado "pegadas na mata" ou "pegadas da mata". Sobre as denominações díspares alcunhadas a estes povos por europeus e luso-brasileiros, é importante salientar o caráter colonialista que estrutura a percepção do olhar sobre estes povos, a partir de uma dada nomenclatura que se alastra de forma sistêmica pelas esferas culturais, educacionais, políticas, entre outras. Dentre as alcunhas dadas a estes povos estão as “de Urubu, Kambô, Urubu-Caápor, Urubu-Kaápor, Kaapor.” (BALÉE, 1989, p.1 -24) (BALÉE, 1992, p.44) (BALÉE, 1993, p.385-393) (RIBEIRO, 1976, p.23-46) (RIBEIRO, 1996).

Desta forma, é importante salientar que neste artigo, utilizaremos a nomenclatura autodenominada pelo próprio povo em questão, no caso Ka'apor, dada as razões supracitadas, bem como o termo Surdo “com S maiúsculo” em pontos estratégicos do texto como mecanismo de empoderamento pela escrita e pela palavra, evidenciando nosso posicionamento anuente à identidade social experienciadas por estes indivíduos em seus contextos sociais, históricos e culturais, condizente também com nossa postura enquanto pesquisadores em Cultura e

Sociedade. Ressaltamos que esta postura estratégica também é utilizada por Lane (2008) e Castro Júnior (2011).

Concomitante a isso, pontua-se que a priorização dos Ka'apor nesta pesquisa é dada pela existência de uma Língua de Sinais entre o seu povo, fator que nos despertou interesse acadêmico para a observação dos registros que caracterizariam a influência desta para constituição de uma cultura Surda entre este povo.

Diante do exposto, o problema de pesquisa indaga: É possível uma cultura Surda entre os Ka'apor? Primando pela resolução desta problemática e devido a flexibilidade de variáveis possíveis de serem encontradas, considerando os mais variados aspectos relativos ao fato estudado, esta pesquisa se caracteriza como do tipo exploratória e como intencionamos descrever as características de determinada população (Ka'apor Surdos) e/ou fenômeno (traços característicos de uma cultura, no caso a Surda) ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis (a existência de uma cultura surda e a Língua de Sinais), esta pesquisa também se caracteriza como descritiva (GIL, 2002).

Assim, este artigo baseia-se em método de pesquisa de revisão de literatura tradicional, tendo por objeto duas modalidades interconectadas: a primeira seria a análise sobre o conceito de cultura e cultura Surda, fundamentado em teóricos que versam sobre esta temática, e ainda, a segunda modalidade, que seria a análise da viabilidade de existência de uma cultura Surda existente entre os Ka'apor, a partir de uma observação dos registros encontrados sobre o tema abordado.

2 O CONTEXTO DA CULTURA SURDA

2.1 É possível uma Cultura Surda entre os Surdos?

Esta simples indagação temática traz por si questionamentos paralelos intrinsecamente sistematizados numa perspectiva complexa de mundo ocidental que hierarquiza certos indivíduos em categorias normatizadas de normalidade, subalternizando outros, outorgando aos privilegiados a elaboração de medidas paliativas para encaixe social atreladas, em sua maioria, a pressupostos carregados de colonialidade. Entende-se “colonialidade”, na perspectiva do sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005), como uma espécie de invasão ao imaginário do outro (sua ocidentalização), em que o colonizador aniquila o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o seu próprio.

Tal estabelecimento de hierarquização decolonial de pessoas em sociedade também se perpetua na perspectiva do termo “cultura”, uma vez que este também é constituído a partir da diferença, e esta carrega em si significações políticas, históricas e sociais. Conforme Skliar (2016),

A diferença como significação política é construída histórica e socialmente; é um processo e um produto de conflitos e movimentos sociais, de resistências às assimetrias de poder e de saber, de uma outra interpretação sobre a alteridade e sobre o significado dos outros no discurso dominante. (SKLIAR, 2016, p.6).

Posto isso, faz-se preponderante destacar que ao se indagar sobre a existência ou não de cultura entre determinado grupo de pessoas, é importante conceituar o que alguns teóricos pensam sobre o termo, uma vez que existem diferentes aspectos a serem pontuados, como sinalizado por Perlin (2004): “os diferentes conceitos de cultura estão aí para compreender as diferentes posições de cultura”. No mesmo contexto, Eagleton (2003, p.52) resume cultura como “o complexo de valores, costumes, crenças e práticas que constituem a forma de vida de um grupo específico”. Já White e Dillingham (2009, p.29) delineiam que “o papel da cultura é tornar a vida segura e duradoura para a espécie humana”. Sendo assim, é notória a complexidade e amplitude do conceito de cultura, pontuando o seu caráter de transmissibilidade, dado que esta é repassada através da comunicação, convívio e imitação de determinado grupo social às próximas gerações.

Concernente à questão da anuência externa para a categorização de uma cultura Surda, esta dificultaria a livre expressão destes indivíduos enquanto comunidade, como afirma Castro Júnior (2015, p. 12) “Quais são os pressupostos que invalidam ou validam a aceitação da particular cultura surda? E se todo Ser tem direito a sua particularidade, suas gírias, seus gostos e aceites, por que não compreender ou por que apresentar resistência a tal fenômeno social?”. Para o doutor em Linguística a problemática se daria da seguinte maneira:

O paradigma que concerne a esta questão está relacionado com o fato de que a academia, bem como os estudos, de um modo geral, na área de educação de Surdos, possui uma marca do pensamento Aristotélico, estabelecendo uma abordagem educacional voltada para a filosofia do oralismo que estabeleceu toda uma produção em torno da visão clínica da surdez, constituindo a fala como uma necessidade de solução da inserção do Surdo na sociedade (...). Posteriormente, observações demonstraram que esta visão era falha e foi sendo substituída, após intensas e diversas resistências por parte da comunidade surda na luta pelo reconhecimento da língua de sinais e que, por 13 sua vez, legitima sua cultura e especificidade linguísticas em todas as suas produções, principalmente a partir dos estudos do linguista Stokoe, em 1960, que reconhece o status linguístico da língua de sinais, por meio da Língua de Sinais Americana (ASL) (CASTRO JUNIOR, 2015, p. 12-13).

Além desta problemática supracitada, também emerge ao debate as considerações concernentes à dualidade presente no entendimento sobre a surdez, pelo viés clínico e o educacional, ambos norteadores dos serviços e das políticas públicas voltadas para esta comunidade. Normalmente, a percepção clínica tem sido preponderante inclusive para nortear os processos educacionais para o indivíduo Surdo. Desta forma, este olhar patologizante sobre a surdez a caracteriza como uma deficiência, marcadamente identificada pela ausência de

normalidade, ou simplesmente “falta de oralidade, falta de estímulos sonoros, fomentando intervenções cirúrgicas, como o implante coclear” (CASTRO JÚNIOR, 2015, p.13). Tal percepção advém de um ideal de cultura mítica burguesa que prima pela homogeneização dos indivíduos, de uma civilidade etnocêntrica, outorgando regras normatizadoras de conduta e de indivíduos, que crê que se o normal é ser ouvinte, o Surdo precisa se ajustar às regras e se adequar à pretensa normalidade.

Este caráter evolucionista e etnocêntrico, presente nas concepções sobre cultura até meados do século XIX, foi refutado especialmente pelo antropólogo Franz Boas, ao propor o relativismo cultural como método histórico de pluralizar a cultura, relativizando-a de um caráter único para um múltiplo, dissociando-o do conceito de raça (BOAS, 2004). Entretanto, seria com Geertz (1978) que o termo “cultura” tomaria uma concepção mais interpretativa, dado que o antropólogo reuniu afirmações weberianas sobre o homem estar entrelaçado em teias de significados que ele mesmo teceu, visando definir o termo “cultura” como uma ciência interpretativa em busca de significados. Esta concepção semiótica sobre a cultura a considera como “pública, porque o significado o é, uma própria condição de existência dos seres humanos, produto das ações por um processo contínuo, através do qual, os indivíduos dão sentido às suas ações. Esta existe na mediação das relações dos indivíduos entre si, na produção de sentidos e significados”. (GEERTZ, 1978). Ao tratar do conceito de cultura sob o aspecto semiótico, acreditamos que Geertz contribui para entendermos as questões estruturais da sociedade nas diversas épocas e realidades contextuais e, sobretudo, das diferenças e transformações que vêm ocorrendo na pós-modernidade.

Sobre a abordagem etnocêntrica sobre cultura, a doutora em Educação, docente e pesquisadora surda Patrícia Pinto, aponta o multiculturalismo como uma forma de enfrentamento e em defesa de uma cultura Surda. Para ela, ele seria necessário para que o indivíduo se valorizasse enquanto sujeito social, expressando suas diferenças, suas especificidades culturais em busca de uma afirmação cultural. Assim: “É um movimento social em oposição a todas as ações homogeneizadas da vida social. É uma oposição a todas as tentativas dos outros a imprimirem a cultura dominante, vigente sobre uma outra cultura preexistente: a Cultura Surda” (PINTO, 2001, p. 38).

Neste contexto, a primeira surda a obter o título de doutora no Brasil, Gladis Perlin, pondera que:

É preciso manter estratégias para que a cultura dominante não reforce as posições de poder e privilégio. É necessário manter uma posição intercultural mesmo que seio de riscos. A identidade surda se constrói dentro de uma cultura visual. Essa diferença

precisa ser entendida não como uma construção isolada, mas como construção multicultural. (PERLIN, 1998, p. 57).

A perspectiva semiótica, proposta por Geertz (1978), de cultura como orientadora de comportamentos percebidos na interpretação social, encaixa-se na ótica para a afirmação da existência de uma cultura Surda, uma vez que a Língua de Sinais é um dos principais recursos de significação social para o indivíduo Surdo, “um sistema que se utiliza da visão e do espaço para estabelecer interações sociais” (CASTRO JUNIOR, 2015, p.16). Assim, a língua excede a proposta de uma comunicação simplória e se estabelece como um mecanismo através do qual os indivíduos Surdos exteriorizam suas subjetividades e reafirmam suas identidades. Owen Wrigley (1996, p. 14) aponta que esta temática a Língua de Sinais seria “uma, senão a, característica que define a auto-identidade como pertencente a uma minoria linguística ou étnica é ter e usar sua própria língua”.

Como compreende a docente e pesquisadora Nídia Regina Sá (2006), a cultura surda é constituída por codificações próprias do povo Surdo, com estruturações e significações particulares de valor, características singulares para a definição de uma auto-identidade de uma minoria linguística ou étnica, não significando que, para a participação de uma comunidade surda, seria necessário o domínio da Língua de Sinais, muito pelo contrário: a ideia é de valorização de uma cultura pela sua própria Língua e não de exclusão de indivíduos. Assim, destacamos que a cultura Surda vai além da utilização da Língua de Sinais como um artefato cultural de significação do mundo para o indivíduo Surdo. Outros artefatos emergem deste processo de autoafirmação identitária, principalmente no que tange à consciência Surda de ser distinta, de necessitar de recursos completamente visuais e das implicações advindas desta postura afirmativa (MARTINS, 2005). Exemplos são percebidos ao longo da comunidade Surda, tais como:

Artistas e obras que valorizam a escrita de língua de sinais, representada através de registros videográficos, a Libras, o intérprete de Libras, as adaptações no esporte, como no futebol que utiliza uma bandeira no lugar do apito, no atletismo e na natação, que utilizam flash de luz em substituição do sinal sonoro ou da pistola, dentre outros meios da experiência visual (CASTRO JUNIOR, 2015, p.21-22).

Este contexto de valorização do espaço visual são marcas presentes da cultura Surda, advindas da luta política da comunidade Surda no ambiente “normalizado” pelos ouvintes. Além dos avanços citados no início deste texto, estão a presença constante de legendas em filmes, uma socialização baseada em vídeos ou mensagens de texto, sendo inserida também no ambiente empresarial, entre outras. O docente e pesquisador Emerson Martins (2005) destaca a cultura como

uma luta constante por significados e poderes, permeada por algumas conquistas e ganhos, sendo elas que possibilitam ao indivíduo Surdo a constituição de sua própria identidade.

2.2 CONTEXTUALIZANDO A COMUNIDADE KA'APOR

O termo *Ka'apor* é uma autodenominação grupal, demonstrando a preferência desse povo por habitações em terras firmes, corriqueiramente “construindo as suas aldeias no interior da floresta amazônica” (GARCÉS et al, 2017, p.719). Para os Ka'apor, a origem do grupo advém, como tantos falantes do tronco linguístico Tupi, de *Maira* ou *Mair*, ser místico das narrativas ancestrais que criou tudo, todos e o que é necessário para sobrevivência, como explicou Métraux (1979) sobre a espiritualidade desses povos.

Os primeiros contatos com essa população datam de pelo menos trezentos anos, entre o rio Tocantins e o rio Xingu (Pará). Esse grupo teria sido avistado algumas vezes, segundo documentos renomados pela história documentada, se estabeleceram sucessivamente nas bacias do rio Acará (ca. 1810), rio Capim (ca. 1825), rio Guamá (1864), rio Piriá (1875) e rio Maracaçumé (1878) (BALÉE, 1994) (1998). Naquele período, eram conhecidos como um dos povos nativos “mais hostis” do território nacional. Ironicamente, esse título surge devido à organização dos guerreiros Ka'apor em defesa do seu povo.

Segundo a etnografia de Ribeiro (1974), no ano de 1874, fugindo de confrontos com outros nativos e invasores luso-brasileiros, os Ka'apor iniciaram mais um processo de migração territorial, entrando em confrontos com moradores de um quilombo no lado direito do rio Gurupi - Maranhão, habitando gradativamente o antigo local desses refugiados negros (mocambos), estabelecendo, assim, a primeira aldeia Ka'apor no Maranhão e o marco dessa migração para o Estado.

Estabelecidos em terras maranhenses, o processo de invasão³²¹ desse grupo teve sua primeira tentativa no ano de 1911. Todavia, apenas em 1928 ocorreu o contato efetivamente, através do Sistema de Proteção aos Índios (SPI), que tinha como objetivo integrar as populações indígenas à “sociedade nacional”. O SPI promoveu, antes da invasão, diversas tentativas de contato: utilizavam ferramentas de aço, tabaco, sal e diversos objetos como presentes para obter atenção do grupo às margens do rio Gurupi. Alguns presentes foram aceitos e outros hostilizados por guerreiros Ka'apor. Essa recepção hostil por parte dos Ka'apor é detalhada na

³²¹ A palavra **invasão** no presente artigo faz referência ao processo de “pacificação” promovido pelo governo nacional, na justificativa racista de tornar essas populações indígenas “pacificas” ao contato com a chamada “população brasileira”.

primeira expedição de Ribeiro (1996), possivelmente um dos primeiros contatos de invasão do povo Ka'apor, como se percebe no relato a seguir.

Os moradores de uma aldeia que ficava num braço do Maracaçumé estavam em festa, bebendo cauim, quando chegaram os brancos. Ninguém viu. Só uma mulher que foi ao córrego voltou contando que um homem de chapéu, um *karaiwa*³²², estava do outro lado. Tinha feito sinais para ela, convidando-a a ter relações com ele, mas ninguém levou a sério. No dia seguinte, quando acordaram, viram que ao redor da aldeia havia muito rastro de gente calçada. Saíram pesquisando e, um quilômetro adiante, viram um curral e uns homens de fora. Enquanto eles bebiam, os brancos cortaram paus para fazer aquele cercado, de uns cinco metros de raio, na margem de um igarapé. Quando os índios foram percebidos, um dos homens saiu com terçados e panos na mão gritando: "Temos terçados. Temos panos. Temos miçangas, tudo para vocês". Gritava oferecendo aquelas coisas. Um dos índios aproximou-se enquanto os outros gritavam, ameaçando. Quando chegou bem perto, flechou o que estava falando; a flecha não pegou, mas o homem entrou para o curral. Aí, todo o grupo rodeou e começou a atirar taquaras, encheram o curral de taquaras. Os brancos, lá dentro, gritavam que tinham presentes para eles e que parassem de flechar, senão os matariam a balas. A certa hora, começaram a atirar sobre os índios e feriram um que subira numa árvore para atingi-los com flecha por cima do cercado. Este morreu. Era aquele Na-irã, que foi o primeiro a aproximar-se e a atirar nos brancos. À noite, os brancos fugiram, deixando a casa cheia de coisas que os índios carregaram: terçados, facas, tesouras, miçangas, panos, tudo vermelho de sangue. (RIBEIRO, 1996, p. 267).

A partir desse relato, especificamente, pode-se compreender a forma como ocorriam esses processos de contato com grupos "isolados" na Amazônia, ainda no início do século XX e séculos anteriores. De acordo com Dias e Menendez (2021, p.37), "é possível afirmar que a atuação do Estado foi extremamente violenta na tentativa de invisibilizar os indígenas na construção da Nação brasileira", sendo que o SPI foi uma dessas ferramentas de invisibilidade que promoveu, com essas invasões, perdas imensuráveis, danos principalmente culturais e populacionais.

O comportamento e repulsa desse contato deve ser avaliado como coerente, visto que, na prática, essas atitudes dos *não-indígenas* para essas populações originárias significavam – e significam – uma invasão a suas culturas, logo, com o povo Ka'apor não fora diferente: as tentativas atuais de negar as memórias territoriais e o pertencimento dos Ka'apor apenas demonstram a "posição de marginalidade e silêncio que o pós-colonialismo prescreve". (KILOMBA, 2019, p.33).

Os confrontos no território amazônico se intensificaram a partir das invasões territoriais promovidas principalmente por madeireiros ilegais na década de 1960. Incentivados pelo governo militar, que buscava progresso em territórios "desconhecidos", assegurou apropriações de terras amazônicas, afetando diretamente comunidades tradicionais, em sua maioria indígena, como os Ka'apor.

³²² Como também são chamados os não indígenas *Karaiwa*, *Karai*, *Carai*.

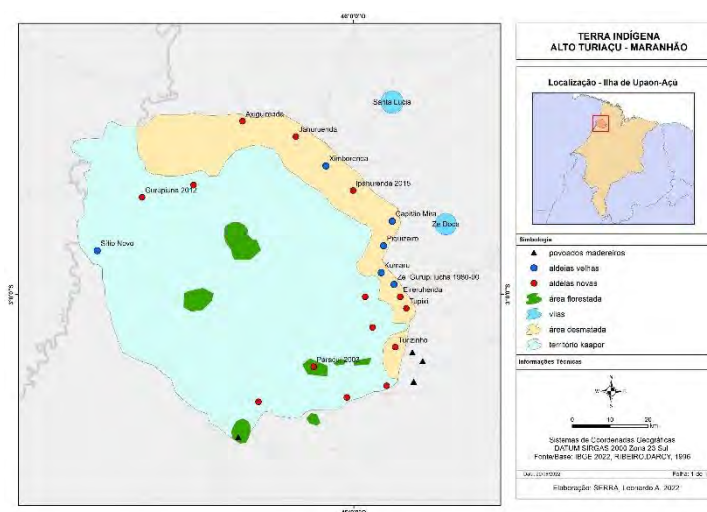
A partir dos anos de 1990, a situação se agravou e a violência tornou-se mais frequente, estendendo-se de forma agressiva até a organização política Ka'apor no início dos anos 2000. Desse modo, surgiram associações, assembleias, monitoramento da floresta e ações enérgicas por parte dos Ka'apor, na tentativa de preservar a reserva indígena e seu povo. Entretanto, isso não significa ataques cessados, mas a integração grupal dos Ka'apor com o mesmo objetivo: retirar exploradores do seu território (LÓPEZ PALOMINO, 2017). Entretanto, apesar da resistência e articulação do grupo, aconteceram - e acontecem - perseguições e assassinatos na Terra Indígena do povo Ka'apor.

Os atuais Ka'apor vivem na Terra Indígena (T.I.) Alto do Turiaçu, uma reserva protegida que se adequa geograficamente na região amazônica, localizada no Estado do Maranhão, tendo uma extensão de 530.525 hectares, demarcada pela FUNAI em 1978.

Até o registro do último censo do IBGE (2010), a população na Terra Indígena era de 1.584 habitantes, totalizando hoje cerca de 2.000 pessoas (GODOY, 2015).

Caracterizada pelo clima úmido tropical, a T.I. tem sua área habitada por: povos Awá-Guajá, Tembé, Timbira e o Ka'apor. A rotina das aldeias atuais é baseada, principalmente, em atividades de subsistência como caça, horticultura e pesca (em menor frequência). Para as mulheres, fica reservado o trabalho da casa e atividades de artesanato; para os homens da aldeia, são encarregadas atividades de procura por alimentos na mata, sobretudo a procura de jabutis. Os Ka'apor preservam algumas restrições dos seus antepassados sobre os “tipos de animais para caça e ingestão de frutas por alguns grupos em determinados momentos, como período da noite resguardado, mulheres se abstendo de alguns alimentos no período menstrual”, por exemplo (ARAÚJO, 2018).

Figura 1: Terra Indígena (T.I.) Alto do Turiaçu destaque no mapa.



Fonte: Leonardo Serra, 2022.

A plantação está determinada para ambos os sexos, cultivando “a mandioca, macaxeira, cará, batata e frutas” (LÓPEZ, 2017, p.31). Entretanto, a economia do grupo baseia-se no plantio da mandioca para a produção e consumo da farinha, com dois tipos de mandioca que se diferem: mandioca-brava (com excesso de calorias) e a conhecida mandioca comum (ARAÚJO, 2018, p.22).

2.3 CONEXÕES LINGUÍSTICAS ENTRE O POVO KA'APOR

Ka'apor é uma língua do tronco linguístico Tupi³²³. O tronco está composto por dez famílias linguísticas ou ramais: *Puruborá*, *Ramaramá*, *Mondé*, *Tuparí*, *Arikém*, *Jurúna*, *Mundurukú*, *Mawé*, *Awetí* e *Tupi-Guaraní*. De acordo com essa classificação, o povo Ka'apor pertence ao subgrupo VIII desta família (LÓPEZ PALOMINO, 2017). A língua *Ka'apor* não é falada como primeira língua por nenhuma outra comunidade indígena conhecida, exceto como segunda língua dos seus vizinhos *Tembé* e outros poucos habitantes indígenas das proximidades do rio Gurupi (ANDRADE, 2009).

White e Dillingham (2009) enfatizam que somente o homem tem a capacidade de simbologizar, ou seja, a capacidade de criar, atribuir e compreender significados. Para os referidos autores, “os significados das palavras, escritas ou faladas, não são inerentes a elas [...]. Os significados lhe foram atribuídos, de forma livre e arbitrária, e só podem ser compreendidos por causa da capacidade de simbologização do homem”. (WHITE, DILLINGHAM, 2009, p.11-12). Os autores sintetizam, também, que “a cultura é realizada pela simbologização” (WHITE e DILLINGHAM, 2009, p. 23).

Podemos inferir que o mesmo processo ocorreu com os Ka'apor, visto que a cultura depende da capacidade de simbologização, expressada pelo discurso articulado (WHITE e DILLINGHAM, 2009), onde eles desenvolveram a própria língua de sinais para Surdos, denominada Língua dos Sinais Ka'apor Brasileira (LSK) (FERREIRA BRITO, 1984), utilizada possivelmente antes mesmo da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) ser oficializada no Brasil.

A pesquisadora Lucinda Ferreira Brito (1986) desenvolveu importante estudo linguístico sobre a língua Ka'apor e conseguiu analisar como o contexto social interfere no desenvolvimento da comunicação e educação dos Surdos, enfatizando a distinção dos Surdos que vivem em centros urbanos, a repressão que passavam com a obrigação da oralidade – ou

³²³ Aryon D. Rodrigues (1984-1985) estabeleceu uma organização das línguas tupi-guarani, ainda hoje a mais utilizada entre os estudiosos do meio linguístico, entre outros pesquisadores, tendo como base mudanças sonoras compartilhadas da língua hipotética dita proto-tupi-guarani. (Godoy, 2015, p.21).

seja, aprender a falar – e algumas proibições, demonstrando, paralelamente, o desenvolvimento dos Surdos no grupo Ka’apor, onde viviam sem nenhuma distinção social (GODOY, 2015).

Há estudos preliminares que abordam a surdez nas aldeias Ka’apor, para além de Ferreira Brito; entretanto, a maioria das pesquisas tem menor profundidade, como exemplo Ribeiro (1996;2020), em sua primeira expedição entre os Ka’apor, em 1950, onde relata sobre uma Surda chamada *Nambú* - o pesquisador faz uma explanação simplista – essa Surda tinha sessenta anos, a mais velha relatada nos estudos aqui investigados. Isso significa que podemos inferir sobre a possibilidade de a mesma ter nascido pelo menos em 1890, ou seja, a Língua de Sinais dessa geração muito provavelmente já existia no início do século XX, ou no final do século XIX, porque Francis Huxley (1956) também relata sobre outro Surdo adulto chamado *Engai* entre os Ka’apor, assim como outras pesquisas sobre Surdos.

A língua dos Surdos Ka’apor, ainda na atualidade, é considerada o primeiro caso noticiado de línguas de sinais entre comunidades indígenas no país; posteriormente, foram localizados outros grupos com populações Surdas³²⁴ como os *Kaiowas* (VILHALVA, 2012), onde estudos sobre o sujeito Surdo na aldeia foram desenvolvidos. (GODOY, 2015). De acordo com Balée (1998), até a década de 1980, a população Surda nas aldeias Ka’apor somavam o total de 2%, sendo que essa incidência de surdez se deveu evidentemente à boubá neonatal e endêmica, dados que entram em conflito com as informações levantadas por Ferreira Brito (1984), uma vez que a pesquisadora identificou uma queda acentuada no número de Surdos: cerca de 1% em um grupo menor que 500 indivíduos na década de 1983 (GODOY, 2020; NYST, 2012).

Segundo Andrade (2009), o fato da sociedade Ka’apor pensar e significar uma forma de comunicação através de gestos mostra a sua capacidade de construir cognitivamente estratégias comunicacionais e educativas, pois elaboraram um sistema próprio de linguagem, de maneira a possibilitar um intenso diálogo com os *ipo te’e pandu*³²⁵, fazendo todo processo de aceitação e socialização ser mais efetivo no grupo.

Hoje, é notório que ocorreu uma profunda redução da presença dos Surdos nas aldeias Ka’apor. Estudos recentes de Gustavo Godoy (2020) da tese *Os Ka’apor, os gestos e os sinais* nos atestam isso: os dados são dos anos de 2014 a 2018, de acordo com Godoy (2020, pp. 61-62):

Atualmente, a língua de sinais é utilizada por um número de 13 a 15 surdos, distribuídos em cinco aldeias: Xie, Axingi, Ama’y ty renda, Bacurizeiro e Ximborenda. Digo “de 13 a 15”, uma cifra baixa, entretanto incerta, porque não conheci a aldeia Ximborenda, ondem moram vários surdos [...] a população das aldeias onde moram surdos soma mais

³²⁴ Existem surdos indígenas também entre os Kaingangues (GIROLETTI, 2008), na comunidade Várzea Queimada (PEREIRA, 2013), os Terenas (SUMAIO, 2014), entre outros.

³²⁵ *Ipo te’e pandu* significa pessoas surdas no grupo Ka’apor.

de 1.000 pessoas, sendo, aproximadamente, metade da população da TI Alto Turiáçu, estimada entre 2.000 e 2.300 pessoas. Do total de habitantes, é difícil contabilizar exatamente os ouvintes sinalizantes, fazer o levantamento de quais ouvintes sabem os sinais e qual sua proficiência [...] na aldeia Xie, há dois surdos, Irasui e Maku, numa população total de 114 pessoas. Na aldeia Axingi, há cinco surdos: Jarara Pirã, Kaka Putyr, Panhuwa Putyr, Didi e Parawa'yhu. Esta aldeia contava com 495 habitantes no final de 2018 (mais uns vinte bebês ainda nas barrigas das mães). Estes sete foram os surdos que conheci. Além deles, na aldeia Turizinho, conheci Pororo, uma jovem que tem paralisia parcial na metade do corpo. Como Pororo não consegue controlar totalmente sua boca, sua fala não é fluente. É por isto que utiliza alguns sinais para se comunicar, embora seu uso se diferencie da dos surdos.

Na contemporaneidade, os Ka'apor remanescentes demonstram que esses processos comunicacionais dos Surdos construídos gradativamente ao longo do tempo e espaço garantiram o atual processo de interação social dos Surdos nas aldeias, assim, os Surdos Ka'apor conseguem desenvolver uma boa relação social com os ouvintes.

A Língua de Sinais Ka'apor é difundida entres os Surdos e os chamados ouvintes sinalizantes, inclusive a maioria dos ouvintes Ka'apor sabem as línguas de sinais e são imprescindíveis para a base social da língua nas aldeias, pois “se os surdos são sinalizantes por condição física, os ouvintes o são pela condição social que os liga aos seus patrícios surdos” (GODOY, 2020, p.62). Assim, corroborando com Ferreira Brito (1997), “as línguas de sinais são línguas naturais porque, como as línguas orais, surgiram espontaneamente da interação entre pessoas e porquê [...] permitem a expressão de qualquer conceito” (FERREIRA-BRITO, 1997, p.19). Logo, a relação Surdos-ouvintes nas aldeias Ka'apor surgiu como uma necessidade de interação comunicacional nesse grupo indígena.

A comunicação do sujeito Surdo nas aldeias Ka'apor ultrapassa os próprios Surdos, pois a partir dela o diálogo se faz presente em todos os espaços que o grupo ocupa. A surdez nas aldeias não impede de modo algum a comunicação com os não surdos, ao contrário disso, não há estranheza alguma entre os Surdos e ouvintes de aldeias diferentes; o Surdo visitante, mesmo que de uma aldeia mais distante, tem a capacidade de se comunicar com membros daquela aldeia, sejam Surdos ou não, como exemplo podemos citar a aldeia *Paraku'y*, onde não há Surdos, todavia os ouvintes conhecem a língua de sinais (BALÉE, 1998; GOMES, 2020; GODOY, 2020). Entretanto, os Surdos não têm acesso à linguagem oralizada/falada.

Esses dados levantados no presente artigo demonstram que a LSK pode ser classificada como uma *língua de sinais compartilhada* (shared sign languages), por envolver surdos e ouvintes diretamente, como argumentam Nyst (2012) e Kusters (2014); segundo as autoras, a Língua de Sinais compartilhada é uma “comunicação integral”, ou seja, é uma linguagem espontânea e automática quando esses indivíduos – ouvintes e Surdos – se comunicam. O

mesmo é enfatizado por Sasaki (2019, p. 143) sobre acessibilidade comunicacional, que “significa acesso sem barreiras na comunicação”.

Podemos depreender que possa existir uma cultura surda entre os indivíduos Ka’apor, e não apenas Surdos compartilham dessa comunicação, mas os próprios ouvintes que, em certa medida, influenciam alguns modelos de aquisição de sinais para os Surdos, claramente a convivência mais próxima com outros Surdos (GODOY, 2020), sejam eles parentes ou amigos, que ajudam os ouvintes a se tornarem mais aptos à Língua de Sinais.

Com isso, percebemos que os Ka’apor representam um exemplo de comunidade inclusiva, onde Surdos e ouvintes possuem participação igualitária nas aldeias. Conforme ressaltado por Sasaki (1997), o processo de inclusão social corresponde à adaptação da sociedade para incluir em seus sistemas sociais pessoas com deficiência e/ou com necessidades especiais para assumirem seus papéis na sociedade, fato este que ainda não encontramos na sociedade contemporânea, onde apenas uma pequena parte dos ouvintes conseguem se comunicar por libras com os Surdos.

3 MÉTODO

O presente artigo deriva de uma pesquisa bibliográfica, pois de acordo com Fonseca (2002, p.32), “qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto”. Os instrumentos de coleta de dados foram livros, artigos científicos, monografias e dissertações, “[...] com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta”.

De acordo com Severino (2007, p.122),

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

Segundo Gil (2002) a vantagem da pesquisa bibliográfica reside na possibilidade do investigador ter uma gama de fenômenos muito mais abrangente, ampliando o que poderia pesquisar pontualmente. “Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço [...] seria impossível a um pesquisador percorrer todo o território brasileiro em busca de dados” (GIL, 2002, p. 45). Assim, essa pesquisa exigiu análise e seleção de documentação histórica e etnográfica, desde teses a

acervos imagéticos, na tentativa de obter o maior número de informações sobre o povo Ka'apor e sua literatura acerca dos surdos nas aldeias, que nortearam este estudo. Salienta-se, ainda, que esta pesquisa se baseia na existência de diversas sínteses realizadas acerca dos Ka'apor, em sua maioria de pesquisas etnográficas, que muito agregaram, tornando mais branda a organização e desmembramento das informações.

O levantamento bibliográfico, para alguns pesquisadores, é um dos problemas mais sérios a serem equacionados. Em função da disponibilidade dos bancos de dados bibliográficos e da profusão de artigos científicos, torna-se um grande obstáculo a escolha dos documentos mais adequados na construção da argumentação teórica fundamental às pesquisas (TREINTA et al., 2014). Portanto, é imprescindível um levantamento bibliográfico de qualidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando ao objetivo primário deste artigo que consiste em identificar se era possível uma cultura Surda entre os Ka'apor e, de acordo com a análise dos resultados, percebemos que existe, sim, cultura surda entre os Ka'apor, pois os dados convergem com os variados conceitos de cultura e cultura Surda, explanados no presente artigo.

Ressaltamos que esse trabalho visa elucidar tal afirmação a partir das perspectivas advindas das leituras e interpretações dos autores para a construção desse trabalho. Concluimos sobre essa existência de uma cultura surda entre os Ka'apor baseados principalmente nos dados recentes levantados por Gustavo Godoy (2015) (2020) que corrobora com os estudos de Lucinda Ferreira Brito (1986) e William Balée (1998).

Esta cultura Surda é essencial para aceitação e participação social dos Surdos entre si e entre os ouvintes, fazendo com que eles possam ser inseridos nas comunidades. Levando em consideração os dados analisados, identificamos isso entre os Ka'apor, onde Surdos e ouvintes compartilham de uma Língua de sinais própria, que é um dos aspectos definidores da “autoidentidade” deles, fundamentados com Nyst (2012) e Kusters (2014) com a supramencionada *comunicação integral*.

Sobre este aspecto, é importante pontuar o alcance da capacidade de comunicação que a LSK atinge, dado que se perpetua nas aldeias e nos demais espaços e vínculos. Destacamos que esta projeção social e interativa da Língua ocorre sem nenhum privilégio aos ouvintes ou surdos, e vice-versa. Destarte, essa configuração social alcança um equilíbrio dos indivíduos nas aldeias Ka'apor, onde os Surdos têm as mesmas interações e ensejos dos ouvintes, tornando-os em um exemplo de comunidade inclusiva para a sociedade contemporânea, visto que

inclusão social é o processo pelo qual a sociedade se adapta para incluir todos os indivíduos, com e sem deficiência, em seus sistemas sociais.

Sabemos que a cultura Surda não se resume apenas ao uso da Língua de Sinais, apesar desta ter um papel preponderante na sua constituição. A limitação de dados, interpretações e poucos estudos minuciosos sobre a Língua de Sinais do povo Ka'apor dificultam tal corroboração. Com isso, ressaltamos a necessidade de maior aprofundamento das pesquisas sobre a surdez entre os Ka'apor, suas correlações com os rituais realizados, com a arte produzida e o cotidiano no geral deste povo, tendo em vista que não foi possível fazer uma pesquisa de campo nas aldeias. Por conseguinte, este estudo serviu também como um suporte teórico e de reflexão para tal propósito, intencionando para os próximos estudos o aprofundamento do debate.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, José Maria Mendes de. Ipy'a pe ukwa katu te'e—Ele sabe por si mesmo. Uma etnografia do saber-fazer cotidiano e ritual na formação da pessoa Ka'apor. 175f, 2009.

ARAÚJO. L.T. S. Língua e cultura no processo de tradução ka'apor: ajustes Linguísticos em Empréstimos do Português. (Mestrado Interdisciplinar em Linguagens e Saberes na Amazônia). Universidade Federal do Pará, 2018.

BALÉE, William L. Biodiversidade e os índios amazônicos. In: VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo; CUNHA, Manuela Carneiro da (Orgs.). Amazônia: etnologia e história indígena. São Paulo: USP-NHII/FAPESP, 1993. p. 385-93. (Estudos)

_____. Historical ecology: premises and postulates - advances in historical ecology, p. 13-29, 1998.

_____. Footprints of the forest: Ka'apor ethnobotany - the historical ecology of plant utilization by an amazonian people. New York: Columbia University Press, 1994. 419 p.

_____. Nomenclatural patterns in Ka'apor ethnobotany. *Journal of Ethnobiology*,

Tucson: s.ed., v.9, p. 1-24, 1989.

_____. Os Urubu Ka'apor: quem são. In: CEDI. Programa “Povos Indígenas no Brasil”. O índio imaginado: mostra de filmes e vídeos. São Paulo: CEDI/SMCSP, 1992. p. 44

BOAS, Franz. Antropologia cultural. Org. Celso Castro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004. 109 p.

CASTRO JÚNIOR, Gláucio. Cultura surda e identidade: estratégias de empoderamento na constituição do sujeito surdo. In: ALMEIDA, WG., org. Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2015, pp. 11-26. ISBN 978-85-7455-445-7. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso: 16 de junho de 2022.

_____. Variação linguística em Língua de Sinais Brasileira: foco no léxico. 2011, 123 f. il. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

CENSO DEMOGRÁFICO. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). 2010.

DIAS, Jose Alves; MENENDEZ, Larissa Lacerda. História e memória: o protagonismo dos Ka'apor no Maranhão. *Patrimônio e Memória*, v. 17, n. 1, p. 35-53, 2021.

EAGLETON, Terry. *A Ideia de Cultura*. São Paulo: UNESP, 2003.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. Integração social do surdo: trabalhos em linguística aplicada, v. 7, 1986.

_____. Educação especial: língua brasileira de sinais. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1997.

_____. 1984. Similarities & Differences in Two Brazilian Sign Languages: *Sign Language Studies*, 42: 45-56. Spring 1984. DOI: <https://doi.org/10.1353/sls.1984.0003>

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GARCÉS, Claudia Leonor López et al. Conversações desassossegadas: diálogos sobre coleções etnográficas com o povo indígena Ka'apor. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas*, v. 12, p. 713-734, 2017.

GEERTZ, Clifford. Uma Descrição Densa: Por uma Teoria Interpretativa da Cultura. In: *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro, Zahar. 1978.

GIL, Antônio Carlos. Como classificar as pesquisas - Como elaborar projetos de pesquisa, v. 4, n. 1, p. 44-45, 2002.

GIROLETTI, Marisa Fátima Padilha et al. *Cultura surda e educação escolar kaingang*. 2008.

GODOY, Gustavo. Dos modos de beber e cozinhar cauim: ritos e narrativas dos ka'apores. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

_____. Os Ka'apor, os gestos e os sinais. Tese de Doutorado. Tese (doutorado em Antropologia Social) - PPGAS, UFRJ, Rio de Janeiro, 2020.

GOMES, Elenira Oliveira. Introdução histórica da língua de Sinais Kaapos. *Revista em favor de igualdade racial*, v. 3, n. 1, p. 33-41, 2020.

HUXLEY, F. *Affable Savages*. New York: Viking Press, inc, 1956.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

KUSTERS, A. Deaf gain and shared signing communities - In *Deaf gain: Raising the stakes for human diversity*. Minnesota: University of Minnesota Press, 2014.

LANE, H. Do deaf people have a disability? Em H-Dirksen L. Bauman (Org.), *Open your eyes: Deaf studies talking* (pp. 277-292). Minneapolis: University of Minnesota, 2008.

MARTINS, Emerson. *Cultura surda, educação e novas tecnologias em Santa Catarina*. 2005. (Mestrado em Sociologia Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

MÉTRAUX, Alfred. *A religião dos Tupinambás*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

NYST, V. A. S. Shared sign languages. In R. Pfau, M. Steinbach, & B. Woll (Eds.), *Sign Language: An International Handbook*. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, (pp. 552–574) , 2012.

LÓPEZ PALOMINO, Cristabell. *Sem a floresta os Ka'apor não existem, sem os Ka'apor a floresta não existiria: o pensamento político Ka'apor e a política interétnica*. 2017.

PERLIN, Gladis. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. (Org.) *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

_____. O lugar da cultura surda. In: THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. (Orgs.). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

PEREIRA, Éverton Luís et al. *Fazendo cena na cidade dos mudos: surdez, práticas sociais e uso da língua em uma localidade no sertão do Piauí*. 2013.

PINTO, Patrícia Luiza Ferreira. *Identidade Cultural Surda na Diversidade Brasileira*. Espaço, Rio de Janeiro, v.16, p. 34-41, 2001.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. En libro: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Edgardo Lander (org). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Colección Sur Sur-CLACSO, 2005.

RIBEIRO, D. *Diários índios: Os urubus-kaapor*. 1. ed. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1996; 2. ed. São Paulo: Global Editora, 2020.

_____. Os índios Urubus: ciclo anual das atividades de subsistência de uma tribo da floresta tropical. In: SCHADEN, Egon. *Leituras de etnologia brasileira*. São Paulo : Companhia Editora Nacional, 1976. p. 23-43. (Originalmente saiu nos Anais do XXXIº Congresso Internacional de Americanistas, v. 1, São Paulo : Anhembi, 1955. p. 127-57. Republicado em Boletim Geográfico, Rio de Janeiro : s.ed., v. 20, n. 169, 1962 e em Uirá sai a procura de Deus, p. 31-59, obra citada abaixo).

_____. *Uirá sai à procura de Deus*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

ROCHA, Solange Maria da. *Memória e história: a indagação de Esmeralda/ Solange Rocha*. – Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2010.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. Relações internas na família lingüística Tupí Guaraní. Revista de Antropologia, v. 27/28, p. 33-53, 1984/1985.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. As sete dimensões da acessibilidade. 1. ed. São Paulo: Larvatus Prodeo, 2019.

SÁ, Nídia Regina Limeira. Existe uma cultura surda? In: Cultura, poder e educação de surdos. São Paulo: Paulinas, 2006.

SEGATO, Rita Laura. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. E-cadernos CES (Online), v. 18, p. 1-5, 2012 <10.4000/eces.1533>.

SEVERINO, A. J. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

SUMAIO, Priscilla Alyne. Sinalizando com os Terena: um estudo do uso da LIBRAS e de sinais nativos por indígenas surdos, 2014.

SKLIAR, Carlos. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 2016.

TREINTA, Fernanda Tavares et al. Metodologia de pesquisa bibliográfica com a utilização de método multicritério de apoio à decisão. Production, v. 24, p. 508-520, 2014.

VILHALVA, Shirley. Anatomia do sentimento surdo - Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas. Curitiba-PR: CRV, p. 59-66, 2012.

WHITE, Leslie A; DILLINGHAM, Beth. O Conceito de Cultura. Tradução Teresa Dias Carneiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009.

WRIGLEY, Owen. The politics of deafness. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

ENTRE MUNDOS: ALTERAÇÕES CLIMÁTICAS NO ANTROPOCENO E AS MIGRAÇÕES AMBIENTAIS FORÇADAS

Suellen S Pereira
Mestre em Cultura e Sociedade
suellensouzapereira@gmail.com
PGCult/UFMA/IEMA PLENO Santa Inês

Ana Alice Torres Sampaio
Mestranda em Cultura e Sociedade
torres.ana@discente.ufma.br
PGCult/UFMA

RESUMO: Esta pesquisa propõe uma percepção acerca das alterações do clima como fruto de atividades antrópicas que desenvolveram-se com maior intensidade a partir da Revolução Industrial iniciada no século XVIII, quando combustíveis fósseis passaram a ser usados como matriz energética em larga escala impulsionada pelo capitalismo até chegar a uma fase ulterior da Modernidade com o industrialismo, ponto de mutação para a sociedade de risco, onde a ideia moderna de controlabilidade dos efeitos e dos riscos resultantes das decisões tomadas tornam-se questionáveis (BECK, 2010). As dinamizações dessas escolhas intensificaram-se a ponto de ser iniciada uma nova época geológica, o Antropoceno – a era que consagra o Homem como agente geológico, e que carrega nefastamente consigo implicações socioambientais imprevisíveis como a própria questão das migrações forçadas por causas ambientais (CRUTZEN; STOERMER, 2000). É a reflexividade desse panorama que faz repensar o projeto de sociedade que há, mesmo que já existam avanços científicos e sociais, em relação às descobertas científicas e às decisões políticas que vêm sendo tomadas relacionadas à crise climática e o próprio reconhecimento do Direito de que as alterações climáticas estão implicadas como uma questão de direitos humanos (GIDDENS, 2002). Há que se pensar no que esse futuro em comum implicará aos povos, às comunidades, aos países, às vidas humanas e não-humanas e não apenas àquela humanidade ocidental, moderna, capitalista, tradicional, cristã, como todas essas vidas (ocidentais, orientais, do Sul e do Norte geográfico e global) fruirão – é necessário reconhecer que existem formas inteligíveis de percepção que vão além daquilo que o paradigma dominante prediz (BOAVENTURA, 2007). Povos Tradicionais, Povos da Floresta e Povos Originários serão ainda mais vulnerabilizados nesse contexto de alterações climáticas, a existência dessas comunidades dependem da manutenção dos serviços ecossistêmicos – bens e serviços obtidos dos ecossistemas de forma direta ou indireta numa amálgama que congloba fatores econômicos, ecológicos e sociológicos – que os circundam. Esses povos devem ser trazidos para o debate como atores políticos de um protagonismo decisório que não lhes pode continuar sendo negado e não como pobres coitados que serão migrantes forçados de suas vidas (para além da sobrevivência) e de seus laços topofílicos para viver em meio a sociedades não-tradicionais, alienados, sem suas referências de identidade, apertados e engessados em políticas públicas que não lhes cabem. Suprime-se a pluralidade de existência, a sub-humanidade, aquela que vive arraigada à Terra, que tenta viver perto dos rios, nas beiras de praias, dentro das matas essa será a mais afetada pelas alterações climáticas porque a existência delas e dos seus respectivos cosmos dependem do equilíbrio ecológico que não é possível frente a realidade do aquecimento global (KRENAK, 2020). Rui a dicotomia Terra/Humanidade assim como a ideia do Antropoceno e do contexto antropogênico das alterações do clima põe termo à distinção entre história natural e história humana (CHAKRABARTY, 2009). Esta investigação propõe como objetivos: pontuar, a intersecção entre as alterações climáticas de cunho antrópico e a movimentação internacional de pessoas;

identificar, quem são os mais vulnerabilizados nesse contexto específico do Antropoceno; refletir, acerca da salvaguarda do direito à existência embasado no *Buen Vivir*, tendo por senda metodológica a qualitativa que enveredará por um percurso bibliográfico e documental para que se forje um embasamento argumentativo em associação aos documentos pesquisados.

Palavras-chave: Antropoceno; Migrações Ambientais Forçadas; Alterações Climáticas; Direito.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tratará sobre as alterações climáticas e ambientais no antropoceno, que dentre as várias consequências, implica nas chamadas migrações ambientais forçadas. Nesse ínterim, serão apresentados os contextos ambientais, sociais e econômicos através dos quais foi possível emergir a era do antropoceno. Também far-se-á a apresentação do conceito de antropoceno e análises acerca das consequências advindas dessa era geológica, em especial, das migrações decorrentes das alterações ambientais e climáticas, com a identificação das pessoas mais vulneráveis e discussões acerca dos mecanismos de proteção existentes.

Deste modo, o objetivo principal é, verificar, o liame entre as alterações do clima de cunho antrópico no Antropoceno e as migrações ambientais forçadas. A somar, enquanto objetivos específicos, o primeiro deles é pontuar, a intersecção entre as alterações climáticas de cunho antrópico e a movimentação internacional de pessoas; identificar, quem são os mais vulnerabilizados nesse contexto específico do Antropoceno; e refletir, acerca da salvaguarda do direito à existência embasado no *Buen Vivir*.

É possível dizer, conforme a classificação de Antônio Carlos Gil (2002), se trata de uma pesquisa qualitativa e quanto aos objetivos traçados, pode ser definida como exploratória, com delineamentos mistos, através da combinação de técnicas de pesquisa, documentais e bibliográficas, através de artigos científicos que tratam sobre a temática que se deseja desenvolver, obras doutrinárias, documentos oficiais que dispõem sobre a condição internacional dos migrantes ambientais, matérias jornalísticas que revelam a situação atual do antropoceno e suas consequências ambientais.

Neste breve escrito, não se pretende esgotar o tema, muito menos todas as problemáticas que estão inseridas dentro deste mesmo contexto, mas possibilitar reflexões relevantes para a ampliação da discussão do tema na comunidade acadêmica e científica.

Ainda, trata-se de um trabalho empreendido por duas pesquisadoras, que em seus cotidianos se destinam a estudar segmentos muito distintos, mas que juntas, encontraram um ponto comum, qual seja, a preocupação com a vulnerabilidade e invisibilidade dos grupos e povos forçados a migrarem de seus locais de origem, donde estão esculpidas suas identidades,

e que apesar de deixarem para trás o seu lugar na Terra, carregam consigo as memórias, pois que estas não são passíveis de apagamentos por essa era antropocena, agressiva e nefasta.

Ao leitor deste título, fica o convite a pensar para além de sua individualidade, mas a refletir as marcas humanas deixadas na Terra, a responsabilidade coletiva, intergeracional e o direito a um meio ambiente ecologicamente equilibrado.

2 ILAÇÕES ENTRE ALTERAÇÕES DO CLIMA E A MOVIMENTAÇÃO INTERNACIONAL DE PESSOAS

As alterações climáticas têm sido tema de discussões recorrentes ao redor do planeta, há muito estuda-se as quais seriam as consequências das mesmas nas diversas dimensões que circundam o humano e o não-humano e em quais humanos as incidências recairão com maiores impactos. São questões complexas porque num contexto antrópico onde é comum que haja divergências as previsões acabam por colocar em risco a perspectiva da finitude da permanência humana neste planeta, num encadeamento de passado, presente e futuro em tomadas de decisão que não primaram a experiência humana sustentável.

O uso irrestrito de combustíveis fósseis e a consequente emissão de gases de efeito estufa na atmosfera sedimentou o modo de produção capitalista como forma dominante de existência para, inclusive, populações que originárias e tradicionais que não pautam suas vidas com vistas à perpetuação desse modo de produção ainda que não consiga escapar de sua propositura e efeitos. A partir da década de 80, com a criação do Painel Intergovernamental de Mudanças Climáticas – IPCC, pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente – PNUMA e pela Organização Meteorológica Mundial – OMM, demonstrou-se que as alterações climáticas e seu conhecimento científico apontavam para consequências socioambientais e econômicas nefastas e que estratégias deveriam ser traçadas para que houvesse um instrumento internacional acerca do clima que traçasse conceitos e perspectivas sobre o assunto.

Em 1992, no Rio de Janeiro, a Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas aprovada durante a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento materializou essa demanda, dando subsídio para que as nações envolvidas comesçassem a desenvolver ações com fins de precaução e prevenção dentro de suas circunscrições territoriais e se colocassem a par das discussões em âmbito internacional com a finalidade de que se evitassem omissões deliberadas frente aos impactos financeiros.

O que foi clarificado durante os anos seguintes validou as previsões científicas primevas, secas, incêndios florestais, acabaram por impactar as safras o que deu um tom político com perdas financeiras e dizimação de comunidades não-humanas afetadas de forma

irreversível (BOLIN, 2007). Outro ponto elucidado foi que as alterações climáticas também ocorrem a partir de fatores antropogênicos – a dicotomia moderna homem *versus* natureza, é reformulada a partir do uso desmedido dos sistemas ambientais com implicações climáticas que, a seu turno, deixam o lugar de coadjuvante para o papel de protagonista amalgamado à permanência do homem na Terra. Essa percepção põe de lado a posição do homem apenas como entidade biológica, haja vista que, esta passa a exercer uma interferência geológica, através dos processos de produção da sociedade capitalista que incidem diretamente nos processos geofísicos do planeta – que, até então, acreditava-se serem imutáveis. Todavia, a queima de combustíveis de origem fóssil, o extermínio de florestas tropicais para venda de madeiras, a salinização dos oceanos, em escala global e concomitante fizeram com que houvesse coletivamente, através de tecnologias o emprego de ações que transformaram a realidade mundial, principalmente a partir da Revolução Industrial, no século XVIII, tornam o homem uma força geológica. Eis o ponto de mutação, a constatação de que humanos são agentes biogeoquímicos do Sistema Terra, inauguram uma nova época geológica, o Antropoceno (CHAKRABARTY, 2009).

A utilização do termo Antropoceno é essencial para sedimentar o entendimento de que a humanidade tem ocupado um lugar central no nos ciclos biológicos e geológicos nesta época presente. A Revolução Industrial permitiu não só a possibilidade de substituição da mão de obra humana pelos maquinários, como viabilizou o aumento populacional exponencial a partir de então. Com isso houve dinamizações na forma de viver das sociedades que existiram nesse contexto de produção em larga escala, utilização de novos recursos energéticos e ampliação de mercados consumidores (CRUTZEN; STOERMER, 2000).

E aumenta, a cada segundo, mais gases de efeito estufa, estão sendo emitidos para a atmosfera, a cada dia os rebanhos bovinos, grandes produtores de metano aumentam e por consequência quilômetros de florestas vem ao chão para comportar essa expansão. Diversas pesquisas traçam os liames entre essa existência desordenada inserida nessa nova época geológica que embasam a certeza de que existem alterações no clima, estas são de ordem antrópica, datada do início da Era Industrial e que tem por força dominante o homem (ARTAXO, 2020).

Por óbvio que este cenário não é aceito e muitas vezes é colocado em xeque por líderes políticos que têm por narrativa discursos negacionistas. Isto porque é mais fácil propalar falácias do que ver a fé na Modernidade ruir. Sim, fé, a Modernidade quis fazer acreditar que o progresso e a segurança trazidos por ela oportunizariam um “desenvolvimento” que traria não só riquezas infindas como oportunizaria a proteção do poluidor já que com tecnologias

empregadas haveria uma modernização ecológica, como se fosse possível controlar os efeitos da insustentabilidade com mais tecnologia (MARTINEZ ALIER, 2015).

Nesse cenário de alterações do clima, desordem socioambiental e negacionismos surge um fenômeno que apesar de não ser novo em essência é novo diante desse mundo alterado pelo clima. A movimentação de pessoas pelo mundo é uma constante na história humana, a maior parte desse migrar se dá por necessidade de sobrevivência, mas não só por este. No âmbito deste trabalho, será tratado um movimento migratório em específico ocasionado pelas alterações climáticas.

O que jamais se pode olvidar é que esses corpos em trânsito migratório, são humanos ainda que sejam vistos como subalternizados por humanidades que lhes objetifique. Estes precisam ressignificar suas existências, identidades, deixar de lado especificidades que permeiam suas memórias, que dão tempero às suas comidas que traçam suas narrativas de vida e que passam a ser detalhes de um cismar distante, impregnado de saudades. Para além, migrar é um fenômeno social, mas é também um fenômeno que dá luz à exilância, essa condição do ser migrante que abrange categorias relacionadas à identidade, ao tempo e ao lugar, dando vida àquilo que foi estigmatizado socialmente como *outsider* e compilado enquanto estatística pelas instituições governamentais. É uma reflexão sobre humanos despojados de tudo, inclusive de seus direitos de pertencer, de estar em seu lugar de origem, de um reconhecer ontológico de sua existência em totalidade (NOUSS, 2016).

Desastres de ordem ambiental no Antropoceno se tornam mais comuns do que em qualquer época, com ênfase àqueles que envolvem eventos de origem climática que não afetam apenas o Sul Global, uma vez que, seus efeitos são transfronteiriços. Há em muitos dos casos a impossibilidade de permanência nos locais de origem de diversos povos e comunidades, já que estas podem ser acometidas por processo de desertificação, salinização de áreas agricultáveis, aumento do nível dos mares e oceanos que acarretam o desaparecimento de ilhas, impactando ainda mais comunidades já vulnerabilizadas por processos históricos de colonialidade (BECK, 2010).

O Relatório Mundial sobre Migrações de 2020 demonstra que em lugares onde os ecossistemas estão sendo afetados pela alteração do clima fontes de água e rebanhos estão sendo afetados impactando as comunidades e a permanência delas em lugares ancestrais. Força-se a migração para fins laborais, geralmente sendo empreendida por homens que precisam ressignificar sua mão-de-obra para adaptar-se à ordem do mercado, em jornadas desumanas e sem direitos. Às mulheres, lhes cabe manter, a família que ficou para trás, o cuidado dos mais velhos, a gerência do pouco que sobrou – são conflitos sociais oriundos da migração forçada ocasionada pelas alterações do clima, em ilações que a *prima facie* são impensáveis (IOM, 2019).

No México, aponta o referido relatório, vislumbra-se a ligação entre a falta de chuvas e as levadas migratórias que rumam em direção aos Estados Unidos da América. Um outro efeito observado é o aumento da temperatura dos mares, que tem causado a morte de peixes e da biodiversidade do ecossistema marinho, o que impacta diretamente em comunidades tradicionais que dependem da pesca de subsistência para a sua manutenção nesses *locis* e nas práticas culturais que caracterizam estes grupos humanos e muitos outros (IOM, 2019).

Desigualdades e vulnerabilidades são aprofundadas resguardas as idiossincrasias de cada lugar e de cada povo, existem pontos de similitude. Famílias são desmembradas, alguém empreende a migração, em geral, o pai, para trabalhar em cidades maiores, conforme mencionado acima, para enviar uma ajuda pecuniária para aqueles que ficaram junto aos riscos ou que tiveram que ser pulverizados para outras cidades e outras vidas.

Reconhecer a gravidade e a importância de socorro às vítimas desse contexto, motivou com que houvesse ações voltadas a essas circunstâncias, a exemplo, em dezembro de 1988, a ONU, adotou em reunião da Assembleia Geral, a Resolução 43/131, *Asistencia humanitária a las víctimas de desastres naturales y situaciones de emergencia similares*, para que vítimas de desastres de ordem ambiental tivessem ajuda humanitária e que os Estados deveriam tomar medidas para tanto. Na mesma seara, foi criada a Resolução 45/100, que trata acerca dos corredores de emergência para o escoamento de comida, remédios e ajuda médica para as vítimas de desastres naturais e a Resolução 46/182 que trata das formas de coordenação e assistência internacional com foco para os desastres naturais (ONU, 1988).

Há diversas ilações entre as alterações do clima em contexto antropogênica e a movimentação internacional de pessoas, todavia, o ponto interseccional entre elas é uma questão que caracteriza este migrar onde quer que ele ocorra, ele é forçado, nunca voluntário, planejado, ele é necessário à sobrevivência destes corpos conforme demonstrado nos parágrafos acima. Mas quais seriam esses corpos migrantes tão vulnerabilizados no Antropoceno? Essa questão será discutida a seguir.

3 ENTRE MUNDOS: CORPOS MIGRANTES DO ANTROPOCENO

Diante da intersecção apresentada, se faz necessário identificar, quem são os mais vulnerabilizados nesse contexto específico do Antropoceno. Mas inicialmente, também é preciso compreender o arcabouço que envolve o supracitado contexto e suas implicações.

O surgimento do conceito de Antropoceno tem sido amplamente discutido e o termo foi usado pela primeira vez pelo biólogo Eugene F. Stoemer na década de 1980, entretanto,

somente foi formalizado em 2000, por meio de uma publicação conjunta com o prêmio Nobel de química, Paul Crutzen, no boletim informativo do Programa Internacional de Geosfera-Biosfera, o *Newsletter International Geosphere-Biosphere Programme* (IGBP) (SILVA; ARBILLA, 2018).

O Antropoceno trata do estabelecimento de uma civilização urbano-industrial global, que exige a renovação diária de enormes fluxos de matéria e energia, a produção excessiva de resíduos e o consumo dos recursos naturais renováveis e não renováveis do planeta. Isso implica no crescimento explosivo da população mundial, o aumento da migração rural, o desenvolvimento do aquecimento global, a perda da diversidade biológica e, portanto, o aumento absurdo dos efeitos ambientais (AKINRULI; AKINRULI, 2020).

Nessa mesma toada, ainda sobre a dimensão do conceito de Antropoceno, apontam Eduardo Viveiros de Castro e Déborah Danowski, (2017, p.18), que se trata de uma época cujos efeitos e amplitude vão além do que se possa imaginar:

O antropoceno (ou que outro nome se lhe queira dar) é uma época, no sentido geológico do termo, mas ele aponta para o fim da epocalidade enquanto tal, no que concerne à espécie. Embora tenha começado conosco, muito provavelmente terminará sem nós: o antropoceno só deverá dar lugar a uma outra época geológica muito depois de termos desaparecido da face da Terra. Nosso presente é o antropoceno; esse é o nosso tempo.

Mas, é possível traçar a transformação física e social do planeta nos últimos dois séculos, tomando-se como ponto de partida a revolução industrial. Mudanças ocorreram no sistema produtivo, na dinâmica rural-urbana e na abertura de mercados que passaram a conectar o mundo como um todo. A personalidade do consumo também mudou drasticamente e, portanto, os efeitos ambientais se aceleraram cada vez mais. Essas mudanças fazem parte do que chamamos de Antropoceno, um conceito relativamente novo cunhado pelo químico Paul Crutzen para nomear uma nova era da aptidão e do papel da intervenção humana (DE PAULA; DE MELLO, 2020).

Além disso, o sistema de consumo demasiado também afeta fortemente a distribuição de renda e a vulnerabilidade de grandes grupos às alterações climáticas. Perante essa vulnerabilidade, um dos maiores desafios atuais e prováveis do futuro diz respeito à migração causada por desafios ambientais como secas, grandes inundações, elevação das temperaturas, entre outros (DE PAULA; DE MELLO, 2020).

Partindo do reconhecimento das principais mudanças ambientais globais das últimas décadas e considerando as consequências dessas mudanças na relação entre a população e o meio ambiente, nos deparamos com o problema dos refugiados ambientais, ou migrantes

ambientais (NUNES, 2019). Nessa medida, questiona-se: “[...] o migrante, quem ele é? Não pertence ao país de partida e não pertence ao país de chegada [...]” (NOUSS, 2016, p. 30)

Nesse sentido, estima-se que a parcela da população mais afetada por tais mudanças ambientais seja novamente a população mais pobre. E à medida que esse problema se move, as relações locais, regionais e globais devem ser priorizadas para melhor compreender esse processo (NUNES, 2019).

Os principais jornais e revistas - científicos ou não - trouxeram para o debate a grande onda migratória que o aquecimento global e as mudanças ambientais globais já estão causando. É preocupante apresentar uma política que vise mitigar os efeitos dessas mudanças climáticas, mas também em certa medida enfatizar a importância de incluir o refugiado ambiental na categoria de refugiados e a necessidade de se pensar a política de imigração nessa categoria (NUNES, 2019).

Quando se aponta a categoria refugiados ambientais se fala de pessoas que são impedidas temporária ou permanentemente de retornar a seu local de origem. É importante dizer que é parte de uma escolha das pessoas que são obrigadas, forçadas a deixar seu lugar de origem a decisão de voltar ou não para ele. Em muitos casos não será possível retornar, não havendo escolhas aos refugiados ambientais. Em outros casos há que se criar oportunidades para que seja possível a escolha de se voltar ao lugar de origem ou não” (OJIMA; NASCIMENTO, 2008, p. 6).

Assim, ao destacar essas oportunidades, enfrenta-se um problema econômico e social, não apenas político, pois os mais vulneráveis, como mencionado acima, são aqueles que menos conseguem se adaptar ou responder a essas mudanças. De outro ponto de vista, pode-se observar que o tema dos migrantes ambientais leva a discussão que versa sobre a redistribuição global da pobreza, e neste caso foca na população que se desloca de uma região para outra por não ter as condições econômicas, sociais ou políticas que necessitam de reconstrução e estabilização, que levam à dependência da ajuda internacional e da ação governamental na sua aceitação e integração, o que aumenta a vulnerabilidade social destes indivíduos (NUNES, 2019).

Ao realizar uma análise sistemática das alterações climáticas, fica claro que uma de suas maiores consequências é o trabalho forçado das pessoas devido à possível falta de água e insegurança alimentar. Produto final dessa incerteza ambiental, os deslocados, os chamados refugiados/migrantes ambientais, não precisam de um documento internacional vinculante para reconhecê-los como tais e criar obrigações formais para os próprios países causadores de grande parte das alterações climáticas de acolhê-los em seus territórios (TAVARES; CALGARO, 2020).

Portanto, a questão vai muito além do que se vê. Trata-se de um ciclo de atitudes individuais e coletivas, que em um primeiro momento, são ambientais, mas geram consequências no meio social inimagináveis, principalmente para grupos de pessoas mais vulneráveis.

Pesquisas revelam que os grupos de pessoas mais vulneráveis aos efeitos das alterações climáticas globais são principalmente as mulheres. Em segundo lugar, os grupos indígenas que são refugiados em comunidades cuja língua e cultura diferem das suas, e depois deles pessoas que vivem em cidades em extrema pobreza, áreas de risco e violência, sem apoio do Estado, ilegais, desempregadas e expostas às condições naturais do clima. De modo coincidente, esses três grupos de pessoas também são as mais discriminadas. O problema claro é a discriminação estrutural existente e a combinação catastrófica de fatores socioeconômicos, ambientais e culturais que aumentam a vulnerabilidade desses três grupos de pessoas aos efeitos das mudanças climáticas (TAVARES; CALGARO, 2020).

Os refugiados ambientais diferem dos refugiados de guerra e perseguição política em seu país de origem por serem uma categoria diretamente relacionada aos problemas ambientais. Nesta fase, as consequências das mudanças ambientais na sociedade humana têm o maior impacto, como os efeitos das mudanças climáticas, que levam à migração forçada de pessoas através das fronteiras nacionais. No entanto, o direito internacional não apoia essas pessoas, porque as disposições da Convenção de 1951 sobre o Estatuto dos Refugiados não se aplicam a elas (RAMOS; DA COSTA; SANTOS, 2022).

A falta de jurisdição especial sobre essas pessoas no campo do direito internacional dificulta a concessão do status de refugiado e do status de refugiado, tornando-se impossível apoiá-los sob a égide do direito internacional. Dessa forma, movimentos alternativos participam desse debate na ausência dessa jurisdição específica e promovem a inclusão dos refugiados ambientais na agenda internacional (RAMOS; DA COSTA; SANTOS, 2022).

Acerca dessa falta de consciência humana, violação de um direito coletivo a um meio ambiente ecologicamente equilibrado e a compreensão da natureza como uma entidade viva, que precisa ser respeitada, cultivada, enaltecida e cuidada, Ailton Krenak (2019, p.23-24) dispõe:

A conclusão ou compreensão de que estamos vivendo uma era que pode ser identificada como Antropoceno deveria soar como um alarme nas nossas cabeças. Porque, se nós imprimimos no planeta Terra uma marca tão pesada que até caracteriza uma era, que pode permanecer mesmo depois de já não estarmos aqui, pois estamos exaurindo as fontes da vida que nos possibilitaram prosperar e sentir que estávamos em casa, sentir até, em alguns períodos, que tínhamos uma casa comum que podia ser cuidada por todos, é por estarmos mais uma vez diante do dilema a que já aludi: excluimos da vida, localmente, as formas de organização que não estão integradas ao mundo da mercadoria, pondo em risco todas as outras formas de viver — pelo menos as que fomos animados a pensar como possíveis, em que havia corresponsabilidade

com os lugares onde vivemos e o respeito pelo direito à vida dos seres, e não só dessa abstração que nos permitimos constituir como uma humanidade, que exclui todas as outras e todos os outros seres. Essa humanidade que não reconhece que aquele rio que está em coma é também o nosso avô, que a montanha explorada em algum lugar da África ou da América do Sul e transformada em mercadoria em algum outro lugar é também o avô, a avó, a mãe, o irmão de alguma constelação de seres que querem continuar compartilhando a vida nesta casa comum que chamamos Terra.

O fato é que esta era geológica, intitulada de Antropoceno, revela a agressividade das ações humanas, de modo a, marcar e causar alterações que poderão levar o planeta a um futuro incerto e afirmar isto, significa dizer que, mesmo que os seres humanos desapareçam da face da Terra, serão capazes de deixar uma marca inconversível, com consequências desastrosas.

4 **BUEN VIVIR: UMA PERSPECTIVA PARA SALVAGUARDA DE DIREITOS**

Antes que se apresentem possibilidades de mundos, é necessário que se tenha em mente que aspectos políticos permeiam as alterações do clima. Os impactos gerados possuem dimensões de atingidos que ultrapassam as comunidades humanas ou não-humanas sobre as quais elas estejam incidindo diretamente. Por exemplo, o aumento do nível dos oceanos e mares não irá afetar apenas o bioma marinho, ela irá alterar paisagens geográficas, limites políticos territoriais, reconfigurando fronteiras que para além de físicas são também jurisdicionais quanto à aferição da medida e de quais sistemas de responsabilidades sobre os quais recairão danos e vidas – é um novo mundo, com novos mapas, novos direitos, etc.

O Estado de Papua – Nova Guiné, situado no Oceano Pacífico, possui diversas ilhas em sua jurisdição, dentre estas as Ilhas *Carteret*, tinham um contingente humano de 2.700 sujeitos que tiveram que migrar e serem realocados em uma outra ilha devido ao aumento do nível do mar que tornou impossível a permanência daquela comunidade naquele *locus*. Ainda que uma fronteira internacional não tenha sido ultrapassada, este é um exemplo do que pode ocorrer entre países, haja visto ter sido um deslocamento externo (EDWARDS, 2020).

Pergunta-se reflexivamente: como ressignificar um local de origem? O que fazer com a memória coletiva associada a espaços e lugares que simplesmente desaparecem? Como viver e interpretar cosmovisões e cosmogonias que se interligam ao lugar ou aos mortos que ali estão? Perguntas sem respostas, mas sem as quais esta pesquisa não teria se materializado em escritos.

Entender que são Estados que orbitam em relação à Terra pode ser um dos passos necessários para a compreensão da crise climática vivida ainda que negada. É impossível dissociar as alterações do clima do modo de produção do capital desenvolvido pelas sociedades modernas, há provas científicas irrefutáveis de que as alterações climáticas são uma condição *sine qua non* no industrialismo capitalista, a ponto de produzir uma nova era geológica.

Ainda que o viés político seja preponderante e decisivo na forma como os Estados têm lidado com a crise do clima, as existências humanas e não-humanas estão sendo afetadas porque os sistemas planetários que regem vidas já estão alterados e, ao contrário das sociedades humanas, esses sistemas alterados impactaram o dia-a-dia independentemente de partidatismo político e dos modos de produção. E aqui, estão todos na mesma situação, Sul e Norte Global não poderão fugir às consequências ainda que as diferenças sejam aprofundadas e as vulnerabilidades sejam exacerbadas (CHAKRABARTY, 2009).

Essas alterações são percebidas em multiplicidades, a exemplo, os Yanomami com a sua cosmovisão da queda do céu. A falta de sincronia entre os ciclos naturais aceleradas e perpetradas por aqueles que as sentem com menos intensidade, que instigam o aumento crescente do capitalismo e expandem a destruição dos ambientes que formam suas moradas ancestrais através do garimpo ilegal e da mineração desmedida já mostram que o céu está caindo, desabando e só o Branco, não tem medo, por sua ignorância (DANOWSKI; VIVEIROS DE CASTRO, 2014).

Há uma gama de epistemologias que congregam em ecologia diversos saberes (SANTOS, 2007) de povos que devem ser ouvidos e levados a debate, pois são estes os mais afetados pelos impactos incidentes nos biomas terrestres. Populações que dependem da manutenção saudável desses ecossistemas para sua existência. São povos vistos como uma sub-humanidade que vive atrelada aos extrativismos de subsistência, que depende que a natureza esteja ecologicamente equilibrada para que seus cosmos sigam existindo com abertura a outros, em contraposição com aquela humanidade que se encerra à possibilidade de mundos outros onde a economia não é o mais importante, onde a tripulação é mais importante de fato do que o barco (KRENAK, 2020).

A questão é que muitos veem as questões climáticas como possibilidade de se extrair mais lucro, ainda que não exista um rigor clarividente da magnitude das consequências que advirão dessas alterações. O que se sabe ao certo é que esse esfacelamento capitalista daquilo que será percebido enquanto sobrevivência, aumentará a barbárie que já está instalada entre mundos (STENGERS, 2015).

Em contraponto, como possibilidade de pluriversos há o *Buen Vivir*. Antes de a América ser eurocentricamente construída e assim nomeada, a partir de violentos processos de invasão, apropriação, expropriação, etnocídio, dentre tantas outras práticas nefastas de perpetração do colonialismo, havia esta terra viva – *Abya Yala*, assim designada por alguns de seus povos originários como os *Kuna*, povo que habitou uma vasta região a partir da Colômbia até o Panamá (PORTO-GONÇALVES, 2020), para fazer a distinção da América do sistema-mundo

moderno-colonial (MINGNOLO, 2003), para demonstrar o pertencimento político-identitário a este território e contra tudo que age em favor daqueles que invadem, submetem, expropriam e reterritorializam a partir das lógicas de mercado advindas da mundialização do capital. Pessoas autodeterminadas coletivamente como povo ou comunidade tradicionais que existem ancestralmente nessas paisagens ocupando territórios assim também definidos, são filhos de *Abya Yala*, estes que não compactuam com as lógicas do modo de produção capitalista e que não encaram como salvacionistas as políticas de progresso da Modernidade, que entendem que há mundos possíveis para além da sociedade de consumo e da sociedade da mercadoria.

É a construção da colonialidade esse lugar-comum que subsiste ao Estado Colonial, que tece o silenciamento e constrói narrativas como as descritas acima, nas primeiras linhas. É o caráter salvacionista que o capitalismo tenta infundir nas pessoas de onde infere-se a seguinte argumentação: sem a empresa não há emprego, não há consumo, portanto, não há vida. Traz-se “progresso sustentável” em troca de uma existência alheia a tudo aquilo o que se era antes. Desta forma o capitalismo introjeta que as alterações climáticas poderão ser mitigadas a partir do emprego de tecnologias refinadas com os recursos da exploração dos recursos ecossistêmicos (QUIJANO, 2010).

Instituído na Constituição Boliviana vigente, a proposta do *Buen Vivir* como construção alternativa de mundo ao modelo econômico capitalista, enquanto ruptura paradigmática da lógica ocidental de exploração e consumo poderia servir de base para uma nova perspectiva de análise para os impactos da alteração do clima e em específico da movimentação internacional de pessoas que acabam por colidirem com os direitos. Estando as alterações climáticas em pleno progresso e estando em *Abya Yala* as últimas grandes reservas de biodiversidade da Terra ocasionados pelos grandes comunga-se a experiência pela intersecção de idiossincrasias regionais (BOLÍVIA, 2009).

Desta feita, a consagração do *Buen Viver* como política de Estado e não apenas como via de possibilidade de análise, em países que já deram passos à frente na preservação de modos de ser e estar no mundo que não obedecem a lógicas puramente mercadológicas, mas que tentam aliar uma forma de desenvolvimento que é não é unidirecional, com vistas a um processo de decolonização. Isto porque apesar dos efeitos das alterações climáticas não imunizarem ninguém, é necessário que se tenha de forma clara que as populações marginais, grupos étnicos, comunidades tradicionais, povos originários, povos de floresta, que não dispõem de poder capital é que serão os principais alvos onde incidirão, desproporcionalmente, os riscos ambientais socialmente produzidos (ACSELRAD; MELLO; BEZERRA, 2009).

É urgente que se implemente políticas deslocadas da ordem colonialista, para que haja justiça social para os povos originários vitimados de todas as formas pelo Estado patrimonialista que engendra atos genocidas e ecocidas num sistema que os alija de suas existências ancestrais, por aqueles que querem viver seus ritos, dançar suas danças, cantar seus cantos, rezar suas preces sem que outros sejam dizimados por suas formas de existência de suas a que os torna invisíveis, por não-humanos em suas colônias e grupos. Do mesmo modo, por aqueles que se põem em marcha pela sobrevivência em sociedades que os estigmatizam e que não os acolhe, aqueles que estão “[...] condenados, pelas políticas colonialistas de destruição de seus Países de origem, a buscar trabalho em um ambiente hostil de um Ocidente-fortaleza” (FLORES, 2002, p.27).

Deste modo, a salvaguarda de direitos dos mais vulnerabilizados diante dos impactos ambientais deve ser uma prioridade para todos os Estados, assim, deve existir uma política efetiva para promover a justiça social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi possível explanar, acontecimentos sociais e históricos, a exemplo da Revolução Industrial, bem como a instituição de determinados modos de produção, foram imprescindíveis para marcar não apenas o seu tempo, como toda uma era geológica.

A citada era, foi intitulada de Antropoceno e caracteriza-se, dentre outros aspectos, pelo papel exercido pela humanidade, bem como por seu lugar de centralidade no nos ciclos biológicos e geológicos.

Ainda, que as consequências e impactos gerados por ações humanas na natureza, não se restringem à região, local, país, estado, cidade onde esses processos de intervenção socioambientais ocorrem, mas para muito além de suas fronteiras. Também é possível observar que implicações não são apenas de ordem física, espacial, ambiental, mas desaguam, inclusive, nas relações sociais, na movimentação de pessoas pelo mundo, em razão da desordem socioambiental sofrida em seus locais de origem, tornando-se migrantes, em busca de um local para viver ou sobreviver. Por sua vez, a movimentação de pessoas pelo mundo, geram consequências também nos espaços, lugares e fronteiras por onde passam ou chegam essas pessoas migrantes e o ciclo necessita de interrupções ou de uma solução efetiva.

Foi apresentado o *Buen Viver* como uma solução inicial, ou seja, uma política de Estado, já implementado em alguns países, com a finalidade de preservar os modos de ser e estar no mundo que rompem com a lógica mercadológica. E como foi amplamente abordado, os efeitos das alterações climáticas não escolhem a quem atingir, mas comprovadamente existem pessoas

mais vulneráveis a estes fenômenos, deste modo, a consciência ambiental coletiva e um novo pensar sobre as manipulações humanas no âmbito socioambiental, se impõe.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henri; MELLO, Cecília Campello do Amaral; BEZERRA, Gustavo das Neves. **O que é justiça ambiental**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

AKINRULI, Luana Carla Martins Campos; AKINRULLI, Samuel Ayobami. ANTROPOCENO, ARQUEOLOGIA E MEMÓRIA SOCIAL. Tessituras: **Revista de Antropologia e Arqueologia**, v. 8, n. 1, p. 227-236, 2020.

ARTAXO, Paulo. Uma nova era geológica em nosso planeta: o antropoceno? **Revista USP**, n. 103, p. 13-24, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i103p13-24>. Acesso em: 27 setembro 2022.

BOLIN, Bert. The early history of the climate change issue. In: **A history of the science and politics of climate change: the role of the Intergovernmental Panel on Climate Change**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. p. 1-2. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511721731>. Acesso em 24 setembro 2020.

BOLÍVIA. **Constitución Política Del Estado**. Aprovada em referendo constituinte e janeiro de 2009. Documento eletrônico, disponível em: http://www.bolivia.de/es/noticias_imagenes/nueva_cpe_textofinal_compatibilizado_version_oct_2008.pdf. Acesso em: 25 setembro 22.

CASTRO, Eduardo Viveiros de; DANOWSKI, Déborah. **Há um mundo por vir? Ensaio sobre os medos e os fins**. 2ª ed. Desterro: Cultura e Barbárie; ISA, 2017.

CHAKRABARTY, Dipesh. The climate of history: four theses. **Critical Inquiry**, v. 35, n. 2, 2009, p. 197-222. Disponível em: <https://warwick.ac.uk/fac/arts/english/currentstudents/undergraduate/modules/literaturetheoryandtime/chakrabarty.pdf>. Acesso em: 26 setembro 2022.

CONTEMPORÂNEOS, I.; NUNES, Doutor João Arriscado. **Aquecimento Global e os Migrantes Ambientais: desafios às ciências sociais**, 2019.

CRUTZEN, P. J.; STOERMER, E. F. The “Anthropocene”. **Global Change Newsletter – The International Geosphere-Biosphere Programme (IGBP): a study of global change of the international council for science (ICSU)**, n. 41, maio 2000. Disponível em: <http://www.igbp.net/download/18.316f18321323470177580001401/1376383088452/NL41.pdf>. Acesso em: 27 setembro 2022.

DANOWSKI, Deborah; VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Há mundo por vir?: ensaios sobre os medos e os fins**. Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2014.

DE PAULA, Sara Aparecida; DE MELLO, Leonardo Freire. **Antropoceno—um conceito relevante para os estudos de população?**. Anais, p. 1-5, 2020.

EDWARDS, Julia B. The logistics of climate-induced resettlement: lessons from the Carteret Islands, Papua New Guinea. *Refugee Survey Quarterly*, v. 32, p. 52-78, jul. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/rsq/hdt011>. Acesso em: 10 outubro 2022.

FLORES, Joaquin Herrera. Direitos humanos, interculturalidade e racionalidade de resistência. **Seqüência: Estudos Jurídicos e Políticos**, Florianópolis, v. 23, n. 44, p. 9-30, jan. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15330>. Acesso em: 12 setembro 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. – 4.ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

IOM – INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR MIGRATION. **World migration report 2020**, 2019. Disponível em: https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020.pdf. Acesso em: 25 setembro 2020.

IPCC – INTERNATIONAL PANEL ON CLIMATE CHANGE, [2022]. Disponível em: <https://www.ipcc.ch/about/history/> Acesso em: 06 outubro 2022.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo** (Nova edição). Editora Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **Do tempo**, 2020b. Disponível em: <https://n-1edicoes.org/038>. Acesso em: 07 outubro 2020.

MARTÍNEZ ALIER, Joan. **O ecologismo dos pobres: conflitos ambientais e linguagens de valoração**. – 2ª. Ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2015.

MIGNOLO, Walter. **Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**, Madrid: Akal, 2003.

NOUSS, Alexis. **Pensar o exílio e a migração hoje**. Tradução de Ana Paula Coutinho. Porto: Afrontamento; ILCML-FLUP, 2016.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Enciclopédia Latino-Americana**. Disponível em: <<http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/a/abya-yala>>. Acesso em: 21 setembro 2022..

OJIMA, Ricardo; NASCIMENTO, Thais T. **Meio ambiente, migração e refugiados ambientais: novos debates, antigos desafios**. IV Encontro Nacional da Anppas. Brasília-DF-Brasil, 2008.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **PNUMA**: Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente, [2020]. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/pnuma/>. Acesso em: 08 outubro 2022.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **A/RES/43/131**. 75ª sessão plenária. 8 dez. 1988. Disponível em: https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/43/131&Lang=S. Acesso em: 03 outubro 2020.

QUIJANO, Aníbal. **“Buen Vivir’ para redistribuir el poder”**. Yachaykina, No 13, Quito: ICCI, 2010.

RAMOS, Rafael Anderson Lemos; DA COSTA, Jodival Mauricio; SANTOS, Ágata Abenassif. Os refugiados ambientais no antropoceno: constituição de identidades e interesses The anthropocene and the environmental refugees: the constitution of identities and interests. **Brazilian Journal of Development**, v. 8, n. 5, p. 34108-34123, 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal**: das linhas globais a uma ecologia de saberes, 2007. Disponível em: https://www.ces.uc.pt/bss/documentos/Para_alem_do_pensamento_abissal_RCCS78.PDF. Acesso em: 10 outubro 2020.

SILVA, Cleiton M.; ARBILLA, Graciela. Antropoceno: os desafios de um novo mundo. **Revista Virtual de Química**, v. 10, n. 6, p. 1619-47, 2018.

STENGERS, Isabelle. **No tempo das catástrofes**. São Paulo: Cosac Naify, Coleção EXIT, 2015.

TAVARES, Elisa Goulart; CALGARO, Cleide. **Consequências humanas das mudanças climáticas na era do antropoceno**: as mulheres refugiadas no deslocamento forçado em desastres ambientais. **Revista Culturas Jurídicas**, v. 7, n. 18, 2020.

EXPERIÊNCIAS NARRATIVAS NA CIDADE: POVOADO RIO DAS VACAS (LAGARTO/SE)

Mateus Santos Brandão
Graduando em Odontologia
msbrandao@academico.ufs.br
Universidade Federal de Sergipe

Helmir Oliveira Rodrigues
helmirpsi@gmail.com

Orientador, Doutorado em Psicologia. Docente da Universidade Federal de Sergipe.

RESUMO: Trabalho resultado do projeto de Iniciação Científica com plano de trabalho "A cidade como espaço heterogêneo" vinculado ao projeto "Experiências narrativas na cidade: quando Lagarto encontra a UFS". O desenvolvimento desta pesquisa partiu de pressupostos metodológicos-conceituais que envolvem pensar e problematizar as concepções de história, da escrita, de cidade e da experiência. Conceitos que não buscam fechar a concepção em si mesmos, sobre esses campos, mas sim pensá-los como ferramentas que nos servem para pôr em funcionamento certos modos de pensar o presente. Este trabalho parte das memórias e das contra memórias produzidas através do meu encontro com a cidade a partir da pesquisa, das rupturas com a história tradicional, proporcionando-se das problematizações sobre a cidade. Logo, as casas, as ruas, as interações, o progresso podem produzir sujeitos ou modos como nos tornamos sujeitos. A partir disso, e do pouco tempo e experiência na cidade, costumo traçar Lagarto em experiências que afetam memórias e me transportam a lugares vivos enquanto espaços de interações sociais: Povoado Rio das Vacas. Desse modo, ao tomar a cidade como espaço heterogêneo; território permeado de conflitos, a urbe passa a ser um campo rico para problematizações. Algo enriquecedor à aquisição do corpo-pesquisador. E por ser uma experiência que não se prende aos contextos históricos tradicionais, a produção de memórias e narrativas possibilita processos de subjetivação e autobiografias. Por fim, a pesquisa buscou propor uma memória provocativa, entender o que causa estranhamentos em Lagarto e em que fomos afetados. Dessa forma, ficou evidente a necessidade de ruptura com o tempo, com a história e a queda das verdades hegemônicas.

Palavras-chave: Cidade; Heterotopia; Modos de Subjetivação; Narrativa.

...Toda subjetividade é uma forma, mas essa forma é simultaneamente desfeita por processos subjetivação; enquanto a forma-sujeito é captada pelos saberes e poderes, a subjetivação é um excesso pelo qual a subjetividade mantém uma reserva de resistência ou de fuga à captação de sua forma (CARDOSO JR, 2005, p. 344).

1 RAÍZES AÉREAS: O SONHO DA QUASE PARTIDA

Quinzenalmente, aos sábados, por volta das 07hrs30min me desloco em direção à Pista do Açú. Saio do Terminal Rodoviário de Lagarto, localizado na Avenida Contorno, próximo ao Estádio Municipal. Pego o microônibus sentido Colônia 13, normalmente ele não vai muito cheio (no horário que costumo ir). Durante a viagem, eu sempre vejo algumas lojas de plantas à beira da estrada, sempre quis descer numa parada e entrar em alguma delas para comprar

mudas. No veículo nunca tive a oportunidade de ter conversas com estranhos (seja largatense, ou de outra localidade). Então, vou calado e pensando na programação prevista do dia.

Desço no primeiro ponto após a placa de boas-vindas ao povoado Colônia 13. Ao desembarcar, ainda na BR, vou a pé por uma longa estrada de chão rumo ao Povoado Rio das Vacas, ando por cerca de uns dois quilômetros. No início da estrada não há nada além de mato rasteiro, céu limpo e chão de barro laranja. Essa estrada é daquelas que com o mais fraco vento levanta-se um turbilhão de areia fina. Sempre fico agradecido quando não chove, pois além de não ter paradas para me abrigar da chuva, em grande maioria do caminho a lama que se forma é um obstáculo até meu destino.

Normalmente na estrada encontro uns cachorros que ficam do lado de fora dos sítios e ameaçam morder a todo instante. Fico admirado com o tamanho de diversas propriedades, em sua grande parte pastos delimitados por cercas de estacas de madeira e arame farpado e não consigo esconder minha felicidade quando recebo caronas. Antes de chegar em Lagarto eu diria ser impossível aceitar esse tipo de ajuda por medo da violência urbana. Ao conviver com alguns moradores dos povoados, percebi que é comum essa prática. Ainda mais quando estamos com a farda da Pastoral da Criança^{326,327}.

Esse time tem contribuição efetiva no combate à desnutrição aqui na região. O foco de nossas ações são crianças de até seis anos. Os *pastoreiros* (como somos chamados) desempenham trabalhos voluntários no território. Assim, temos a missão de garantir a dignidade ao público assegurado pelo programa. Documentamos os dados recolhidos na FABS (Folha De Acompanhamento E Avaliação Mensal Das Ações Básicas De Saúde E Educação Na Comunidade) e no aplicativo AppVisita e AppNutri.

As ações normalmente são a partir das 14h00min. Ao encontrá-los eu tenho a sensação de busca por resolução (ao menos é o que eu sinto). Sem mencionar o festejo quando um pastoreiro encontra-se com outro. Cobrimos as seguintes localidades largatenses: Povoado Rio das Vacas, Povoado Mangabeira, Povoado Açuzinho, Povoado Leonor Franco, Comunidade Pirraceira, Pista Jerônimo Reis, Pista da Lagoa Seca e Pista do Açú. Até hoje, nesses quase dois anos de Pastoral, tenho curiosidade quanto as origens desses nomes, mas precisamente do Rio

³²⁶ Pastoral da Criança é um organismo de ação social da CNBB, alicerça sua atuação na organização da comunidade e na capacitação de líderes voluntários que ali vivem e assumem a tarefa de orientar e acompanhar as famílias vizinhas em ações básicas de saúde, educação, nutrição e cidadania tendo como objetivo o "desenvolvimento integral das crianças, promovendo, em função delas, também suas famílias e comunidades, sem distinção de raça, cor, profissão, nacionalidade, sexo, credo religioso ou político" (Pastoral da Criança).

³²⁷ A Pastoral da Criança é uma entidade associativa e representativa da sociedade. Suas ações, baseadas na solidariedade humana e na partilha do saber (...) visam a agir na promoção da Saúde e no desenvolvimento integral das crianças até os seis anos de idade, bem como em seus contextos familiar e comunitário (MARQUES et al. 2012).

das Vacas. Sempre penso que deveria ter muitas vacas por aqui. Confesso, nunca busquei essa informação. Porém, queria recebê-la por parte de algum morador mais antigo.

Até hoje não sei a data exata que entrei no grupo, apenas tinha o sonho de fazer parte do time. Quando criança eu fui assistido pelo programa, cresci e até me mudar para Lagarto não conhecia ninguém que fizesse parte da Pastoral. Até que, já em Lagarto, um amigo da graduação fez a interlocução com o tio dele que é coordenador regional. A partir disso não demorei a fazer parte das ações.

Após a longa caminhada chego ao meu destino final, o sítio de Dona Selma, uma senhora de quase setenta anos, branca, baixa, rosto com marcas de expressão acentuadas devido a longa exposição solar, cabelo curto e raiz branca, apesar da vaidade em sempre pintá-lo de preto. Mãe de três filhos e avó de cinco netos. Dona Selma se criou na zona rural, nunca teve a chance de viver na cidade grande, talvez daí tenha a origem do seu grande sonho: vender o sítio e ir morar na cidade. É justamente em sua propriedade que guardamos os materiais para pesagem das crianças. Seu filho Rafael é um dos coordenadores locais da Pastoral e o tio do meu amigo da universidade.

Em seu terreno há muitas árvores frutíferas e entre as mais de vinte espécies que contei rapidamente, minha favorita são os muitos pés de tangerina ponkan. Quando mais jovem, seu esposo vendia parte da produção das frutas na Central de Abastecimento (CEASA)³²⁸ em Aracaju. Apesar da imensidão do terreno os únicos animais presentes são os três cães e meia dúzia de galinhas, que ela cria presas, por medo de roubo.

Construímos uma dinâmica apenas nossa. Sempre ao chegar em sua casa ela de imediato me questiona como estão as coisas por Lagarto. Sempre me estranho quando ela se refere a Lagarto dessa forma, pois o povoado que mora faz parte do referido município. E são muitos os moradores de povoado que se referem a Lagarto do mesmo jeito. Coisa que se repete no falar de diversos sujeitos em outros povoados. Assim como outros moradores do Rio das Vacas ou até mesmo de outros povoados também têm esse hábito. Talvez isso ocorra em virtude do

³²⁸ No início da década de 70, os mecanismos de comercialização de produtos hortigranjeiros passavam por um processo de estrangulamento, por conta, sobretudo, da precariedade dos equipamentos disponíveis, onde imperava mercados públicos obsoletos e comércio de rua, assim como a falta de regulamentação para o setor. Diante desse cenário, o Governo Federal decidiu criar, em 1972, o Sistema Nacional de Centrais de Abastecimento – SINAC –, delegando à Companhia Brasileira de Alimentos – COBAL – a responsabilidade de atuar como órgão gestor das ações voltadas para a organização e expansão do setor de hortigranjeiros. Em articulação com os estados e municípios, foram implantados, no âmbito do SINAC, 21 empresas denominadas de centrais de abastecimento, incluindo 34 mercados atacadistas urbanos, 32 mercados atacadistas rurais (mercados do produtor) e inúmeros mercados varejistas, entre esses, 26 hortomercados, oito módulos de abastecimento, quatro feiras cobertas, seis centros de abastecimento e mais de uma centena de sacolões e varejões (ZEITUNE et al. 2011).

caráter rural do povoado, ou o caráter urbanizado das cidades. E desse dinamismo presentes ali: terrenos grandes, plantações, criação de animais, entre outras coisas lhe afaste do status urbano.

Ficamos os dois em sua mesa da cozinha tomando café, respondendo seus questionamentos quanto à vida na zona urbana. E em seguida ela sempre retoma ao seu sonho de vender o sítio e ir morar no Povoado Colônia 13 (o máximo de urbano que moraria).

– Dona Selma, eu acho que a senhora não iria se acostumar em morar longe de suas plantas e toda tranquilidade do sítio. Sempre lhe questiono.

De pronto, respondeu: - Meu sonho é sair daqui! Desde menina quero sair daqui. Assim que eu pegar meu aposento, vendo essa casa e vou morar no 13.

– E lá a senhora terá como andar despreocupada com sua bicicleta? A estrada é muito perigosa.

– Meu filho, se der, eu vou para Lagarto com ela, os meninos aqui em casa “reclama”, mas não ligo. Monto nela e rodo tudo...

O desejo de migração para a zona urbana de D. Selma faz lembrar o quanto a transformação das cidades em espaços urbanizados, em meados do século XVIII, na Europa e final do século XIX e início do XX, no Brasil, fizeram delas grandes imãs de atração de um grande contingente populacional, não só porque lá seriam os locais onde estariam as oportunidades de trabalho, nas fábricas, mas também havia um certo deslumbre dos grandes conglomerados urbanos, suas indústrias e o desejo em se aventurar nesses novos espaços que se formavam (PECHMAN, 1991).

Um certo desejar atravessa a história de Selmas, Marias, Severinas, Josés, Joãos e tantos outros nomes, corpos de alguns de regiões específicas do Brasil, sobretudo no Nordeste de Norte. Um desejo que não é só deles, uma força que não se individualiza, uma vez que as forças que atravessam o mundo não cabem num só corpo (BAPTISTA, 1999). Um desejo produzido que diz que é lá para as bandas do Sul que está o tal Progresso. Ou mesmo, que é na Cidade, no meio urbano que estão as melhores condições de vida. Tais processos de migração de regiões mais precarizadas, para àquelas que carregam um misto de local de trabalho (mesmo que sazonal) e até de vislumbre por algo que só se vê na tevê, há tempos é narrada nos versos e cânticos de cantadores, poetas e cordelistas.

D. Selma traz consigo um desejo de migrar que lhe persegue desde a infância. Irmãos e demais parentes partiram. Um êxodo para os centros como São Paulo e Rio de Janeiro. Foram e não mais voltaram. Engolidos pela dinâmica dos grandes centros, enganados pela promessa de uma vida digna e próspera na cidade grande, esses homens e mulheres migrantes, saíam de suas terras e ao chegar nas metrópoles, mesmo lutando e batalhando em empregos precários,

acabava passando fome, humilhados pela força do capital, que suga ao máximo suas forças e condições de vida, eram triturados e viravam suco (ANDRADE, 1980).

Dia desses, ao chegar na casa de D. Selma, encontrei-a chorando, emocionada. O rádio chiava, pois não estava muito bem sintonizado. Ela tentara mudar a estação, pois na que estava tocou uma música que lhe fizera lembrar de seus irmãos que partiram para o Sul (como dizia de quem ia para cidades como Rio de Janeiro e/ou São Paulo). A música narrava a história de migrantes, tais quais seus irmãos, que por conta de uma vida precária, saiam em busca de melhores condições em lugares ditos como terras da oportunidade. E como dizia música, muitos foram e não mais conseguiram voltar. Assim foi com seus irmãos.

“E assim vão deixando

Com choro e gemido

Do berço querido

Céu lindo azul

(Meu Deus, meu Deus)

...

Chegaram em São Paulo

Sem cobre quebrado

E o pobre acanhado

Percura um patrão

(Meu Deus, meu Deus)

...

Trabaia dois ano,

Três ano e mais ano

E sempre nos prano

De um dia vortar

(Meu Deus, meu Deus)

Mas nunca ele pode

Só vive devendo

E assim vai sofrendo

É sofrer sem parar

(Ai, ai, ai, ai)³²⁹

³²⁹ A triste partida é uma poesia do poeta cearense Patativa do Assaré. A mesma foi musicada e gravada por Luiz Gonzaga, gravada originalmente em 1964, no álbum A triste partida.

D. Selma e outros mais que por ali vivem ou aqueles de outros cantos, que vivem como ela, alimentam esse forte desejo de migrar para a zona urbana. Acreditam que lá estaria o conforto de uma vida que ouvem e veem nos programas de rádio e tevê. O que nos diz esses anseios de D. Selma e tantos outros por migrar para cidade? Que tipo de vida os centros urbanos carregam que despertam desejos nos mais variados corpos?

Em outros tempos, quando mais nova, D. Selma sempre que queria e podia, ia até a cidade. Não precisava de muito ou de outros para chegar até o centro urbano. Pegava sua bicicleta roxa e arriscava-se entre caminhões, motos e carros, dividindo o pouco de acostamento que a rodovia estadual oferecia. Hoje, já não mais tem como fazer isso. Vontade não lhe falta, mas a força do corpo já desgastado pelo tempo e a não permissão dos filhos, faz com que busque outros meios para ir até a parte central da cidade de Lagarto.

Talvez ela não perceba também o quanto esse sonho (de ir para cidade) não é só dela, não só do personagem da poesia do Patativa do Assaré. Ele é, também, de tantos outros corpos, sujeitos. Uma vez que, a ideia de ir para os centros urbanizados tem uma relação com o sentido de produção de sonhos, oportunidades que se encontram somente em localidades distantes. Esse sonho coletivo de migração para os centros urbanos que atrai muitos, assim como Dona Selma pode ser comparado por proximidade aproxima com os sonhos daqueles que migram para Lagarto em busca do diploma universitário.

O Estado de Sergipe, entre os anos de 2006 e 2014, foi contemplado com quatro campus da Universidade Federal de Sergipe, nas cidades de Laranjeiras, Itabaiana, Nossa Senhora da Glória e Lagarto. A cidade de Lagarto, especificamente, passou a contar, a partir do ano de 2010, com um campus voltado para formação de oito especialidades da saúde (Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Odontologia, Nutrição e Terapia Ocupacional). Se antes, era comum o fluxo de estudantes da região migrando em direção à capital do Estado, em busca de uma oferta maior de possibilidades de formação educacional e profissional, bem como no acesso ao ensino superior, o que temos hoje é um fluxo contrário ou mesmo a permanência de muitos moradores da cidade e regiões vicinais, visto a facilidade de acesso ao ensino superior trazido pela UFS. São onze anos de inúmeras transformações provocadas pela instalação da UFS naquela cidade e região. Que histórias teriam a cidade para nos contar sobre essas transformações?

A chegada da Universidade Federal de Sergipe, Campus Professor Antônio Garcia Filho na cidade de Lagarto produz outros sonhos, desejos, pensamentos. Produção de subjetividades. E como na rica tecelagem, a qual cada Bilro vai trazendo formas, narrativas e atravessamentos dessa renda, o

sonho de D. Selma equivale em algum grau, aos sonhos de tantos dos corpos-discentes que chegaram em Lagarto para estudar na UFS. Vale destacar, a chegada da Universidade em solo lagartense, assim como em qualquer outra cidade que receba uma Universidade Pública é passível desses sonhos e se tornar pontos de atração de pessoas para essas localidades.

Olhar o modo como ela conduz sua vida mobiliza algumas memórias em mim, mesmo não a conhecendo antes de me mudar para Lagarto, vi muito dela em conhecidos meus. Certamente por eu ser um residente temporário por aqui e não ter estabelecido muitos laços, tenho em sua casa um lugar que se remete meu lar. Meu avô quando vivo também tinha esse sonho não realizado de se mudar pra São Paulo.

Os sábados em sua casa – apesar de permanecer boa parte do tempo nos povoados trabalhando voluntariamente - são dias que me transportam ao mais próximo da casa de minha família. Talvez daí nosso laço se fortaleceu tanto, e como sempre lhe digo; “ainda irei te atender D. Selma. Quero ter essa oportunidade!”. Assim como sonho em cuidar dos meus de minha comunidade.

Achava estranho o seu sonho em vender aquela propriedade tão grande, verde e repleta de vida para morar na zona urbana (ainda que por agora o mais urbano que ela quer ir seja o Povoado Colônia 13). Contudo, com o tempo pude perceber como certos desdobramentos podem aproximar esse desejo antigo de tantos de sua geração com tantos outros da minha. Assim, não se trata de um desejo dela, meu ou de outro, mas um desejo que nos atravessa. Talvez em analogia, ao sonho de D. Selma equivale aos sonhos meus e de meus colegas discentes UFS. Pois, ao sair de nossas terras natais em busca de oportunidades, formação e crescimento profissional, também acreditamos que estamos buscando uma oportunidade melhor, condições mais adequadas de vida e novas conquistas. Contudo, no modo real das coisas, percebemos que chegar aqui – Lagarto/SE – trouxe barreias/medos/acertos/erros/realizações. Nesse aspecto ao menos conseguimos saber em partes o que tem do lado de lá (simbolicamente onde se possibilita realizar os sonhos). Quanto a senhorinha que percorre os 13 com sua bicicleta roxa, talvez nunca saberemos qual seria sua realidade caso ela também estivesse ido com seus irmãos. Ao final, seus sonhos se tornaram raízes aéreas³³⁰, daquelas que estão em partes presas ao solo (Colônia 13), mas de longe se avistam os emaranhados projetados ao ar (a não partida).

³³⁰ As raízes aéreas têm por função auxiliar a fixação da planta à hospedeira. Existem ainda, as raízes aéreas que partem dos ramos e se estendem até o solo dando sustentação às plantas de grande porte (ALMEIDA; 2014, p. 41)

2 METODOLOGIA

A construção de uma linha de pesquisa constitui processo nada linear, marcado por convergências e desavenças teóricas, cruzamentos de trajetórias acadêmicas e existenciais, esforços intencionais e acasos surpreendentes (RODRIGUES, 2004, p. 24). Deste modo, o percurso vivenciado neste projeto de pesquisa mostrou-se também nada homogêneo. Sobretudo, diante do cenário pandêmico (COVID-19)³³¹ em escala global.

Dessa maneira, o desenvolvimento desta pesquisa partiu de pressupostos metodológicos-conceituais que envolvem pensar e problematizar as concepções de história, da escrita, de cidade e da experiência. Conceitos que não buscam fechar a concepção em si mesmos, sobre esses campos, mas sim pensá-los como ferramentas que nos servem para pôr em funcionamento certos modos de pensar o presente.

São, porém, os textos foucaultianos dos anos 1970 que potencializam politicamente essa ênfase e o fazem por meio da definição precisa de um adversário para uma história que, além de *crítica* –cônsua de seus limites (os arquivos que nos foram legados) -, se quer *efetiva* - capaz de intervir no presente. Tal adversário é toda a gama de *supra-histórico* que nos rodeia, condicionando modos de ser, pensar e atuar por meio de permanentes reassuramentos identitários - não sendo a modernização o menor deles (...) (RODRIGUES, 2005, p. 13)

O problema proposto e formulado na pesquisa é justamente o rompimento com a versão tradicional da história, o passado não é meramente dado, não é uma mera observação da genealogia das coisas.

A genealogia é cinza; ela é meticulosa e pacientemente documentária. Ela trabalha com pergaminhos embaralhados, riscados, várias vezes reescritos. (...) Daí, para a genealogia, um indispensável demorar-se: marcar a singularidade dos acontecimentos, longe de toda finalidade monótona; espreita-los lá onde menos se os esperava e naquilo que é tido como não possuindo história – os sentimentos, o amor, a consciências, os instintos; apreender seu retorno não para traçar a curva lenta de uma evolução, mas para reencontrar as diferentes cenas onde eles desempenham papéis distintos; e até definir o ponto de sua lacuna, o momento em que eles não aconteceram (Platão em Siracusa não se transformou em Maomé) (FOUCAULT, 1979, p. 15).

A prática da história para Foucault recusa, como o faz a genealogia de Nietzsche, a pesquisa das “origens”. Se a história é uma competição incessante de forças, nos começos históricos só se encontra o clamor das lutas, o ruído dos enfrentamentos. Os historiadores devem estar atentos não para as causas dos fatos, tomadas como um evento anterior que se desdobra e continua em um dado momento e que resultam em um acontecimento (DE ALBUQUERQUE JR, 2004, p. 82).

³³¹ A COVID-19 é uma doença infectocontagiosa causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2), do inglês *severe acute respiratory syndrome-associated coronavirus 2*. (...) A pandemia da doença causada pelo novo coronavírus 2019, COVID-19, tem impactado sobremaneira o cenário mundial, agravando as taxas de morbidade e mortalidade (BRITO. et. al. 2020, p. 55-54).

Dessa forma, se faz necessário problematizar o passado como algo já dado.

O problematizador é também um crítico, embora adote estratégia distinta da dos modernistas críticos: "recusa-se a aceitar os componentes dados-por-óbvios (*taken-for-granted*) de nossa realidade e as explicações oficiais acerca do como vieram a ser o que são" (RODRIGUES, 2005, p. 12).

A história ensina também a rir das solenidades da origem (FOUCAULT, 1979, p. 18). Então, a contribuição objetivada por este projeto é romper a história dita verdadeira, a História Tradicional. Não buscamos uma origem primeira, pueril, semente única da verdade do presente, uma história dita original de Lagarto, ou dos corpos ali presentes.

(...) gosta-se de acreditar que as coisas em seu início se encontravam em seu estado de perfeição; que elas saíram brilhantes das mãos do criador, ou na luz sem sombra da primeira manhã. A origem está sempre antes da queda, antes do corpo, antes do mundo e do tempo; ela está do lado dos deuses, e para narrá-la se canta sempre uma teogonia. Mas o começo histórico é baixo. (FOUCAULT, 1979, p. 18).

Assim, foi buscado entender os modos atrelados as narrativas históricas por meio de uma perspectiva "*foucaultiana*".

Parte das inquietações que ele nos poderia trazer já foram antecipadas: com Foucault, nada de lições de uma história-passado que no presente encontra seu objetivo; tampouco segredos ocultos de um passado-totalidade inferidos com flexível rigor a partir de um presente qualquer. Algo, porém, ainda surpreende: consoante Foucault, para apreender o vínculo entre o presente e o passado estabelecido na narrativa histórica, é preciso estar atento à relação do presente... com ele mesmo! (RODRIGUES, 2005, p. 19)

Uma história que não busca no passado elementos primeiros, germinativos que expliquem o que é o presente, numa relação de causa-efeito. Falamos de uma história do presente, feita no/para/contra o presente. Esse presente tem que ser visto como um certo modo instituído, segmentado das coisas, dos modos de vida. A ideia de narrar uma certa história do presente é para escapar dele, em busca de outro tempo por vir. Isso por consequência acaba por implicar no modo como o sujeito irá experienciar e como ele se define.

Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial (BONDÍA, 2002, p. 19).

E sendo ele um sujeito exposto, é necessário entender como ele experimentará o presente e como será exposto a tais experiências. Para Bondía (2002, p. 19), o sujeito da

experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos.

A chegada da Universidade Federal de Sergipe em Lagarto ocasionou choques nos modos de experienciar a cidade: seja por quem reside lá, seja por quem vem de fora. Nisto, destaco, eu enquanto corpo-discente ao chegar nesta cidade tive uma série de estranhamentos. Entre as experiências; choques de saberes, sotaques, culturas e vozes nos leva a pensar nas formas de habitar a cidade. Inserindo-me nessas percepções observo a dinâmica dos moradores (sobretudo, minha vizinhança por ser o centro da cidade, local com dinamismo típico e dependente da interação de comércio das lojas), a relação com os demais residentes da república que resido.

Assim como, também há familiaridades entre os estranhamentos. Entre essas experiências destaco o Balneário Bica (talvez um dos espaços lagartenses que mais ocupei). De igual modo, trago as experiências nos povoados Rio das Vacas (região onde participo de trabalho voluntário) e povoado Brejo (localidade onde tive minha primeira experiência como corpo-discente na comunidade).

Quando cheguei em Lagarto em dois mil e dezessete havia muitas incertezas de como seria viver numa cidade desconhecida por mim, estudar numa universidade com metodologia de ensino diferente do modo tradicional e ser discente de um curso da saúde. Então, recém-chegado aqui me percebi cercado por anseios quanto aos aspectos que essa ida poderia desencadear em experiências. Os meus medos primeiros foram não ter histórico familiar de membros em ensino superior e muito menos na área da saúde. A escolha por odontologia surgiu de um desejo de atuar na Atenção Primária a Saúde (APS)³³².

Não demorei a vincular-me à projetos acadêmicos que fossem dessa linha. Com o passar do tempo conheci um pouco do município com minhas idas a certos povoados graças a monitoria em saúde pública (Práticas de Ensino Na Comunidade-PEC)³³³ e posteriormente por envolver-me

³³² A utilização do termo “Atenção Primária à Saúde” (APS) expressa comumente o entendimento de uma atenção ambulatorial não especializada ofertada através de unidades de saúde de um sistema, que se caracteriza pelo desenvolvimento de conjunto bastante diversificado de atividades clínicas de baixa densidade tecnológica (LAVRAS, 2011, p. 868).

³³³ Práticas de Ensino na Comunidade (PEC) é uma disciplina teórico-prática vinculada ao Departamento de Educação e Saúde de Lagarto (DESL) presente no currículo acadêmico do ciclo comum dos cursos da Universidade Federal de Sergipe, Campus Professor Antônio Garcia Filho. Disciplina com objetivo de possibilitar ao discente compreender as necessidades, os problemas de saúde e as ações e serviços no âmbito da APS, com vistas a uma prática profissional que promova o cuidado integral e a participação popular. Além de atuar em ações práticas em campo (Ementa. 2016-1).

ao projeto Pastoral da Criança³³⁴. Ambas modalidades, eu atuava principalmente no campo, fazia visitas na comunidade vivenciava e experimentava o que aqueles atores sociais proporcionavam.

A partir disso, e do pouco tempo e experiência na cidade, costumo traçar Lagarto em duas experiências que afetam memórias e me transportam a lugares vivos enquanto espaços de interações sociais: Povoado Rio das Vacas e o shopping em construção ao lado da Universidade. Nesse aspecto, participar deste projeto de pesquisa me oportunizou analisar as experiências ditas acima, deambular Lagarto (mesmo que através de memórias em decorrência do momento pandêmico) e entender a história não tradicional em torno de Lagarto. Sendo oportuno compreender a noção de espaço nesses lugares.

O sentido político do espaço não se justifica em localizá-lo como reflexo de infraestruturas econômicas, ou efeito ideológico determinado historicamente. Proponho, por meio dessa advertência, sublinhar o caráter não-inerte, de reflexo ou efeito, em sua constituição, e sim caracteriza-lo como detonador de sentidos, subjetividades, modos de categorização do humano, entre outras ações. Em resumo, entendendo-o como dispositivo político, ressaltamos o caráter de movimento, de acionar práticas, de interferir promovendo ou dissipando conflitos (BAPTISTA, 1999, p. 122).

Desse modo, ao tomar a cidade como espaço heterogêneo; território permeado de conflitos, a urbe passa a ser um campo rico para problematizações. Algo enriquecedor à aquisição do corpo-pesquisador. E por ser uma experiência que não se prende aos contextos históricos tradicionais, a produção de memórias e narrativas possibilita processos de subjetivação e autobiografias.

Mais do que me centrar em suas trajetórias de vida propriamente ditas, tomo como referência suas narrativas autobiográficas, abordando-se na chave aberta por Foucault quando discute a “escrita de si” como prática da liberdade construtiva das “estéticas da existência” dos antigos gregos e romanos (...). Pretendo explorar os espaços que se abrem a partir da linguagem e da escrita como prática de relação renovada de si para consigo e também para com o outro (RAGO, 2013, p. 29).

Então, através dessa proposta de linguagem e escrita pode-se sensibilizar o olhar aos corpos e sujeitos. Os seres humanos tornam-se sujeitos, o que significa dizer que a relação do sujeito de conhecimento para consigo, para com os outros, para com o mundo também é de algum modo condicionado (MIOTTO, 2021).

Este trabalho parte das memórias e das contra memórias produzidas através do meu encontro com a cidade a partir da pesquisa, das rupturas com a história tradicional, proporcionando-

³³⁴ Pastoral da Criança é um organismo de ação social da CNBB, alicerce sua atuação na organização da comunidade e na capacitação de líderes voluntários que ali vivem e assumem a tarefa de orientar e acompanhar as famílias vizinhas em ações básicas de saúde, educação, nutrição e cidadania tendo como objetivo o "desenvolvimento integral das crianças, promovendo, em função delas, também suas famílias e comunidades, sem distinção de raça, cor, profissão, nacionalidade, sexo, credo religioso ou político" (Pastoral da Criança).

se das problematizações sobre a cidade. Logo, as casas, as ruas, as interações, o progresso podem produzir sujeitos ou modos como nos tornamos sujeitos. Não há sujeitos, há modos pelos quais os seres humanos se tornam sujeitos (MIOTTO, 2021). “Não foi analisar o fenômeno do poder (...) meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos” (FOUCAULT, M. 2009. p. 231-249).

A experiência assume um papel crucial no andamento desta pesquisa. Por isso é importante entender como ela se desenvolve e quais os entraves em seu entendimento. A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. E para que esse ato de experiência nos chegue, nos atravesse, é preciso uma outra forma de perceber e se colocar frente ao presente, ao mundo. Requer um parar para pensar, escutar, um olhar mais devagar, a suspensão de juízos, vontades, cultivar a atenção e o olhar minucioso para o que nos acontece (BONDÍA, 2002 p. 21).

Por fim, as circunstâncias da pandemia afetaram a possibilidade de experiências de deambulação pela cidade de Lagarto, como fora inicialmente pensado no projeto de pesquisa. Diante disso, outras estratégias metodológicas precisaram ser repensadas. Dentre essas, as experiências de habitar Lagarto, como estudante, proporcionaram a construção de memórias sobre trais experiências.

As cidades incitam mobilidades adequadas ao corpo saudável tutelado pela ordem urbana, o equilíbrio das emoções, porém algo poderá suceder inesperadamente na urbe. Despossuído do atrito dos pés com o chão a queda de um corpo ao flutuar pode nos narrar histórias inusitadas. Histórias de diferenciados silêncios (RIBEIRO E BAPTISTA, 2016, p.376).

A cidade conflui em espaços heterogêneos. Nela cada rua, casa e morador tem suas especificidades. Logo, o Plano de Trabalho “A cidade como espaço heterogêneo”, do Projeto de Pesquisa “Experiências narrativas na cidade: quando lagarto encontra a UFS” impulsiona a problematizar os modos como experienciamos a cidade. Então, de alguma maneira estamos desnaturalizando as formas como pensamos nas cidades, corpos e sujeitos.

O sujeito é resultado de um jogo de um processo histórico. Sendo assim, foi preciso remeter-se aos cheiros, aos terrenos, as experiências que toquem minhas memórias e proporcionar uma contra-memória/choque/problematização. Além de entender as séries de forças que perpassam a subjetividade e os corpos (MIOTTO, 2021).

De fato, se a subjetividade é (...) uma expressão de nossa relação com as coisas, através da história, então, o modo mais imediato pelo qual essa relação se expressa é o corpo, entendido não apenas como corpo orgânico, mas também como o corpo

construído pelas relações com as coisas que encontra durante sua existência (CARDOSO JR, 2005, p. 345).

E esse corpo enquanto objeto de estudo nos faz pensar/questionar em muitos aspectos. Assim como essas memórias – a experiência de Dona Selma – trazidas acima deve-se pensar que este trabalho parte das memórias que só foram ativadas a partir do encontro com a pesquisa. O trabalho de pensar na cidade ativou e produziu certas memórias. Nisso, entender como os afetos mobilizaram lembranças é um caminho enriquecedor. Desse modo, a experiência é algo que nos passa; a memória nesse trabalho é tomada como uma experiência.

Tal como Coimbra (ano), afirmamos a memória e a história não como neutras, mas sempre políticas, advindas de um campo de embates constantes, entre forças dissonantes e quando contadas e afirmadas, inscrevem no presente rachaduras, outros modos diferentes de pensar, conceber os devires.

São essas memórias coletivas e não próprias, geracionais e não egóicas, singulares e não individuais que nos invadem, às quais damos passagem para com elas tentar contagiar outras vidas e, assim, agenciar resistências-criações como embriões de futuros que jamais saberemos quais serão, mas que podemos afirmar no presente como germes de criação de si e de mundos. (COIMBRA, 2021, p. 28)

Quais experiências possíveis dessas memórias provocativas? Talvez, propor conectar um presente que fale da relação de força que atrele a vida. Relação da cidade com o espaço, com as forças paradoxais e intempestivas que fazem da rua o lugar da imprevisibilidade, como lugar produtor de possíveis. Por fim, a relação dos corpos discentes com Lagarto pode produzir processos de subjetividade, o que nos faz pensar em seu significado. Para CARDOSO JR (2005), o conceito de subjetividade envolve um modo de vida.

E dentro do modo de vida, modo de gestão de vida que as cidades empregam, pode-se diante das memórias descritas montar um panorama ao que o presente (não o temporal), as experiências, as memórias e os corpos não necessariamente tenham o mesmo desfecho.

Por fim, essas narrativas nos trazem diversos questionamentos quanto as subjetividades e relações experienciadas nas cidades. O que o sonho de uma senhora que nunca saiu da zona rural tem a dizer quanto as perspectivas de vida na urbe? Ou, o que a construção do shopping e seu esqueleto pré-moldado, mas recheados de sonhos, pode ter de efeitos à comunidade acadêmica e quais impactos de ocupação da cidade de Lagarto isso poderá representar?

3 CONCLUSÃO

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca (BONDÍA, 2002, p. 21). Logo, entender e problematizar os mecanismos que formam os corpos e os sujeitos e suas experiências é uma alternativa para perceber os choques propostos nessa pesquisa. Assim, observar as relações desencadeadas desses encontros nos leva a entender a experiência e os sujeitos da experiência.

Se a experiência é o que nos acontece, e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão. Não se pode captar a experiência a partir de uma lógica da ação, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito agente, a partir de uma teoria das condições de possibilidade da ação, mas a partir de uma lógica da paixão, uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito passional. E a palavra *paixão* pode referir-se a várias coisas. (BONDÍA, 2002, p. 19).

A aposta do trabalho é produzir narrativas sobre um certo presente que atravessa cidade de Lagarto, para com elas possamos problematizar os modos de experiência nas cidades, os processos de subjetivação no presente. Não se trata, portanto, da produção de narrativas que relatem o que acontece, em produzir uma memória estática, inerte, mas de produzir contra-memórias, que não sejam memórias que acalmam, que louvam um tempo passado ou se conformam com um tal presente, porque é efeito direto de um passado; mas uma memória que inquieta, que desdobra o tempo em uma outra coisa porvir.

Por sua vez, deambular e experienciar Lagarto através dos choques pode nos romper uma versão tradicional da história. Nisso, no aproximar da percepção dos atravessamentos das experiências por meio das memórias.

Prosseguindo nesta linha de reflexão, cumpre ainda renunciar à ingenuidade na aproximação a um tema espinhoso: o vínculo entre memória e identidade. A primeira vista, a ênfase em uma história *vista de baixo*, valorizadora dos relatos orais de lembranças, faz pensar em identidades sociais minoritárias para cuja afirmação a memória seria indispensável instrumento (RODRIGUES, 2004, p. 29).

Então, partindo das memórias/experiências pode-se obter experiências transformadoras. Por sua vez, essas memórias nos levam a pensar além da cidade de Lagarto. Aproximando-nos da relação da cidade/UFS e experiências.

A primeira nota sobre o saber da experiência sublinha, então, sua qualidade existencial, isto é, sua relação com a existência, com a vida singular e concreta de um existente singular e concreto. A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida (BONDÍA, 2002 p.27).

Corpos no contato com a cidade não estariam imunes à história nem esta a eles. Ao andar por ruelas sujas, sobre elevados ou por um piso liso e asséptico, o transeunte carrega

modos distintos de relacionar-se com a cidade e com o outro (RIBEIRO e BAPTISTA, 2016, p. 376). Por fim, a pesquisa buscou propor uma memória provocativa, entender o que causa estranhamentos em Lagarto e em que fomos afetados. Dessa forma, ficou evidente a necessidade de ruptura com o tempo, com a história e a queda das verdades hegemônicas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marcílio de. MORFOLOGIA DA RAIZ DE PLANTAS COM SEMENTES [recurso eletrônico] / Marcílio de Almeida e Cristina Vieira de Almeida. - Piracicaba: ESALQ/USP, 2014. 71 p. : il. (Coleção Botânica, 1)

ANDRADE, João B. de. O homem que virou suco. Brasil, 1980.

ASSARÉ, Patativa. A Tristeza Partida. In: GONZAGA, Luiz. **A Tristeza Partida**. RCA Victor. CD, Brasil. 1965.

BAPTISTA, Luiz Antônio. **A cidade dos sábios** / Luiz Antônio dos Santos Baptista – São Paulo: Summus, 1999.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, p. 20-28, 2002.

BRITO, Sávio Breno Pires et al. Pandemia da COVID-19: o maior desafio do século XXI. **Vigilância Sanitária em Debate: Sociedade, Ciência & Tecnologia (Health Surveillance under Debate: Society, Science & Technology)–Visa em Debate**, v. 8, n. 2, p. 54-63, 2020.

CARDOSO JR, Hélio Rebello. Para que serve uma subjetividade? Foucault, Tempo e Corpo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 18 (3), pp. 343-349, 2005.

COIMBRA, Cecília. **Fragmentos de Memórias Malditas**. São Paulo: n-1 edições, 2021.

DE ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **A história em jogo: a atuação de Michel Foucault no campo da historiografia**. Anos 90, v. 11, n. 19, p. 79-100, 2004.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. Michel **Foucault: Uma Trajetória Filosófica. Para Além Do Estruturalismo e da Hermenêutica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p. 231-249.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. _ Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. p.295.

GUARESCHI, Neuza M. E . HUNING, Simone M. RODRIGUES, Heliana de B. Conde. **Foucault e a Psicologia** / [et – Porto Alegre: Abrapso Sul, 2005. 128 p.

LAVRAS, Carmen. Atenção primária à saúde e a organização de redes regionais de atenção à saúde no Brasil. **Saúde e Sociedade**, v. 20, p. 867-874, 2011.

MIOTTO, Marcio Luiz. **Subjetividade em Foucault - vídeo 1 de 4**, 06 de julho de 2021. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=EwdjyQE18Rg>> 16 de julho de 2021.

PASTORAL DA CRIANÇA. Quem Somos. **Pastoral da Criança**. Curitiba. Disponível em: < <https://www.pastoraldacrianca.org.br/quemsomos> >. Acesso em: 22 de julho de 2021.

PECHMAN, R. M. A invenção do urbano: a construção da ordem na cidade. In: Piquet, R.; e Ribeiro, A. C. T. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.; Fundação Universitária José Bonifácio, 1991, p. 123- 133.

RIBEIRO, Elton Silva; BAPTISTA, Luis Antonio dos Santos. Ruídos e silêncios de um corpo na cidade: paradoxos da produção da diferença no contemporâneo. **Psicologia em Revista**, v. 22, n. 2, p. 374-391, 2016.

RAGO, Margareth. **A aventura de contar-se: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade**. Campinas: Unicamp, 2013.

RODRIGUES, Heliana de Barros Conde. O homem Sem Qualidades. História oral, Memória e Modos de Subjetivação. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Uerj, Rj, Ano 2, N. 2, 2º Semestre de 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. Prática de Ensino na Comunidade (PEC). Departamento de Educação em Saúde (DESL). **Ementa**. Sergipe, SE, 2016-1.

GÊNERO E SOCIEDADE DE CONSUMO: O CORPO FEMININO DISCIPLINADO PELA REDE DE SABER E PODER CONTEMPORÂNEA

Thaís Pinto Fontinele
Psicóloga e Mestra em Psicologia (UFMA)
thaisfontinele@hotmail.com
Docente na Uninassau São Luís

RESUMO: O presente trabalho visa problematizar os modos de subjetivação concernentes às mulheres e seus corpos na sociedade de consumo contemporânea, organizada econômica, social e politicamente sob o signo do consumo. Dessa forma, esse estudo se propõe a analisar as formas de agenciamento dos corpos femininos na contemporaneidade, reiteradas através de práticas disciplinares e de controle, aqui pensadas a partir dos preceitos de biopoder e sociedade de controle propostos por Foucault e Deleuze. A forma de organização primordial das sociedades contemporâneas ocidentais é o capitalismo de consumo. Sendo assim, visto que a contemporaneidade é regulada por esse sistema, o corpo, que é um fato social, também está submetido às mesmas estratégias mercadológicas que interpelam a cultura do consumo. O corpo feminino na contemporaneidade configura-se como um objeto de consumo, para o qual convergem práticas, regulações e normas, que orientam para a construção de uma imagem de “mulher” associada a padrões de aparência minuciosamente definidos socialmente. Nesse sentido, a discussão será empreendida em meio às discussões de gênero, refletindo sobre a relação que pode ser estabelecida entre a construção da identidade feminina, as normas relativas à aparência corporal e os interesses capitalistas que organizam essa engrenagem social. Assim, empreendendo um estudo teórico, baseado na perspectiva genealógica, viso compreender os jogos de saber e poder que constroem a noção de verdade sobre os padrões de feminilidade e de beleza na atual sociedade de consumo. Pensando a subjetividade como uma construção histórica, partimos da análise sociocultural dos processos de subjetivação das mulheres ao longo dos anos, compreendendo os marcadores sociais que associam os conceitos de beleza e feminilidade. Por fim, pretendemos identificar como as práticas discursivas contemporâneas estão alicerçadas em representações estéticas e de saúde que confluem em uma norma minuciosa: a da adequação corporal aos interesses mercadológicos.

Palavras-chave: Corpo; Consumo; Gênero; Subjetividade.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetiva refletir sobre a forma como o corpo feminino é concebido na sociedade contemporânea ocidental, que, permeada pelos valores capitalistas, o toma como um objeto de consumo, regido pela força dos signos promovidos pela cultura, sendo constantemente interpelado pelo mercado como o alvo dos investimentos mercadológicos. O corpo das mulheres na contemporaneidade é objetivado pela economia de mercado, tanto na sua posição de consumidor, como também na sua função de fazer circular a norma, ao incorporar os signos do padrão de beleza hegemônico.

Analisando que o sujeito não é unívoco no tempo e no espaço, compreende-se que ele é uma entidade histórica que só pode ser pensada em relação ao contexto social no qual se

insere. A cada momento histórico diferentes processos de subjetivação são produzidos a partir das práticas que regem cada cultura e, portanto, para pensar as normas socioculturais que regem a normatização do corpo e da feminilidade, optou-se por delimitar o âmbito dessa investigação tendo como panorama de estudo a cena contemporânea.

Os valores da sociedade de consumo influenciam sobremaneira os processos de subjetivação contemporâneos e, dessa forma, o culto ao corpo passa a representar um paradigma desse tipo de sociedade, apresentando-se como uma nova forma de dominação social, que antes era representada pela função coercitiva que os papéis sociais baseados nos mitos da maternidade, domesticidade, castidade e passividade impunham às mulheres.

Nesse sentido, compreende-se que assim como o corpo, o gênero não é um fato natural. Não correspondem, portanto, a uma característica ontológica do ser, mas constituem processos sociais e históricos que são interpelados pelas diferentes culturas ao longo do curso da história e permeados pelas normas regulatórias que perpassam as suas significações. Nesse sentido, a realidade corporal, bem como a sexualidade humana, não são substanciais, circunscritas à constituição biológica. Ao contrário, se desenvolvem a partir das relações sociais, as quais constroem e fabricam regimes de saber que moldam a subjetividade humana através de técnicas, instituições e suas redes específicas de poder.

Assim, pretende-se empreender uma investigação genealógica sobre o modo pelo qual as mulheres ocidentais se relacionam com o corpo, analisando as presentes lutas destas em relação ao padrão estético propagado pela rede de saber e poder contemporânea, representada pelos discursos médicos e científicos, pelos meios de comunicação e pela mídia. Busca-se, portanto, investigar onde surge essa norma corporal à qual muitas mulheres ocidentais se submetem a fim de encontrar a sua identidade. Considera-se que a importância atribuída ao estudo dessa temática se justifica mediante a percepção de que o corpo assume um lugar de destaque na cena contemporânea, onde é tomado como objeto de constantes investimentos e de preocupação, que, por vezes, gera sofrimento e adoecimento, como se alude a seguir:

Atualmente o imenso interesse da imprensa pelas questões que envolvem o corpo pode ser facilmente verificado pela quantidade de reportagens que invadem nosso cotidiano tratando da saúde ou da doença. E isso sem falar na abordagem estética, que se tornou um dos assuntos preferidos também das publicações sérias. O corpo toma a frente da cena social. Sua forma ou seu funcionamento é assunto frequente nas conversas entre amigos, nas piadas contadas na mesa de bar, nas novelas, no cinema, etc. (FERNANDES, 2003, p. 13).

Essa assertiva pode ser confirmada ao serem analisados dados como os que são indicados pela “Pesquisa Estética Global” anual da Sociedade Internacional de Cirurgia Plástica

e Estética (ISAPS), que mostra que somente no Brasil foram realizados 2.267.405 procedimentos estéticos no ano de 2018. O estudo demonstrou também que as cirurgias estéticas continuam crescendo em todo o mundo, sendo que as mulheres continuam representando a curva ascendente do gráfico, perfazendo 87,4% do total dos procedimentos estéticos realizados (ISAPS, 2019).

2 SOCIEDADE DE CONSUMO CONTEMPORÂNEA

A cena contemporânea é caracterizada por diversos aspectos socioculturais, mas uma das suas principais características trata-se da sobreposição da esfera do consumo à esfera da produção. Portanto, atualmente, a sociedade é definida por alguns profissionais e intelectuais da área da comunicação como sociedade de consumo, mesmo que, de acordo com Barbosa (2010) o consumo não seja exclusividade da sociedade contemporânea. O consumo não representa uma novidade, mas advém dos antepassados, das sociedades tradicionais.

Novas formas de organização social implicam também em mudanças nas formas de organização da identidade e da subjetividade dos indivíduos de determinadas épocas. Novas representações de homem surgem em relação ao contexto socioeconômico e cultural em que se inserem, em qualquer processo histórico. Dessa forma, as novas representações adquiridas pelos homens influem diretamente sobre a realidade social, mantendo, assim, as condições específicas das sociedades de onde se desenvolveram. As mudanças ocorridas no sistema capitalista, portanto, sempre influíram demasiadamente na subjetividade das pessoas, sendo que atualmente o consumo é considerado como o ponto principal de referência à identidade das mesmas.

Apesar das controvérsias envolvendo a definição de sociedade de consumo e as origens históricas da mesma – variando do século XVI até o XVIII - há um relativo consenso dos autores quanto às mudanças ocorridas na civilização que implicaram em uma tipificação de um novo tempo na história do homem, que reorientou as relações sociais, culturais, institucionais, governamentais, políticas e religiosas. As principais mudanças ocorridas na cultura que são consideradas por muitos autores como um marco do surgimento da sociedade de consumo dizem respeito às alterações no volume e na modalidade dos bens materiais disponíveis no mercado. Ao longo do século XVI, um conjunto de novas mercadorias surge no contexto social da época, não podendo ser considerados como bens necessários à sobrevivência.

Com o advento da sociedade de consumo de massa se desenvolveram novos valores capazes de abarcar a emergente ideologia do consumo, tais como: a valorização da estética e

do design dos produtos e a criação de mecanismos de publicidade para estimular o consumo excedente. Como afirma Bauman (2008), os mais diversos empreendimentos comerciais que emergem no século XX baseados em um momento do capitalismo onde o consumo é o foco central da valorização do capital, possibilitam o desenvolvimento de uma sociedade orientada a consumir indiscriminadamente, podendo ser denominada de “Sociedade do Consumo”.

Nesse sentido, o ato de consumir passa a se orientar não mais apenas à satisfação de necessidades básicas, mas também à aquisição de objetos supérfluos e também à “[...] realização de desejos abstratos, que evocam elementos psíquicos e sociais extremamente mobilizadores de afetos e anseios por status nos consumidores” (SEVERIANO, 2006, p. 31).

As estratégias do mercado influem diretamente na identidade dos indivíduos, portanto, a característica da individualidade nesse momento histórico é possibilitada apenas porque o homem está em estreita relação com o objeto de consumo, que ainda representa uma dimensão prioritária para a personalização do indivíduo, pois é por meio dele que o mesmo obtém sua autodenominação e auto referência (SEVERIANO, 2006).

No período atual de desenvolvimento da sociedade de consumo, tem-se o desejo como força propulsora do ato de consumir. De acordo com Bauman (2008), é esse o principal elemento de manipulação social, que deve ser trabalhado nos discursos empregados pela indústria e pela publicidade, pois é o desejo que regula a reprodução dos modos de vida da presente sociedade, onde os objetos são os elementos centrais do tecido social.

Ainda pensando com o autor, a “sociedade de consumidores” tem como característica o emprego de um discurso que se dirige aos seus membros na condição deles de consumidores, utilizando-se de meios eficazes de persuasão, muitas vezes implícitos por trás de conceitos e imagens. Ao empregar esse discurso coercitivo, a sociedade tanto avalia, como recompensa e penaliza seus membros de acordo com a adequação da resposta dada por eles à interpelação social. Como consequência disso, tem-se a estratificação social e o critério que estabelece a inclusão e exclusão dos indivíduos. A partir dessa reflexão, verifica-se que a mídia, incluindo os anúncios publicitários, é uma grande e poderosa aliada para a eficácia do discurso consumista empregado pela sociedade de consumo.

Também pode-se pensar a configuração da contemporaneidade a partir dos estudos de Debord (1997), que descreve o modo de funcionamento da sociedade contemporânea pautada através de imagens, em que a realidade passa a ser tecida por elas. Tal concepção implica dizer que a sociedade contemporânea, permeada pela mídia, tem como característica a valorização do “outro espetacularizado” – celebridades, publicidade, entre outros, que parece possuir valor maior do que seus referentes concretos. Como asseverado por este autor, em uma sociedade do

espetáculo não basta somente “ser”, mas faz-se necessário também “parecer”. Dessa maneira, os indivíduos nesse contexto são levados a compreender o mundo a partir das lentes do espetáculo, mas são principalmente incentivados a ser parte dele, reiterando os seus valores e estilos de vida. Assim, compreende-se o corpo como um veículo que possibilita aos indivíduos fazerem parte de uma rede de influência que os mantém sempre às vistas na mídia.

Na contemporaneidade, a busca por uma identidade reconhecida pelo sujeito e pelos demais se centra, por vezes, no investimento no próprio corpo como um lócus de afirmação pessoal. O culto ao corpo como uma dimensão possível na composição dessa unidade, tornase um alvo de investimento pela rede de poder-saber, visto que a partir desse lugar é possível construir um discurso de verdade sobre o sujeito.

3 O CORPO DISCIPLINADO ENTRE NORMAS E RESISTÊNCIAS

A sociedade disciplinar, descrita por Foucault (1997), trata-se de uma forma de organização social e econômica que pode ser localizada historicamente a partir do século XVIII, tendo como condição para a sua emergência a consolidação do capitalismo e a expansão da industrialização. O poder disciplinar, enquanto um poder que se voltava a promover a individualização e aumentar a produtividade, tinha como característica se encarregar da vida dos indivíduos, através do exame, classificação, regulação, hierarquização e distribuição desses no espaço social. É dessa forma que a disciplina passa a vigorar como uma estratégia política e econômica, efetuando-se de maneira minuciosa e tendo como objetivo principal gerir a população.

Nesse tipo de organização, a população passou a ser um alvo a ser esquadrihado, em um arranjo que reunia o Estado, enquanto o produtor dessa operação e outras redes de poder e saber, como a medicina e ciência que, articuladas, desempenhavam o papel de polícia, controlando a correta aplicação das normas no entorno social.

Foucault entende que o poder disciplinar se exerce na forma de técnicas e mecanismos que possibilitam o controle do corpo, por meio da sujeição dos indivíduos a uma norma social estabelecida (FOUCAULT, 2001). A sociedade contemporânea, em seu arranjo de capitalismo de consumo, representa uma ordenação social que estipula as normas que impulsionam os sujeitos a se construírem em torno delas. Em relação ao corpo, essas normas se apresentam na forma dos discursos que prezam por corpos magros, jovens, sem marcas de desleixo.

O funcionamento disciplinar, enquanto uma técnica de poder, tem como função planejar, regular e ordenar as diversidades, fixando os indivíduos em lugares específicos e

regulamentando assim os seus gestos e comportamentos. De acordo com Foucault, a disciplina “fabrica” os indivíduos. O autor assegura que “ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício” (FOUCAULT, 1997, p. 195).

O poder disciplinar opera através da vigilância hierárquica, da sanção normalizadora e do exame contínuo dos indivíduos, pois ele está em toda parte, controlando constantemente os processos biológicos de toda a população. Trata-se de uma micropolítica que envolve um conjunto de práticas e discursos que visam agir sobre os corpos dos indivíduos, a fim de configurar modos de ser específicos, ao mesmo tempo em que evita a produção de outros modos de subjetividade desviantes.

Na contemporaneidade o indivíduo permanece sendo um alvo da ação do poder e do controle; no entanto, ele já não é mais tão facilmente localizável dentro dos limites de um espaço institucional fechado e, por isso, pode-se dizer que a maneira como os dispositivos operam sofreu transformações desde a modernidade até a contemporaneidade. Com as mudanças sociais, as redes de poder passaram a modular os corpos e as subjetividades de forma mais tênue. Esse entendimento propõe uma nova concepção, visto que passaram a vigorar formas mais sofisticadas e intensas de controle social, apesar de os dispositivos disciplinares ainda se fazerem presentes no bojo das relações sociais contemporâneas.

Deleuze (1992) propõe o termo “sociedade de controle” para designar esse novo tipo de arranjo social. De acordo com o autor, desde a segunda metade do século XX, vive-se um tempo histórico de complexas e rápidas mudanças no tecido social, que remetem à construção de novos modos de subjetivação que as precedem. Nesse novo tipo de sociedade, o controle não opera mais através do confinamento, mas através de modulações, do controle contínuo e da comunicação instantânea. A operacionalização desse tipo de poder envolve uma complexa aparelhagem informática e digital, que permite abarcar toda a tessitura social em suas flexíveis e flutuantes malhas, não deixando praticamente nada de fora (DELEUZE, 1992).

Portanto, pode-se pensar a lógica do corpo ideal como uma estratégia em que a tecnologia do poder disciplinar ainda incide, dado que o processo disciplinar tem como objetivo produzir sujeitos úteis economicamente e dóceis politicamente. Os corpos, por exemplo, são disciplinados por meio de métodos que visam ao seu controle constante e, sendo assim, a disciplina estipula medidas e adestramentos aos quais o corpo deve se sujeitar a fim de ser possível o alcance do corpo ordenado como ideal. Mesmo na contemporaneidade, em que muitos valores da sociedade disciplinar já foram suplantados, o corpo ainda se encontra encarcerado em meio a um processo de fabricação, agenciado por normas que sugerem um

padrão de universalidade ao qual ele deve se submeter, abrindo espaço para que os elementos aparentemente indiferentes ao poder disciplinar sejam punidos socialmente.

Por consequência do biopoder, desenvolve-se a importância das normas, que de acordo com Foucault (1988, p. 156-157) correspondem a:

[...] um poder que tem a tarefa de se encarregar da vida terá necessidade de mecanismos contínuos, reguladores e corretivos. Já não se trata de pôr a morte em ação no campo da soberania, mas de distribuir os vivos em um domínio de valor e utilidade. Um poder dessa natureza tem de qualificar, medir, avaliar, hierarquizar, mais do que se manifestar em seu fausto mortífero.

Como as normas funcionam qualificando os corpos e abrindo o caminho para a fabricação de uma subjetividade que deve estar de acordo com os valores definidos social e politicamente, entende-se, ao analisar o poder normatizador acerca do corpo, que na distribuição da norma no entorno social, é considerado excluído da sociedade quem está fora do padrão estético estabelecido e propagado pelos mecanismos de regulação socialmente estabelecidos. Dito de outro modo, mas ainda de acordo com Foucault (2006, pp.18-19) tem-se que: “o que há de essencial em todo poder é que seu ponto de aplicação é sempre, em última instância, o corpo”.

Corroborando essa ideia, Freire-Costa (2005), defende que o corpo, que em outro momento consistia em um veículo de manifestação social de sentimentos, tornou-se atualmente o próprio fim da busca individual, pois contemporaneamente o que se busca é o prazer físico e a boa aparência, mesmo que para alcançá-los seja necessário sujeitar-se a diversas coerções estéticas que invocam nos indivíduos o desejo de estar em conformidade com o padrão estabelecido, confrontando, assim, o ideal de individualização e singularização dos sujeitos sociais.

O caráter de disciplinamento ao qual os corpos estão submetidos na contemporaneidade aproxima a cultura *fitness* das práticas de adestramento corporal adotadas na sociedade disciplinar. Mas, na contemporaneidade a disciplina visa mais à ilusão de saúde do que à própria saúde, visto que a aparência se torna o cerne da busca por uma prática do controle do corpo, como assinala Ortega (2008). Assim, pode-se afirmar que o apelo pelo auto disciplinamento contemporâneo visa exclusivamente ao controle do corpo com fins estéticos, já que este toma à frente no lugar da moral, como o fundamento primordial para o alcance da identidade pessoal.

Nesse sentido, pode-se afirmar que toda essa engrenagem funciona porque o projeto de embelezamento do próprio corpo na cena contemporânea acontece sob a seguinte dinâmica: “de dever social (se conseguir, melhor), a beleza tornou-se um dever moral (se realmente quiser eu

consigo). O fracasso não se deve mais a uma impossibilidade mais ampla, mas a uma incapacidade individual” (NOVAES, 2006, p. 29). Outrossim, a conformidade ao padrão estético de corpo, minuciosamente estabelecido na contemporaneidade, indica o signo de uma “moral estética”, em que há uma maior liberdade física e sexual do que em outros períodos históricos remotos. Essa “liberdade” configura um momento de “redescoberta” do corpo, visto que ele passa a estar muito mais em evidência e em exposição, e, muitas vezes, desnudado, onipresente na mídia, na publicidade e primordialmente nas redes sociais.

No entanto, o argumento que incide sobre a ideia de “libertação” do corpo das antigas amarras sociais não significa dizer que atualmente a relação com a corporalidade acontece de maneira livre e espontânea. O que é relevante demarcar é que a topografia do controle social mudou e, atualmente, está alicerçada em um sistema econômico capitalista. Sendo assim, afirma-se: “se é bem verdade que o corpo se emancipou de muitas de suas antigas prisões sexuais, procriadoras ou indumentárias, atualmente encontra-se submetido a coerções estéticas mais imperativas e geradoras de ansiedade do que antigamente” (GOLDENBERG, 2002, p. 9).

4 O CORPO FEMININO AGENCIADO PELA MÍDIA

No contexto contemporâneo de massificação de modelos corporais ideais, as mulheres tornam-se o alvo principal de investimento do poder disciplinar acerca do corpo, visto que são elas as que mais sofrem com as contínuas pressões difundidas por inúmeros discursos para a sua adequação ao padrão hegemônico de beleza. O corpo feminino na contemporaneidade configura-se como um objeto de consumo, para o qual convergem práticas, regulações e normas, que orientam para a construção de uma imagem de “mulher” associada a padrões de aparência minuciosamente definidos socialmente.

Cada momento histórico concebe modelos de “feminilidade” com base nos discursos que são engendrados em uma rede articulada de poder e saber, que influenciam os modos de ser, sentir e agir das mulheres e as remetem a um conjunto de comportamentos e a lugares sociais pré-estabelecidos. Zanello (2018) corrobora essa ideia ao afirmar que a cultura é tácita e configura tanto a experiência emocional e psicológica dos sujeitos como os mecanismos capitaneados por ela.

Assim como o conceito de subjetividade, a noção de gênero também deve ser concebida como uma produção social que acontece em torno e a partir de práticas discursivas. Sobre as práticas discursivas que engendram o sistema de gênero e acabam por fixar homens e mulheres em torno das representações de papéis sociais pré-estabelecidos, Henrieta Moore aponta que os

discursos e as categorias de gênero são poderosos não apenas porque descrevem as experiências sociais, mas também porque:

Produzem homens e mulheres marcados por gênero, como pessoas que são definidas pela diferença. Essas formas de diferença são o resultado da operação da significação e do discurso, e quando postas em jogo fazem surgir os efeitos discursivos que produzem a própria diferença de gênero, assim como categorizações de gênero (MOORE, 2000, p. 17).

A problemática do gênero também pode ser pensada a partir do entendimento de Butler (2003), que assevera que o gênero não é um construto definido necessariamente em conformidade com o sexo de matriz puramente biológica. Sendo assim, o gênero é construído enquanto uma produção discursiva e como efeito da linguagem (BUTLER, 2003).

Ainda de acordo com a autora, passa-se a considerar o gênero como performativo, dando ênfase a uma compreensão da produção da identidade enquanto representação, ou seja, como um processo de movimento e transformação. Nesse sentido, entende-se que o gênero se constitui através de práticas e normas reguladoras que agenciam marcadores sociais, como uma prática reiterativa que produz os efeitos que os nomeia.

Dessa forma, a performatividade de gênero implica em uma repetibilidade de atos performativos que reforçam as identidades já existentes. Esse processo não se trata de um ato único ou isolado, mas consiste em um leque de atuações, tal qual um ritual de estilização das práticas processadas através de normas inteligíveis de gênero. As “normas de inteligibilidade” de gênero são estabelecidas socialmente, através de leis culturais que acabam por regular a forma como a sexualidade se expressa.

Sobre os atos performativos que interpelam a construção do gênero, Zanello (2018) aponta que o seguimento dessas normas não se dá livremente. Ao contrário, sugere que tais performances equivalem a um script cultural que já existe na sociedade antes do nascimento de cada indivíduo e é reforçado através das práticas sociais. Nesse aspecto, cada cultura define e hierarquiza as leis inteligíveis de gênero através de uma rede de poder e saber que esquadrinha o sujeito através dos seus modos de ser, agir, se expressar, se relacionar etc.

Os atos performativos que configuram a noção de feminilidade acabam por enquadrar as mulheres dentro das normas prescritas pela cultura. Na cultura do espetáculo, uma das principais coações a qual as mulheres estão submetidas é o imperativo da beleza, pois se a aparência se tornou uma dos marcadores primordiais da identidade na sociedade do consumo, as mulheres precisam buscar estar em conformação à estética visual, legitimada principalmente pela mídia, que pretende representá-las.

Dessa forma, também é possível compreender que o gênero é constituído enquanto produto das mais variadas tecnologias sexuais, que são engendradas a partir dos efeitos das relações de poder e institucionalizadas através da linguagem, da política e do imaginário social. Essa teoria, proposta por Teresa de Lauretis (1994), afirma que o gênero é uma representação e uma produção que se dá como efeito das mais variadas tecnologias, discursos e práticas discursivas que interpelam os sujeitos. Segundo a autora:

Pode-se começar a pensar no gênero a partir de uma visão foucaultiana, que vê a sexualidade como uma ‘tecnologia sexual’, desta forma; propor-se-ia que também o gênero, como representação e como auto-representação, é produto de diferentes tecnologias sociais, como o cinema por ex., e de discursos, epistemologias e práticas críticas institucionalizadas, bem como de práticas da vida cotidiana (LAURETIS, 1994, p. 208).

Por esse viés, considera-se importante ressaltar que as tecnologias de gênero em relação ao padrão de feminilidade reiteram uma imagem de “feminilidade” bastante específica, pois não é comum encontrarmos visibilidade de corpos femininos variados nas representações midiáticas, como em revistas, cinema, novelas, anúncios publicitários, dentre outros. Dessa forma, pondera-se que a aparência opera como um marcador social, que através das diferentes tecnologias de gênero, é divulgada como um ideal a ser alcançado, pois é no corpo que a impressão de uma identidade de “feminilidade” pode ser exteriorizada.

5 O CORPO FEMININO COMO OBJETO DE CONSUMO NA CONTEMPORANEIDADE

O corpo contemporâneo, compreendido a partir da lógica do espetáculo, passa a ser concebido como um capital de consumo, passível de investimentos que se apresentam na forma de atitudes e esforços, com o intuito de modificá-lo. Nesse sentido, a partir de uma concepção que entende o corpo como mercadoria torna-se necessário nele investir para que se conquiste condições de valorização e de competitividade.

Para as mulheres, essa competitividade com foco na aparência reside também no fato de que, a partir do século XX, o papel social ocupado por elas passou a açambarcar a necessidade de serem escolhidas por um homem para exercerem a função matrimonial e maternal, o que só aconteceria se estas fossem belas e vigilantes em relação à estética, pois desde que o casamento em função do dote deixou de vigorar, os atributos pessoais passaram a representar o critério da escolha matrimonial. Nesse contexto, Zanello (2018) discute que a aparência feminina muito mais que um atributo físico, representa um capital matrimonial. Assim, como ao longo do século XX a representação social da mulher se configurava em torno

do lar burguês, ser escolhida por um homem para o casamento se tratava de uma questão de mérito pessoal e de sucesso. A beleza tinha, então, um valor de distinção social, de marcação de um lugar esquadrinhado dentro da sociedade. A mulher precisava ser bonita para ser desejada e, assim, poder desempenhar a identidade feminina forjada no contexto moderno, que se assentava na responsabilização pela manutenção do casamento.

Pensando na experiência que associa às mulheres a responsabilidade com o cuidado em relação à beleza e à aparência, aciona-se a tese desenvolvida por Zanello (2018) que considera que a construção subjetiva das mulheres na contemporaneidade é mediada pelo olhar de um homem que as escolhe para que elas possam ser validadas como sujeito, visto que o amor é uma questão que permeia a identidade feminina. No entanto, essa escolha não acontece de maneira equivalente para todas as mulheres, pois o padrão de beleza a condiciona. O conceito empregado pela autora para explicitar como esse processo acontece é o da “prateleira do amor”, que corresponde à beleza como um capital amoroso e de hierarquização das mulheres na sociedade de consumo contemporânea.

Nesse sentido, trata-se de uma objetificação do corpo feminino, em que a estética materializada nos ideais de magreza, branquitude e juventude colocam as mulheres em posições de destaque nessa hierarquia. Isso quer dizer que as mulheres que atendem aos padrões culturalmente estabelecidos sobre a beleza, têm mais chances competitivas de serem vistas, valorizadas, desejadas e, principalmente, aprovadas, fomentando assim o reconhecimento social que tanto se busca nas relações espetacularizadas da cena contemporânea. Na busca pela validação dos homens, que são outorgados à posição de avaliadores dessa prateleira, as mulheres, objetificadas e presas à ilusão de que necessitam ser escolhidas por eles para serem reconhecidas identitariamente enquanto tal, acabam, muitas vezes, embarcando na lógica capitalista, consumindo bens, produtos e serviços que possam lhes aproximar do padrão que as colocaria no topo da hierarquia. Assim, a magreza desponta como a única alternativa para que a mulher possua capacidade de distinção social a partir da estética hegemônica, pois como nos aponta Sibilía (2006), a magreza e a beleza se tornaram sinônimos na contemporaneidade.

Assim como o ideal de maternidade e domesticidade que se sobrepunham à identidade feminina na modernidade compeliavam às mulheres a um controle social gerador de sofrimento, o ideal de corpo e de beleza da contemporaneidade também é coercitivo e visa controlar a subjetividade feminina. Nessa acepção, podemos pensar que o antigo padrão de feminilidade sintetizado na mulher dona de casa e boa esposa foi sobreposto pelo padrão de corpo, indicado pela imagem de uma mulher magra, sempre jovem e bonita. As questões corporais hoje são a expressão de um novo fenômeno social e político, que se orienta pelo signo do consumo e indica

uma nova moral. Assim, o lugar da mulher na sociedade continua se mantendo um imperativo tirânico, solapando as singularidades e incidindo na produção de identidades homogeneizadas, e não sem sofrimento.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mercado produz e torna onipresente uma estética corporal limitante e prejudicial, geradora de sofrimento e frustração, pois encerra uma noção de beleza repressora. A proliferação de alternativas comerciais para a manipulação do corpo e da aparência implicam na frustração que surge em consequência direta dessa oferta. O fenômeno de investir no próprio corpo suscita o sofrimento, em decorrência da busca por um ideal que é inatingível, fazendo com que o corpo passe da posição de objeto de investimento à fonte de mal-estar contemporâneo.

Sendo assim, pensamos que o padrão de beleza está sempre em transformação, pois a engrenagem capitalista só pode se manter funcionando enquanto garantir o status de insatisfação do desejo do consumidor, para que sucessivas tentativas de satisfação possam ser renovadas e apresentadas ao público, fazendo assim a roleta do capital girar. Pensando a partir daqui, entendemos que o agenciamento da insatisfação corporal na contemporaneidade se trata de um ótimo negócio para o capitalismo, com um imenso aparato mercadológico sendo constantemente acionado. Mais do que um corpo simplesmente magro, hoje o padrão ideal se assenta em uma lógica de magreza e definição, praticamente impossível de ser alcançado sem que se recorra a um procedimento estético cirúrgico ou não-cirúrgico.

Destaca-se também que a construção da identidade feminina é corporificada, sendo que o ideal da magreza integra a gama de atributos que devem constituir a performance desejável às mulheres na contemporaneidade. O assujeitamento ao padrão de beleza hegemônico representa, também, um assujeitamento a uma norma de feminilidade que é socialmente prescrita. Nesse sentido, analisa-se que a questão do ideal de beleza se trata de uma problemática feminista, visto que possuir uma aparência corporal que não está de acordo com os ditames do mercado é uma premissa do processo de exclusão na sociedade de consumo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, L. **Sociedade de consumo**. 3^a ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BAUMAN, Z. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

- BUTLER, J. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”**. IN: LOURO, G. O **corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003.
- DEBORD, G. **A Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- FERNANDES, M. H. **Corpo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003 (Coleção Clínica Psicanalítica).
- FOUCAULT, M. **A vontade de saber** (História da Sexualidade I). Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade: A vontade de saber**. 17ª ed. São Paulo: Graal, 2006.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2001.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.
- FREIRE-COSTA, J.A. **O vestígio e a aura: corpo e consumismo na moral do espetáculo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.
- GOLDENBERG, M. **Nu & Vestido**. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- LAURETIS, T. A Tecnologia de Gênero. In: Holanda, H. B. (org.). **Tendências e Impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro. Ed. Rocco, 1994.
- MOORE, H. **Fantasias de poder e fantasias de identidade: gênero, raça e violência**. Cadernos Pagu, v. 14, p. 13-44, Campinas, 2000.
- NOVAES J. V. **O intolerável peso da feiúra: Sobre as mulheres e seus corpos**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.
- ORTEGA, F. **O corpo incerto: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea**. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.
- SIBILIA, P. **O show do eu: A intimidade como espetáculo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- ZANELLO, V. **Saúde Mental, gênero e dispositivos: cultura e processos de subjetivação**. Curitiba: Appris, 2018.

LINGUAGEM FOTOGRÁFICA NA MIMETIZAÇÃO DO JORNALISMO: UM ESTUDO SOBRE *FAKE NEWS* NA PANDEMIA DA COVID 19 NO BRASIL

Jane Cleide de Sousa Maciel
Doutora em Comunicação e Cultura
jane.maciel@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Hugo Rafael Santos Borges
Graduando em Rádio e Televisão
borges.hugo@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Priscila Costa Lara
Graduanda em Rádio e Televisão
priscila.lara@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: Este artigo discute o uso da linguagem fotográfica em *fake news* caracterizadas pela mimetização do jornalismo, trazendo para a discussão algumas imagens que circularam durante a pandemia da COVID 19. Neste momento marcado pelo anticientificismo, negacionismo e politização da doença, o emprego de fotografias - linguagem usualmente associada a paradigmas de veracidade - contribuiu para emular a aparência de notícia em *fake news* produzidas por sites hiperpartidários. Discorreremos sobre como a fotografia oscila entre o campo do jornalismo e da desinformação em conteúdos que demonstram estratégias de falsificação de narrativas que se valem dos hábitos de consumo da mídia fotográfica e de aspectos culturais que condicionam as expectativas diante de imagens pretensamente fotoinformativas.

Palavras-chave: Fotografia; Desinformação; *Fake news*; COVID 19; Jornalismo.

1 INTRODUÇÃO

Muito se tem falado sobre *fake news* e desinformação no âmbito da pandemia da COVID 19, sendo este um fator que se mostrou determinante na aplicação de políticas públicas de saúde no Brasil, a exemplo dos impactos nos protocolos médicos empregados no combate à doença e posteriormente na vacinação em rede pública. Neste artigo, pretendemos contribuir com esse debate levando em consideração um recorte específico, o uso de imagens fotográficas como recurso de falsificação em *fake news* que recorrem à mimetização do jornalismo, ou seja, que emulam/simulam formatos convencionais de notícia. Seus impactos na vida pública e política também serão investigados a fim de debatermos tanto as questões que afetam a experiência democrática brasileira e também as que tangem posturas e expectativas diante das imagens com as quais nos relacionamos cotidianamente em diferentes dispositivos.

Fake news com o emprego de fotografias nos levam a problematizar o lugar desta linguagem em discursos desinformativos, em contraposição (e como veremos, também em uma



complementaridade) a seus usos informativos, seja no fotojornalismo, na fotografia documental e em outros formatos midiáticos. Durante a busca por essas imagens em sites de agências de checagem de fatos,³³⁵ como parte de nossa pesquisa sobre fotografia, informação e desinformação em controvérsias políticas, pudemos identificar que no ano de 2021 foram recorrentes processos de mimetização do formato jornalístico valendo-se de elementos visuais nas narrativas falsas sobre a COVID, mostrando uma verdadeira simbiose entre imagem e desinformação, concomitante a todos esforços que buscavam propagar orientações cientificamente embasadas sobre a doença. Observou-se a forte presença de falas de supostos especialistas (médicos, cientistas etc) que buscavam validar narrativas controversas sobre a COVID, sendo compartilhadas em redes sociais como pontos de vista “alternativos” aos de instituições com grande credibilidade (ONU, FIOCRUZ, ANVISA, Instituto Butantan etc) e contra aquilo que era pautado pela grande mídia corporativa. Relatos falsos envolvendo a gestão da saúde pública na pandemia também foram frequentes, tendo como pano de fundo as disputas políticas entre governos federais, estaduais e municipais. Em todos esses casos, as imagens participavam dessas comunicações falsas servindo como “provas” de que determinados acontecimentos ou mesmo ideias (no caso de teorias conspiratórias) fossem verdadeiros.³³⁶

Assim, partimos das seguintes questões: a que serve a fotografia nas *fake news* com mimetização do jornalismo e quais as maneiras de empregá-las nessas narrativas desinformativas? No percurso para respondê-las, a ideia acima citada de que as fotografias serviriam como “provas” dos fatos forjados é uma primeira percepção que advém de toda uma historicidade desta linguagem, em particular de seus usos informativos, que a ancora no universo do jornalismo como um tipo de imagem com maior fidelidade, objetividade, poder de síntese e veracidade. Por isso, iremos debater inicialmente algumas noções sobre fotoinformação e fotodocumento, entendendo que estas nos serão úteis tanto para discutir com mais complexidade a ideia de prova/testemunho/verdade, mas também porque tocam diretamente nas convenções de uso da fotografia pela imprensa, que aparecem de algum modo nos processos de mimetização jornalística que observamos em nesta investigação.

O corpus que será debatido nos próximos tópicos advém de uma pesquisa exploratória em duas agências de checagem de fatos - Aos Fatos e Lupa - de janeiro a outubro de 2021, mês

³³⁵ É importante destacar que a escolha construir nosso corpus de fotografias pela coleta em sites de agências de *fact checking* apoia-se muito mais nas possibilidades de acesso a tais imagens e pistas para seguir seus rastros, do que em uma aposta nessas agências como instituições de salvaguarda da verdade dos fatos.

³³⁶ Neste trabalho iremos nos deter à linguagem fotográfica por ser esta a ênfase da nossa pesquisa, contudo é importante destacar a larga presença de uma variabilidade de formatos imagéticos, especialmente os audiovisuais, e que estes se misturam em diferentes peças desinformativas e se atravessam nos circuitos comunicacionais por onde estas *fake news* são compartilhadas e recebidas.

em que foi encerrada a Comissão de Inquérito Parlamentar (CPI) da COVID. Entre as *fake news* apresentadas nas agências, selecionamos aquelas que continham imagens fotográficas, sendo que algumas delas eram fotos retiradas de matérias jornalísticas, transpondo códigos e convenções visuais do fotojornalismo para o contexto de circulação e de recepção desinformativas, marcado pelo consumo de conteúdos em redes sociais. Outras funcionam como fotoilustrações, imagens que se assemelham a genéricas fotos de bancos de dados, ou ainda retratos fotográficos associados a supostos depoimentos de especialistas. Esses usos parecem reforçar a aparência jornalística, remetendo diretamente a um fato que teria acontecido ou simplesmente ilustrando visualmente uma página graficamente montada para se fazer passar por uma notícia.

Realizaremos descrição e análise tanto das características fotográficas, como dos arranjos de suas inserções nas *fake news*, dos ambientes de compartilhamento e das possíveis problematizações que decorrem da relação entre elas em uma conjuntura marcada pelo início da vacinação que mobilizou intensas disputas políticas e também crises de ordem epistêmica pelo ataque simultâneo a instituições que tradicionalmente são ligadas a produção de verdade: o jornalismo e a ciência. Debateremos seus recursos de falsificação (descontextualização/recontextualização, fotoilustração) estrategicamente elaborados pela associação da imagem pretensamente informativa a textos superficiais, mentirosos e/ou com muitos apelos sensíveis, quais assuntos foram mobilizados, e por fim, buscaremos compreender como esses fragmentos de sentido se conectam em uma trama mais ampla da desinformação como processo inerente à politização da pandemia no Brasil, que teve como características o anticientificismo e o negacionismo.

2 FOTOINFORMAÇÃO, FOTODOCUMENTO, FOTOJORNALISMO: PARADIGMAS DE VERDADE E CONDICIONAMENTOS DOS MODOS DE VER

Fotografias são usadas desde seus primórdios para informar, e como afirma André Rouillé (2009, p.126), “[...] essa terá sido, sem dúvida, a função mais importante atribuída à fotografia-documento”. Ao longo de anos, sobretudo a partir da década de 1920, a linguagem fotográfica serve como meio para narrar fatos de interesse público em páginas de jornais e revistas ilustradas, atrelando-se a “[...] esquemas de abordagem de acontecimentos [...] que fomentam a manutenção de rotinas e convenções”, tal como apresenta Jorge Pedro Sousa (2004b, p.21) ao tratar da “transformação de um acontecimento em (foto)notícia”. Nesta perspectiva, a foto-informação é considerada um produto de ações promovidas desde a escolha da situação fotografada aos significados sociais decorrentes das narrativas fotojornalísticas. Envolve práticas advindas de toda uma historicidade do campo da fotografia na imprensa, com seus

cânones, regras e critérios (como é o caso da própria noção de noticiabilidade), modos de valoração e de sistematização de seus saberes e fazeres (a exemplos dos manuais de fotografia/fotojornalismo), que irão direcionar tomadas de escolhas, como no tipo de plano ou ângulo mais adequado ou na importância dada à foto única como “signo condensado” (SOUSA, 2004). Por outro lado, há muitas variáveis que dizem respeito ao “contexto de publicação, como o regime de credibilidade dos veículos”, que segundo Greice Schneider (2015, p.52) nos levam a pensar sobre como nossa percepção de autenticidade diante desses documentos não se refere apenas às informações contidas nas fotos, mas também aos modos de circulação e recepção que fundam um “pacto de confiança da fotografia enquanto documento”. (SCHNEIDER, 2015, p.49).

É certo que a relação entre fotografia e informação no campo midiático vem passando por muitas mudanças levando em conta a expansão de seus usos com as tecnologias digitais, mas também é perceptível muitas continuidades nas maneiras de fazê-las e lê-las, que decorrem da forma como ao longo de um século a fotografia como signo informativo foi com frequência confundida com a própria ideia de realidade. Arlindo Machado (2015) discute a “ilusão especular” de um regime de visibilidade no qual fotografias expõem cenas como sínteses de fatos sem deixar transparecer que há quem as constroem, selecionando o que interessa ser enquadrado e expondo da maneira mais conveniente a cada veículo de mídia, e que há expectadores/leitores que as recebem de diferentes maneiras. Seguindo a linha desse argumento, Schneider (2015, p.52) afirma que no fotojornalismo tradicional “tenta-se disfarçar a presença do fotógrafo, apagar as marcas de sua autoria e investir na suposta transparência das imagens. A relação de autenticidade dependeria do sucesso em forjar essa de falta de mediação.”.

Há portanto um fortalecimento mútuo entre a fotografia e a estrutura informativa da notícia: ao vermos uma imagem fotográfica numa página informativa (seja ela em suportes físicos ou em meios/redes digitais) costumamos entendê-la imediatamente como um traço do real noticiado; e por outro lado, o realismo atribuído à linguagem fotográfica confere à narrativa jornalística maior respaldo, como uma testemunha fiel do ocorrido. Os arranjos entre texto e imagem também são fundamentais: legendas confirmam e/ou expandem o sentido da foto enquanto esta ilustra e comprova o texto informativo.

Para melhor adentrarmos no objeto deste estudo entendemos que esses debates sobre a ideia de realismo fotográfico (DUBOIS, 1993; SONTAG, 2004; ROUILLÉ, 2009; MACHADO, 2015) e de suas repercussões no campo do fotojornalismo (SOUSA, 2004a, 2004b; SCHNEIDER, 2015) devem ser expandidos levando em conta uma pergunta atual: como o valor informativo das fotografias se atualiza em um contexto de circulação digital? Do ponto de vista da circulação e do consumo é preciso considerar um ambiente perceptivo muito

mais acelerado, permeado pelo alargamento de produções vernaculares e de práticas profissionais alternativas que escapam às grandes corporações midiáticas. A facilidade de cruzamento de linguagens e de propagação dos conteúdos pelos mecanismos de compartilhamento em redes sociais delineiam um modo de observação mais ativo - ou por melhor dizer, mais reativo-, marcado por uma “[...] ubiquidade das imagens [que] corresponde agora à ubiquidade dos produtores de imagem” (SILVA JUNIOR, 2014, p.100), mas que não necessariamente repercute numa recepção mais crítica diante dos arranjos que permeiam a construção de uma fotografia informativa e também dos próprios mecanismos automatizados das plataformas, que induzem a visualização de determinadas imagens em detrimento de outras.

Discordamos da ideia de que o “aumento estrondoso de circulação de imagens e consequente alfabetização visual do público, que passa a reconhecer e dominar as estratégias de construção do discurso, aumentando essa sensação de saturação e desconfiança” (SHNEIDER, 2015, p.54) de fato seria fenômeno em larga escala, uma vez que os próprios arranjos midiáticos desinformativos com fotografias mostram justamente que a saturação das imagens não necessariamente implica na desconfiança diante delas. A que se pontuar as facilidades de manipulação/tratamento de imagens fotográficas digitais, práticas muito problemáticas no âmbito do fotojornalismo, mas que “já se vão inculcando nas convenções profissionais” (SOUSA, 2004, p.22), mesmo que ainda haja muita resistência em aceitá-las como válidas, como podemos perceber pelas regras de grandes concursos e prêmios do fotojornalismo/fotodocumentarismo, que as consideram um risco à credibilidade do campo (MUNHOZ, 2014).

De modo geral, o eixo da produção fotojornalística parece manter grande parte de seus critérios para fazer e julgar o que seria uma boa fotografia de notícia, bem como de seus modelos de apresentação das fotografias fotojornalísticas e fotodocumentais, ainda que haja transformações sensíveis em diferentes abordagens (PICADO, 2014; SCHNEIDER, 2015; SOUSA, 2004). A continuidade dessa forma de fazer/ver fotografias como se fossem isentas de procedimentos de construção/edição e de marcas ideológicas acaba por contribuir com um ambiente hostil no que diz respeito aos processos de desinformação, conforme veremos no tópico a seguir.

Nosso objetivo aqui é discorrer sobre as transformações que o campo do fotojornalismo manifesta contemporaneamente ao ser atravessado por práticas desinformativas, observando e discutindo como esses processos se repelem e se complementam dentro da cultura visual contemporânea. Para tanto, iremos recorrer a algumas das imagens coletadas em nossa pesquisa para debater sobre esse paralelo entre informação e desinformação fotográficas, e em seguida

elucidar aspectos mais precisos sobre o lugar da fotografia em *fake news* durante a infodemia/pandemia da Covid 19 no Brasil em 2021. Neste artigo, iremos nos deter particularmente em casos em que a mimetização do jornalismo aparece como estratégia de manipulação dos usuários de redes sociais.

3 PROVAR COM FOTOS ACONTECIMENTOS QUE NUNCA EXISTIRAM (NÃO DO MODO APRESENTADO)

Ao contrário da hipótese de um possível alargamento do ceticismo e crise de credibilidade em relação ao testemunho das imagens fotográficas digitais, presenciamos hoje a intensificação de processos de falsificação de narrativas distribuídas em plataformas de redes sociais que se valem das ideias de verdade, verossimilhança e prova atribuídas à fotografia e a outras imagens técnicas. Fotografias que aparecem em *fake news* muito diversas entre si, tanto pela forma como pelo teor das informações falsas que se relacionam a diferentes espectros políticos. Tatiana Dourado afirma que “[...] esse tipo específico de informação falsa convencionado como *fake news* emula a ideia de notícia e de novidade para narrar fatos políticos e assim conquistar maior visibilidade na web e no trânsito entre diferentes plataformas de mídias sociais.” (DOURADO, 2021, p.52). Ou seja, a autora deixa claro como essa emulação pode acontecer tanto pela mimetização jornalística (aparência de matéria de jornal, website de notícia) como por apelo ao caráter de novidade e ao próprio ato de informar, o que muitas vezes se mostra como uma fala comum, banal e descentralizada, que não recorre à simulação de modelos institucionalizados da produção de notícia (DOURADO, 2021).

Essa conversação fluida e dispersa, assim como também são seus modos de recepção, atualiza os antigos boatos políticos em uma circulação memética, com multiplicidade midiática - fotos, áudios, vídeos etc -, facilitada pelos formatos digitais. *Fake news* vinculam-se a um contexto no qual a facilidade de manipulação de conteúdos e de compartilhamento em rede gera um impacto público com maior abrangência e capilaridade, conforme ocorreu durante a pandemia, quando a circulação de *fake news* sobre a COVID 19 foi muito além de um compartilhamento orgânico e se mostrou como estratégia complexa de disseminação de conteúdos falsos. A temporalidade frenética de circulação das imagens digitais e os modos de entrega dos conteúdos pelas plataformas de redes sociais também corroboram para uma observação marcada por uma atenção reduzida (tanto em si mesma quanto nos textos associados às imagens) e segmentação da recepção direcionada por hábitos de consumo.

Conforme vimos no tópico anterior, fotografias são empregadas para informar em diferentes práticas sociais amadoras e profissionais, e há um determinado consenso na cultura

visual sobre sua suposta neutralidade, objetividade e realismo, que condiciona uma recepção que não questiona o fato de que qualquer imagem fotográfica seja sempre construída e quais forças transpassam essas construções. Diante disso, entendemos que o papel da fotografia em narrativas de desinformação tem uma relação intrínseca com seu valor de informação socialmente estabelecido (ainda que com fissuras e questionamentos), alimentando um ecossistema de imagens que pretendem se passar por verdadeiros testemunhos da realidade. Há que se remarcar o trânsito de imagens fotográficas informativas que saem de páginas de notícias para emular uma realidade em uma dada *fake news* com o intuito de atender a determinadas agendas políticas pela distorção de realidades.

Figura 1: Captura de tela de compartilhamento de uma *fake news* no Facebook



Fonte: Aos Fatos

Vejamos o exemplo de uma fotografia presente em um texto do site “Roteiro de Notícias” com o título “Governadores ‘escondem’ vacinas para desestabilizar o presidente Bolsonaro”,³³⁷ compartilhado no início de março de 2021 em diferentes redes sociais, como o Facebook, onde obteve cerca de 2 mil compartilhamentos (FIGURA 1). O conteúdo foi verificado por duas agências checagem de fatos³³⁸ e se relaciona com uma controvérsia política daquele período, que se apoiava na disputa entre Governo Federal e alguns governos estaduais em torno da gestão da crise sanitária da pandemia da Covid 19, e particularmente, do processo de vacinação, iniciado no Brasil em janeiro de 2021. Essa *fake news* é bem ilustrativa dos

³³⁷ Ver: <https://archive.ph/Ozkad> . Disponível na checagem do site Lupa, a plataforma Archive Today permite o salvamento de links mesmo após sua retirada “do ar”, como é o caso da referida publicação.

Ver: <https://www.aosfatos.org/noticias/nao-e-verdade-que-governadores-escondem-vacinas-contra-covid-19/> ; <https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/2021/03/12/verificamos-governadores-escondendo-vacinas/>.

trânsitos entre informação e desinformação, uma vez que, seguindo os rastros dessa imagem em redes digitais, pudemos encontrar sua veiculação no site O Globo em janeiro do mesmo ano, junto a outra fotografia da mesma sequência.³³⁹ Este paralelo nos permite traçar diferenças entre os dois modos de circulação e os diferentes discursos atribuídos a uma mesma imagem.

Em uma observação rápida, a fotografia mostra homens trajados como militares transportando em um veículo com empilhadeira caixas brancas cujos rótulos estão ilegíveis. Na imagem, não é possível identificar claramente o local desse transporte, mas supomos que se trata de uma aeronave em um ambiente aberto, uma vez que ao fundo vemos o céu azul com nuvens. Conforme identificamos na captura de tela coletada pelo site Aos Fatos, a publicação do texto no Facebook gera uma visualização na qual a foto vem acompanhada da manchete “Governadores ‘escondem’ vacinas para desestabilizar o presidente Bolsonaro”, o que induz uma leitura na qual entendemos as caixas como lotes de vacinas, e eventualmente, que estes estariam sendo levados para algum local onde seriam escondidos. O site em questão tem características de veículos hiperpartidários, que segundo Tatiana Dourado

[...] esticam a corda partidária e/ou ideológica publicam fatos falsos bem como uma série de conteúdos nocivos para a formação da opinião pública razoável e bem informada em função do teor enviesado, conspiracionista, negacionista, ultraconservador e extremista. (DOURADO, 2021, p. 21)

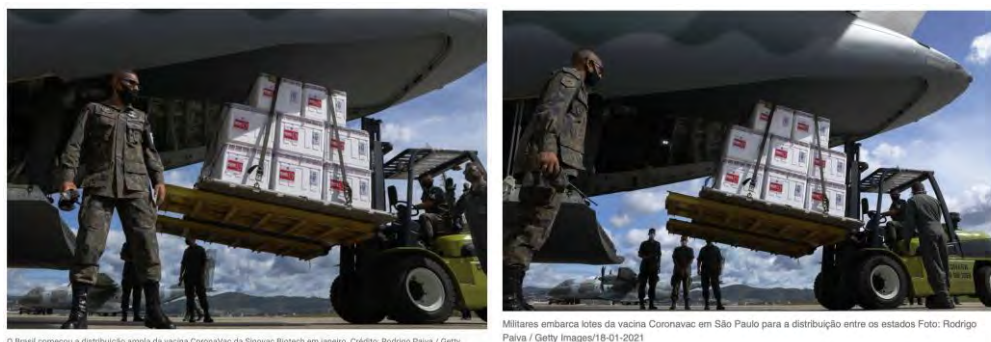
No conteúdo não consta informações imprescindíveis aos conteúdos jornalísticos, como data da publicação, a autoria do texto e da fotografia, bem como sua legenda, além de utilizar expressões depreciativas e posicionamento político declaradamente parcial. Também há a ausência de questionamentos importantes de cunho investigativo - “como?”, “quando?”, “em qual contexto?” - perguntas essas que seguem sem respostas na construção das narrativas de desinformação ou ainda, que induzem respostas distorcidas. Por outro lado, na matéria do jornal O Globo³⁴⁰ as fotografias (FIGURA 2) são acompanhadas de legendas (“Militares embarcam lotes da vacina Coronavac em São Paulo para a distribuição entre os estados” / “O Brasil começou a distribuição ampla da vacina Coronavac”) que tanto contextualizam a representação em uma situação específica (o embarque das vacinas) como também mais geral (o processo de distribuição das vacinas). Trazem os créditos do autor e do banco de dados (Rodrigo Paiva /

³³⁹ Ver: <https://oglobo.globo.com/saude/vacina/ministerio-da-saude-rebate-governo-de-sp-diz-que-tem-prazo-maior-para-responder-sobre-compra-de-vacinas-contra-covid-19-1-24857919> . Fotografias de 18 de janeiro de 2021.

³⁴⁰ Ver: <https://oglobo.globo.com/saude/vacina/ministerio-da-saude-rebate-governo-de-sp-diz-que-tem-prazo-maior-para-responder-sobre-compra-de-vacinas-contra-covid-19-1-24857919>

Getty Images), circunscrevendo a produção da imagem no contexto profissional fotojornalístico.

Figuras 2 e 3: Fotografias e legendas publicadas em matéria do site O Globo



Fonte: O Globo

Quando observamos com atenção as fotografias, a primeira presente na peça desinformativa e as duas seguintes no âmbito da produção de uma notícia em um site de um veículo da mídia corporativa (FIGURAS 2 e 3), percebemos que os enquadramentos não são os mesmos. Na foto que ilustra a *fake news* há um corte que reduz as informações dentro da imagem, causando assim menos ancoragem na realidade, e com isso, abrindo margem para recontextualizações tendenciosas. Por sua vez, nas imagens da matéria do Globo, identificamos de modo mais direto o espaço onde a fotografia foi feita - um aeroporto - pois podemos ver no plano ao fundo a presença de outro avião, com características visuais de uma identidade militar. Vale ainda ressaltar que, durante o processo de busca pela fotografia em seu contexto original, informação que não aparece nas duas checagens citadas, encontramos ainda sua veiculação em um site de uma revista empresarial,³⁴¹ contendo a mesma legenda do site O Globo e créditos.

Deste modo, entre a descontextualização de uma foto retirada de um conteúdo jornalístico e sua recontextualização três meses depois em uma narrativa falsa em um site que busca se passar por um portal de notícias (aludindo isso inclusive em seu nome, “Roteiro de Notícias”) muitas estratégias são utilizadas por quem visa construir e compartilhar esse tipo de conteúdo, desde o reenquadramento visual da foto à associação com um texto escrito que a coloca em um enquadramento desinformativo que contribuiu com processos “partidarização da pandemia” (SEGURADO, 2021, p.33) ao reforçar o cenário de disputas entre governos federal, estaduais e mesmo municipais.

³⁴¹ Ver: <https://newslab.com.br/cinco-razoes-pelas-quais-a-imunidade-de-rebanho-covid-e-provavelmente-impossivel/>

Um dos pontos que devemos considerar é que, embora os discursos desinformativos, normalmente associados à extrema-direita, com frequência descredibilizam setores do jornalismo e da imprensa tradicional do Brasil e do mundo, é com frequência os conteúdos que advém desse campo a matéria-prima para a elaboração de peças de *fake news*. Em se tratando de mídias hiperpartidários, sempre presente nas coletas de imagens *fake* em agências de checagem de fatos, é notório o posicionamento político conservador e de extrema-direita, seja ele explícito, por indicações de sua autodenominação (no nome do site ou nos textos “quem somos” e editoriais, por exemplo), ou implícito, ao identificarmos ideologicamente os conteúdos postados. Ao considerar uma análise de conteúdos fotográficos nesse âmbito, precisamos partir da premissa que “esses canais são caracterizados por promover visão política unilateral sem dar qualquer espaço à pluralidade de ideias, por disseminar mensagens antissistema, anti-imprensa e antipolítica e por ter as mídias sociais como plataformas de divulgação” (DOURADO, 2021, p.49), o que tende a empregar as fotografias como se seus significados fossem únicos, estáticos e inquestionáveis, induzidos pelos enquadramentos desinformativos em questão. Por outro lado, “os *media* hiperpartidários não chegam a flertar com a deontologia jornalística, como acontece com os *media* partidários” (idem), embora paradoxalmente busquem forjar sua aparência, como é possível observar nas mimetizações jornalísticas coletadas, em grande maioria, por meio de sua circulação/visualização em redes sociais.

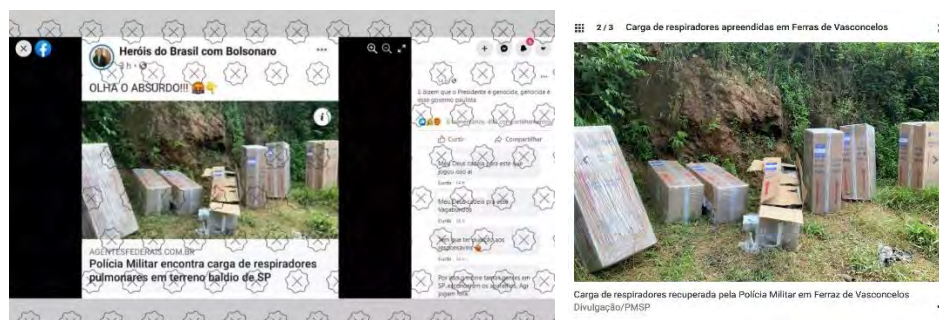
Outro caso que envolve descontextualização e recontextualização de conteúdos fotográficos advindos da imprensa é o da *fake news* circulada no Facebook por meio da manchete declaratória “Polícia Militar encontra carga de respiradores pulmonares em terreno baldio de SP” , título da postagem do site Agentes Federais (agentesfederais.com.br), acompanhada do enunciado na postagem: “e dizem que o Presidente é genocida, genocida é esse governo paulista”. A fotografia utilizada no site hiperpartidário (FIGURA 4) é a mesma encontrada em uma notícia no site da Folha de São Paulo sobre o roubo de uma carga de respiradores em São Paulo que pertencia a um hospital privado (FIGURA 5), portanto, sem nenhum vínculo com a rede pública de saúde.³⁴² Segundo a checagem feita pelo Aos Fatos,³⁴³ diferentes versões da mesma desinformação contava com quase 10 mil compartilhamentos no Facebook em 17 de março de 2021, sugerindo que o abandono estaria vinculado a prefeitos e

³⁴² [https://agora.folha.uol.com.br/sao-paulo/2021/03/carga-de-respiradores-avaliada-em-mais-de-meio-milhao-e-recuperada-na-grande-sp.shtml#:~:text=Carga%20de%20respiradores%20apreendidas%20em,de%20Mairiporã%20\(Grande%20SP\).](https://agora.folha.uol.com.br/sao-paulo/2021/03/carga-de-respiradores-avaliada-em-mais-de-meio-milhao-e-recuperada-na-grande-sp.shtml#:~:text=Carga%20de%20respiradores%20apreendidas%20em,de%20Mairiporã%20(Grande%20SP).)

³⁴³ <https://www.aosfatos.org/noticias/e-falso-que-governo-de-sp-descartou-respiradores-para-aumentar-mortes-por-covid-19/>

governadores que seriam culpados pela crise de gestão da COVID 19. Este exemplo é representativo do qual o embate entre o presidente Jair Bolsonaro e o governador de São Paulo, João Dória, que reaparece nesse processo de descontextualização que recorre a uma imagem genérica e sem elementos visuais muito informativos (uma vez que as caixas poderiam ser de qualquer outra coisa), e que com isso acaba servindo mais facilmente à recontextualização pela legenda/manchete.

Figuras 4 e 5: Fake news sobre carga de respiradores e imagem em galeria de foto



Fonte: Aos Fatos e Folha de São Paulo, respectivamente

Comparando a mesma imagem fotográfica sendo empregada em um enquadramento informativo e outro desinformativo é possível perceber mais uma vez a importância crucial dada aos textos nos processos de produção de sentido e recepção dos elementos visuais, que neste caso, sozinhos não seriam capazes de nada explicar. Assim como na *fake* anterior, vemos a legenda fotojornalística contrapor-se ao título da manchete, considerando que a leitura de uma imagem fotográfica em uma *fake news* publicada por um site hiperpartidário quando compartilhada em redes sociais que permitem uma visualização rápida do link (como Whatsapp, Twitter e Facebook), o próprio título funciona como uma espécie de legenda que simplifica ao máximo a decodificação e favorecendo com isso uma leitura superficial e desvinculada da realidade dos acontecimentos, uma vez que podemos presumir que em muitos casos o link é sequer aberto.

Aquela fotografia feita pela Polícia Militar de São Paulo na operação de recuperação da carga de respiradores e publicada em uma pequena galeria do veículo de imprensa pôde ser ativada com muito mais potência e repercussão por meio de arranjos que utilizam a publicação no site que veiculou a *fake news* (suposta comprovação jornalística) junto fragmentos textuais com forte teor alarmista e apelativo. Se por um lado, *fake news* com conteúdos visuais têm mais impacto público pois “dão mais ênfase de verossimilhança” (DOURADO, 2021, p.85), por outro, os modos como as mensagens textuais são elaboradas parecem cruciais para o sucesso da propagação da desinformação fotográfica, considerando que “o aspecto emocional no

compartilhamento de informações duvidosas ou falsas é muito importante por criarem a sensação nos indivíduos de fazerem parte do processo que está sendo discutido, de demonstrarem que são bem-informados” (SEGURADO, 2021, p.94), como se nota neste exemplo acima, no qual a alarmante mensagem que acompanha postagem - “OLHA QUE ABSURDO!!!” - repercute nos comentários revoltados. Além disso, é importante destacar que o apelo às emoções aproxima as *fake news* da lógica da propaganda (CARVALHO, 2019), que busca influenciar e não informar (CHAVES, BRAGA, 2019), de maneira que é importante também problematizar a lógica de engajamento tão características das redes sociais, que acaba tendo consequências mesmo nas práticas de produção jornalísticas, que acabam muitas vezes aderindo a manchetes e conteúdos “caça cliques”.

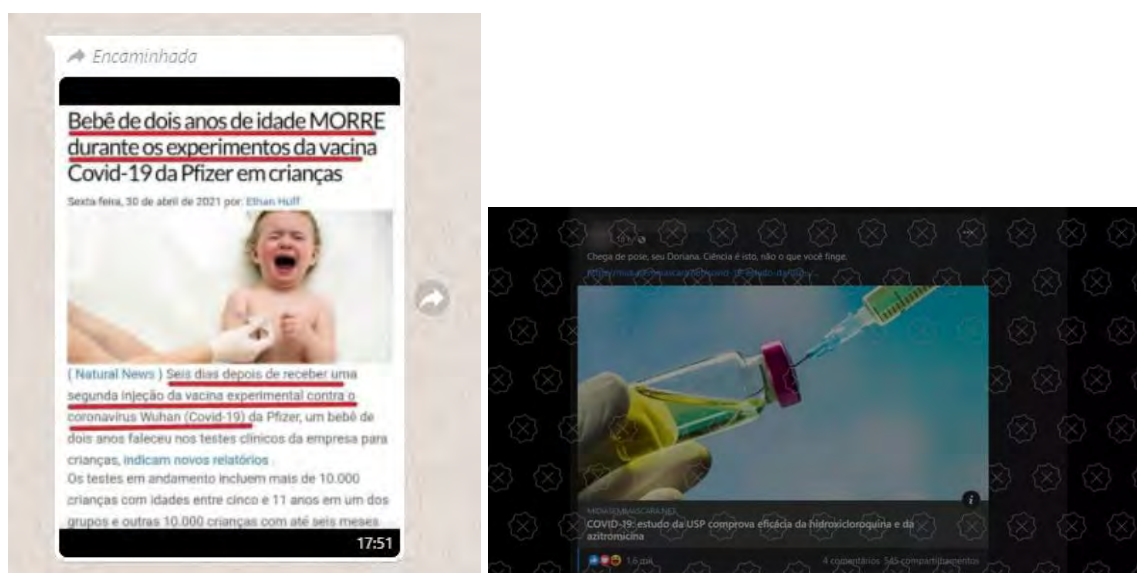
4 FOTOILUSTRAR ANTICIENTIFICISMO PARA SIMULAR JORNALISMO CIENTÍFICO

Uma das características comuns das fotografias encontradas nas narrativas de desinformação no corpus estudado foi o emprego de imagens genéricas (fotos de ampolas de vacinas, seringas, comprimidos, profissionais de saúde etc), semelhantes a fotografias de banco de imagens, cuja função é ilustrar *fake news* com conteúdos anticientíficos e negacionistas publicados em sites hiperpartidários. Essas imagens participam de um embate controverso: sua presença contribui para simular portais de notícias e com isso respaldar teorias da conspiração sobre as variantes do coronavírus e contra a vacinação, assim como outros discursos que envolviam tratamentos sem eficácia comprovada, sobretudo sobre uso de medicamentos como hidroxicloroquina, azitromicina, ivermectina. Em um momento em que os campos jornalístico e científico empenhavam-se para oferecer à sociedade informações e orientações que pudessem reduzir a gravidade da pandemia, estas *fake news* com mimetização do jornalismo intentavam se passar por conteúdos de uma imprensa “alternativa”, que traziam a opinião de supostos cientistas e profissionais da saúde.

Segundo Wilson Gomes e Tatiana Dourado (2019, p.37), é preciso entender a “crise epistêmica”, que atinge não somente o campo midiático mas que intenta “[...] desqualificar todas as instituições tradicionalmente dotadas de credibilidade para arbitrar sobre o conhecimento socialmente aceito sobre fatos, a saber, a ciência, a universidade e o jornalismo”. Contudo, paradoxalmente, esses mesmos campos são convocados para passar uma sensação de credibilidade, como vemos, por exemplo, na *fake news* publicada no site Mídias sem máscara (midiasemmascara.net) e que diz no título: “COVID-19: estudo da USP comprova eficácia da hidroxicloroquina e da azitromicina”. O site, em funcionamento desde 2002,

intitula-se como um portal “[...] destinado a publicar as ideias e notícias que são sistematicamente escondidas, desprezadas ou distorcidas em virtude do viés esquerdista da grande mídia brasileira.” É interessante mencionar que no referido texto há uma pequena nota citando uma checagem feita pela Lupa e afirmando que a mesma estava errada, referindo-se à equipe da agência como “imbecis” e “cegos”. Além disso, afirmam que o tratamento já acontece desde abril de 2019, quando se sabe que apenas em dezembro de 2019 a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, na China. Segunda a checagem feita pelo Aos Fatos, esta *fake news* teve mais de 1900 compartilhamentos no Facebook em fevereiro de 2021. A fotografia que ilustra é de uma seringa com uma ampola (FIGURA 6), o que não teria relação direta com o tratamento com as medicações mencionadas, evidenciando portanto que não há sequer necessidade de equivalência direta entre o conteúdo textual e a escolha da imagem.

Figuras 6 e 7: Uso ilustrativo da fotografia em *fake news*



Fonte: Aos Fatos e Lupa, respectivamente

Outro exemplo do uso ilustrativo de fotografias em *fake news* é observado na peça de desinformação que apresenta uma captura de tela de um texto que remete ao site norte-americano “*Natural News*”, cujos conteúdos possuem viés negacionista e antivacina, tendo inclusive sido banido duas vezes da rede social Facebook.³⁴⁴ O título impactante “*Bebê de dois anos de idade MORRE durante os experimentos da vacina Covid-19 da Pfizer em crianças*” induz ao medo relacionado ao processo de vacinação em crianças. Mais uma vez, elementos textuais reforçam essa linguagem hiperbólica, que é observada pela escolha de colocar em caixa

³⁴⁴ Ver: <https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/2021/05/07/verificamos-bebe-morreu-teste-pfizer/>

alta a palavra “morre”, e que também é reforçada pela escolha de uma fotografia que remete a emoções, pois mostra um bebê chorando intensamente ao passo que uma pessoa segura uma seringa direcionada a seu braço.³⁴⁵

O texto do *Natural News* não apresentam provas do relatado, além de remeter a documentos e dados imprecisos e incoerentes (como a data do ocorrido que não corresponde ao período de testes da empresa mencionada, Pfizer). Mas podemos supor que essa fragilidade do conteúdo “original” não pese tanto nos processos de recepção da desinformação, que circulou de modo ainda mais simples, um “*print*” facilmente propagável, como vemos na forma que a mesma aparece na checagem da Lupa, remetendo a uma imagem encaminhada no aplicativo WhatsApp. O referido print assumiria portanto a própria função de designação e prova de uma narrativa mobilizada politicamente durante os primeiros meses de vacinação no Brasil (em adultos, já que a vacinação de crianças só começou em janeiro de 2022), reivindicando a veracidade do que foi descrito por uma forjada matéria jornalística, mesmo que os fatos mencionados sejam falaciosos.

A presença repetitiva desse formato - captura de tela de um conteúdo em um site hiperpartidário, usualmente ilustrado com uma foto - mostra que a aparência jornalística ainda gera um apelo de credibilidade em quem vê, mesmo que também seja usual o ataque à imprensa por parte dos mesmos sujeitos e grupos que compartilham desinformação, e por sua vez, reforça o sentimento de veracidade associados às fotografias, pois se apoia em uma cultura de recepção midiática ainda muito forte em nossas sociedades, mesmo considerando algum nível de um “ceticismo causado pelo enfraquecimento do pacto de autenticidade e testemunho (tão caros ao fotojornalismo)” (SHNEIDER, 2015, p.54). Em certa medida, diante dos casos aqui citados, e de tantos outros que poderíamos ilustrar, observamos que a constatação sintetizada por Pierre Bourdieu ainda continua vigente: “Ao conferir à fotografia um certificado de realismo, a sociedade nada faz senão confirma a si mesma na convicção tautológica de que uma imagem do real em conformidade com sua representação de objetividade é verdadeiramente objetiva.” (BOURDIEU apud KRAUSS, 2004, p.221).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, debatemos sobre o papel da fotografia em narrativas de desinformação, em particular considerando as estratégias de mimetização do jornalismo. Discorremos sobre

³⁴⁵ Na publicação no site *Natural News*, é observado que a fotografia advém da plataforma Pinterest. Ver: <https://www.naturalnews.com/2021-04-30-baby-dies-pfizer-covid19-children-vaccine-trials.html#>

como a fotografia oscila entre o campo da informação e do jornalismo, de onde fotos são retiradas e descontextualizadas, e o das *fake news*, no qual as imagens são ressignificadas em enquadramentos desinformativos em sites hiperpartidários. Também apresentamos arranjos ainda mais simples, nos quais a associação de uma fotografia com atribuição ilustrativa a uma narrativa desinformativa, em uma página que se assemelha a um portal de notícias, gerou impactos consideráveis na infodemia da COVID 19 com a repercussão de teorias infundadas sobre a doença, seus tratamentos e prevenção.

A partir desse paralelo entre aspectos da informação e da desinformação fotográficas podemos destacar como uma mesma imagem pode assumir diferentes significados que dependem diretamente dos hábitos de recepção em plataformas digitais, nas quais é estimulada uma passagem rápida entre conteúdos diversos e dispersos, sem que haja tempo para se deter diante de uma fotografia e dos textos que a acompanha, e por conseguinte, problematizar seus sentidos. Em suma, a agência de fotografias em contextos desinformativos recorrem a associação dessa linguagem a relatos textuais simples e impactantes, que conduzem à própria simplificação dos sentidos que as imagens fotográficas, suas feitura e seus modos de circulação e recepção. À título de expansão dessa reflexão, poderíamos nos perguntar sobre a possibilidade de falarmos em “fotografias desinformativas” em contraposição às fotografias informativas. Esta reflexão urgente e é necessária se considerarmos a amplitude das consequências geradas por esse tipo de arranjos imagético-textuais nas sociedades contemporâneas, à nível subjetivo e coletivo, bem como as fortes mudanças nas maneiras de fazer, ver e circular fotos.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Rafiza. Notícias falsas ou propaganda?: Uma análise do estado da arte do conceito *fake news*. In: **Questões Transversais** – Revista de Epistemologias da Comunicação. São Leopoldo. Vol. 7. n. 13, p.21-30, jan-jun/2019.

CHAVES, Mônica; BRAGA, Adriana. A PAUTA DA DESINFORMAÇÃO: “fake news” e análise de categorizações de pertencimento na eleição presidencial brasileira em 2018. In: **SBPjor** / Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo. vol.15. n.3. p. 498-523; dezembro de 2019.

DUBOIS, Philippe. **O Ato Fotográfico e outros ensaios**. Campinas: Papirus, 1993.

GOMES, Wilson; DOURADO. Fake news, um fenômeno de comunicação política entre jornalismo, política e democracia. In: **Estudos em Jornalismo e Mídia**. vol. 16. n. 2. p. 33-45; 2019.

KRAUSS, Rosalind. Nota sobre a fotografia e o simulacro. In: **O Fotográfico**. Barcelona: Gili. 2004.

MACHADO, Arlindo. **A ilusão especular**: uma teoria da fotografia. São Paulo: Gustavo Gili, 2015.

MONDZAIN, Marie-José; FISEROVA, Michaela. Imagem, Sujeito, Poder. Entrevista com Marie-José Mondzain.

MUNHOZ, Paulo. manipulação, prática profissional e deontologia na fotografia de informação: identificando novos parâmetros. In :**Brazilian Journalism Research**, 10(1), 218–245.

ROUILLÉ, André. **A fotografia**: entre documento e arte contemporânea. São Paulo: SENAC, 2009.

PICADO, Benjamin. **O olho suspenso do noventa**: plasticidade e discursividade visual no fotojornalismo moderno. Rio de Janeiro: Pensamento Brasileiro, 2014.

SCHNEIDER, Greice. Por uma abordagem narrativa do fotojornalismo contemporâneo. In: **Jornalismo e tecnologias digitais : produção, qualidade e participação**. FRANCISCATO, Carlos; GUERRA, Josenildo; FRANÇA, Lilian (orgs). São Cristóvão: Editora UFS, 2015, p.49-66.

SEGURADO, Rosemary. **Desinformação e democracia**: a guerra contra as fake news na internet. São Paulo: Hedra, 2021.

SILVA JUNIOR, José Afonso da. Entre o Instagram e a Kodak. Expansões e ultrapassagens na cultura fotográfica contemporânea. **Esferas**, Brasília, v.5, n. 3, jul. 2014, p.97-104.

SONTAG, Susan. **Sobre Fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SOUSA, Jorge Pedro. **Fotojornalismo**: introdução à história, às técnicas e à linguagem da fotografia na imprensa. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004a.

_____. **Uma história crítica do fotojornalismo ocidental**. Chapecó: Argos; Florianópolis: Letras contemporâneas, 2004b.

MEIOS DE COMUNICAÇÃO DE MASSA E AS ELEIÇÕES NO BRASIL: DILEMAS E TRANSFORMAÇÕES NA LITERATURA ESPECIALIZADA DOS ANOS 2000 A 2022

Bianca Estefanny Pereira Feitosa
Licenciada em Ciências Sociais
biancaestefanny11@gmail.com
Universidade Estadual do Maranhão

RESUMO: Cuida-se da publicização dos resultados de uma pesquisa sobre os meios de comunicação de massa e as eleições no Brasil. Trata-se de um estudo em estágio inicial, uma pesquisa exploratória com a utilização de técnicas de revisão de literatura. O objetivo é analisar a bibliografia produzida no Brasil entre os anos 2000 e 2022 sobre a temática proposta. Posto isso, estabeleceu-se o seguinte problema de pesquisa: como a literatura científica contemporânea tratou o tema proposto, quais os dilemas, os métodos, as inferências, as similitudes e as diferenças apresentadas na bibliografia? Com esse propósito, pressupõe-se com Bourdieu (1989, p. 164) que o campo político é um campo de forças e de lutas. Nesse sentido, pensa-se nos meios de comunicação de massa como verdadeiros instrumentos de (re)construção da percepção e da expressão do mundo social (BOURDIEU, 1989, p. 165), que influenciam no processo de (des)legitimação dos grupos políticos participantes do pleito eleitoral, sejam eles dominantes ou minoritários. Os primeiros trabalhos analisados buscaram estudar o papel dos meios de comunicação de massa no processo eleitoral, mormente no período da redemocratização do Brasil. De acordo com os autores, as mídias produziam um consenso generalizado acerca dos assuntos políticos. Esse fator contribuiu para o favorecimento das elites, bem como para a continuidade da política tradicional e do autoritarismo, impossibilitando a plenitude democrática no campo político brasileiro. As literaturas analisadas apontaram para o desenvolvimento de diversas estratégias políticas por parte dos agentes que detêm o monopólio dos meios de comunicação de massa, a exemplos da agenda-*setting* e do enquadramento das informações transmitidas. Ademais, a literatura constatou que nas últimas 3 décadas houve transformações significativas nos meios de comunicação de massa por conta dos avanços tecnológicos. Isso resultou em importantes implicações dentro do campo político. Com o advento da internet, surgiram meios de comunicação interativos, como as redes sociais, que facilitaram tanto o acesso quanto o compartilhamento de notícias por parte dos receptores. No entanto, alguns dilemas se originaram dessa nova realidade, a saber: a) o aumento exponencial da propagação de notícias falsas, as chamadas *fakenews*, especialmente durante o período eleitoral; b) a manipulação de notícias oficiais; e c) o surgimento de práticas aniquiladoras de subjetividades, como o cancelamento social através dos meios de comunicação de massa. Nesse sentido, como conclusão derradeira, entende-se pela necessidade de compreender profundamente a dinâmica dos meios de comunicação e seus impactos na vida social e política do país, principalmente em face da rapidez com que se transforma e a da intensidade de seus impactos em determinado contexto social.

Palavras-chave: Comunicação de Massa; Transformações; Campo Político; Eleições.

1 INTRODUÇÃO

Os meios de comunicação de massa são mecanismos que exercem uma forte influência sobre as pessoas no Brasil, sobretudo no campo político. Nesse sentido, torna-se necessário compreender o cenário político brasileiro e a produção da (des)legitimidade dos sujeitos e

instituições atuantes nesse campo e de sua relação com os meios de comunicação, tendo em vista o importante papel desses mecanismos desde a redemocratização do país. Nesse espaço, delimitou-se o campo de pesquisa à análise da relação dos meios de comunicação de massa com o campo político no que diz respeito ao processo eleitoral.

Neste estágio da pesquisa, foi necessário um estudo da bibliografia produzida no país sobre o tema proposto. No entanto, para tornar esta pesquisa viável, delimitou-se como marco temporal o estudo dos trabalhos publicados entre os anos 2000 e 2022.

Nesse cenário, problematizou-se o objeto de pesquisa da seguinte forma: como a literatura científica contemporânea tratou o tema proposto, quais os dilemas, os métodos, as inferências, as similitudes e as diferenças apresentadas na bibliografia brasileira?

Para responder à tal problematização de pesquisa, delineou-se uma pesquisa de viés exploratório, entendendo que o objeto de estudo é dinâmico e opera numa lógica reflexiva com o método, na medida em que é aprendido por este ao passo em que o constrói. Fez-se uso de técnicas de levantamento e revisão de literatura, mais especificamente de 44 trabalhos científicos, entre artigos, teses, dissertações, livros, publicados entre os anos 2000 a 2022.

A análise foi aqui apresentada em três capítulos. O primeiro trata da relação entre os meios de comunicação de massa e o campo político, trata em suma de todo o referencial teórico que fora levado em consideração como pressuposto para as análises das bibliografias. Em conformidade com a estrutura dos resultados encontrados, houve a necessidade de mais dois capítulos, um abordando sobre o primeiro momento das pesquisas analisadas, que trataram principalmente da relação entre os meios de comunicação de massa e o campo político no processo de redemocratização do país. Por fim, o terceiro e derradeiro capítulo de desenvolvimento tratou do segundo aspecto das publicações, a saber, as diversas transformações dos meios de comunicação e os seus significativos impactos no processo eleitoral brasileiro.

Passa-se a eles.

2 OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO DE MASSA E O CAMPO POLÍTICO

Entende-se por meios de comunicação de massa “qualquer meio de disseminação sistemática de informações, incluindo também rádio, tevê e as novas tecnologias” (MIGUEL, 2003, p. 42) que alcançam uma vasta quantidade de pessoas. Esses instrumentos exercem forte influência sobre as pessoas no Brasil, sobretudo no campo político. Isso ocorre, em parte,

porque eles detêm grande parcela do domínio sobre as informações que são propagadas para determinada sociedade.

No período das eleições, esses mecanismos servem como verdadeiras plataformas de interlocução entre os diversos grupos sociais que participam do pleito eleitoral, sejam como atores dominantes ou minoritários no meio político partidário, sejam como parte do eleitorado.

O economista político Anthony Downs (2013, p. 110) acrescenta que os agentes que proporcionam tal interlocução através dos meios de comunicação de massa compartilham de uma parcela do poder decisório do Estado, isto em face de tamanho poder de influência que possuem. Em suas palavras, o autor afirma isto:

Como as informações e as opiniões que esses agentes de ligação fornecem têm uma forte influência nas decisões governamentais, de fato um pouco do poder do órgão de planejamento central é deslocado para os agentes (DOWNS, 2013, p. 110).

O tipo de poder de influência mencionado pelo autor é semelhante ao que o sociólogo espanhol Manuel Castells (2015, p. 57) apontou como elemento da “construção de significado com base em discursos por meio dos quais os atores sociais orientam suas ações.” Tal poder é também uma instância que produz coisas, induz ao prazer, forma saber e produz discurso (FOUCAULT, 2022, p. 45).

Nesse contexto, as mídias de massa desempenham um papel fundamental na produção do consenso, uma vez que são responsáveis pela construção da imagem pública de cada candidato. Assim, tanto os agentes políticos partidários dominantes quanto os minoritários utilizam de grupos intermediários com meios de comunicação de massa para representá-los, grupos que tomam o “pulso do povo” (DOWNS, 2013, p. 110-111).

Pierre Bourdieu (1989, p. 164) fez uma análise da relação entre esses instrumentos de construção do imaginário social — isto é, os meios de comunicação de massa — e o campo político. Este, segundo o autor, pode ser considerado como um campo de lutas e de forças, dotado de certa autonomia, regido por leis próprias e internas. Nesse campo, os candidatos aos cargos políticos buscam legitimar a sua imagem, sobretudo, através de instrumentos de comunicação. Em suas palavras, Bourdieu (1989, p. 165) afirmou essa ideia da seguinte forma:

Dado que os produtos oferecidos pelo campo político são instrumentos de percepção e de expressão do mundo social (ou, se assim se quiser, princípios de divisão) a distribuição das opiniões numa população determinada depende do estado dos instrumentos de percepção e de expressão disponíveis e do acesso que os diferentes grupos têm a esses instrumentos.

Somado a isso, o autor pondera ainda que o campo político também promove uma censura, pois limita o universo do discurso político, tendo em vista que determina o que é pensável e o que pode ser dito. Isso pela posição dos sujeitos nas relações de produção cultural, a saber, se os agentes envolvidos possuem “tempo livre” e “capital cultural” (BOURDIEU, 1989, p. 166).

Assim, considerando que o cidadão comum se encontra desprovido da mencionada competência social para a atividade política, assim como lhe falta os instrumentos próprios, esse se vê limitado diretamente no ato da manifestação pública do discurso, dado que esse ato significa uma legitimação do próprio discurso, e os instrumentos de construção do imaginário social são monopolizados por um pequeno grupo integrado por atores tidos como “profissionais” (BOURDIEU, 1989, p. 166).

Sobre o processo de legitimação dos agentes políticos e, em suma, do próprio Estado, Weber (2014, p. 392) considera que ele é necessário para a manutenção do Estado. Para o autor, todo governo se baseia em uma relação de dominação “de seres humanos sobre seres humanos”, que precisa da submissão das pessoas dominadas à “autoridade continuamente reivindicada por aqueles que estão dominando no momento.” Essa submissão é produzida em parte na esfera social do reino da comunicação, na qual os “valores e interesses de atores conflitantes estão comprometidos em disputa e debate para reproduzir a ordem social [ou] para subvertê-la” (CASTELLS, 2015, p. 32, grifo nosso).

Dessa forma, considerando tais pressupostos, passa-se a apresentar o estado do conhecimento científico presente na literatura especializada sobre a relação entre os meios de comunicação de massa e o campo político, sobretudo no que diz respeito à influência desses instrumentos no processo de eleição democrática (ou não) dos agentes políticos estatais.

3 OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO DE MASSA E AS ELEIÇÕES NA LITERATURA CIENTÍFICA BRASILEIRA

Inúmeros pesquisadores das mais diversas áreas do saber — Sociologia, Ciência Política, Ciências da Comunicação e outras — estudaram e analisaram, com o uso de métodos diversos e delimitações temáticas variadas, a relação dos meios de comunicação de massa com o processo eleitoral na democracia brasileira. No estudo aqui realizado, notou-se dois momentos de produção acadêmica distintos sobre os meios de comunicação de massa e as eleições. No primeiro, as pesquisas focavam no papel que esses meios exerciam sobretudo no período de redemocratização do Brasil. Já no segundo, o enfoque estava sobre as transformações sofridas

pelos meios de comunicação de massa devido os avanços tecnológicos e como isso impactou no campo político. Este capítulo reserva-se ao primeiro momento.

Conforme destacado, os primeiros textos analisados por esta pesquisa delimitaram as suas análises principalmente no papel que os meios de comunicação de massa exerciam na interlocução entre os diversos atores políticos e sociais no período eleitoral, mormente a partir do período da redemocratização do Brasil (1985). Neste período, a população do país estava a sofrer inúmeras mitigações de direitos individuais e sociais. Além do mais, o Estado exercia forte controle sobre as informações produzidas e propagadas em todo o território nacional.

Nesse contexto de produção, destaca-se o primeiro trabalho analisado, um artigo de autoria da professora e cientista política Fátima Lampreia Carvalho (2000), resultado de sua tese de doutoramento. Segundo ela, a mídia possui duas forças opostas: ela amplia as demandas sociais e legitima a competitividade política, ao passo que constrange os movimentos políticos e sociais heterogêneos. Isso se dá porque a televisão, em especial, se utilizava de um discurso próprio que girava em torno do que ela chama de significantes vazios (palavras que sofrem um deslizamento de significado), e que acabam por produzir na população um consenso generalizado acerca dos assuntos políticos. Essa universalização de um discurso próprio também tem produzido um efeito de deslocamento da competição político-partidária, uma vez que essa universalização favorece a hegemonia da elite brasileira por meio das articulações de sentido unificadoras, e assim estimula a ausência de mudança no cenário político brasileiro.

Nesse contexto, Carvalho considerou importante analisar empiricamente as estratégias retóricas utilizadas pelo Partido dos Trabalhadores (PT) e pelo Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB), tanto no Horário Gratuito de Propaganda Eleitoral (HGPE) transmitidos pela televisão, quanto nos manifestos partidários oficiais publicados no período eleitoral dos anos de 1989 a 1994, a fim de confirmar sua teoria de que a mídia exerce uma função de mediação conciliatória que propicia a continuidade da política tradicional, impedindo assim o exercício de uma democracia plena.

Em suas análises, a autora aponta que os discursos proferidos pelos candidatos dos dois partidos no HGPE possuem um tom mais moderado do que os discursos publicados nos manifestos oficiais dos partidos. Com isso, nota-se que o discurso próprio adotado pela televisão conduz a uma homogeneidade entre as formas discursivas utilizadas pelos diferentes partidos políticos, e que estes têm uma maior liberdade de expressão de suas ideias reais através dos manifestos escritos.

Uma consequência dessa alteração foi sentida pelo PT, que possuía uma retórica mais radical: por conta de sua moderação na retórica transmitida na televisão em 1989, e por

manterem seu caráter radical apenas nos manifestos, o partido demonstrou uma grande ambiguidade em seus discursos, o que acabou gerando incerteza em muitos interlocutores, que acusaram o partido de esconder seus reais interesses, visto que a televisão tinha um alcance muito maior de audiência do que os manifestos tinham de leitores. A autora apoia seu argumento nessa moderação, afirmando que “a televisão conduz a uma tendência restritiva, conservadora sobre a comunicação política, isto é, a televisão favorece uma retórica conciliadora” (CARVALHO, 2000, p. 156).

Nesse sentido, as formas discursivas da televisão afetam as ideologias políticas e transformam as plataformas partidárias de forma negativa, pois diminuem as diferenças entre as formas discursivas distintas, além de possuir uma tendência restritiva e conservadora. Dessa forma, ao promover e legitimar um consenso “semidemocrático”, os meios de comunicação de massa acabam por favorecer e estimular a continuidade de uma política conservadora e tradicional negociada pela elite brasileira.

Por sua vez, outro estudioso que pensou a influência da televisão como algo preocupante foi André Singer (2001). O cientista político afirmou que o controle desse meio é concentrado e isso dificulta uma disputa igualitária entre as diferentes frentes políticas. Além do mais, a televisão prioriza a imagem e anúncios rápidos, o que dificulta também o raciocínio dos telespectadores quanto às questões mais importantes para a sociedade. Singer (2001) também analisou a influência da mídia impressa na jovem democracia brasileira. Em sua análise, apontou que a mídia nacional possuía uma certa independência em relação ao governo, e tentava cumprir seu papel de quarto poder.

Porém, a mídia regional não possuía a mesma independência, sendo controlada por algumas famílias que estavam no parlamento. O seu principal papel era o de desacreditar as acusações feitas pela mídia nacional a respeito de seus donos, alimentando retroativamente um ciclo vicioso de informações e mentiras. Por conta desse controle da mídia regional, a função de fiscalização da mídia não tem melhorado a qualidade da representação democrática, pois não há uma fiscalização eficaz uma vez que os próprios políticos são donos dos meios de comunicação. Há também outro fator de destaque feito pelo autor: a posição crítica da mídia independente em relação aos políticos tem resultado num profundo desinteresse dos eleitores pela política, assim como tem aumentado o descrédito das pessoas na efetividade das instituições representativas. Esse fator pode ter gerado um considerável número de alienação nas eleições de 1994: houve 36% de votos nulos, brancos e de abstenções.

Tal desinteresse da população pela política não é interessante para os detentores do poder, pois, segundo o jurista Fábio Konder Comparato (2001, p. 8), eles, “desde sempre e em

qualquer contexto social, esforçam-se por obter a submissão voluntária e pacífica, senão convicta, de seus subordinados; em outras palavras, buscam o reconhecimento social de sua legitimidade.”

A legitimação pode ser considerada uma objetivação de sentido de “segunda ordem”, pois ela “produz novos significados, que servem para integrar os significados já ligados a processos institucionais díspares.” Assim, a “função da legitimação consiste em tornar objetivamente acessível e subjetivamente plausível as objeções de ‘primeira ordem’ que foram institucionalizadas” (BERGER; LUCKMANN, 2014, p. 122). Nesse sentido, para que um sistema permaneça legítimo na consciência coletiva, é preciso haver um esforço contínuo de sua justificação, feito em certa medida através de técnicas de legitimação.

Comparato (2001) sustenta que, durante o curso da história, os grupos ou classes dominantes sempre tiveram profissionais legitimadores que utilizavam dessas técnicas de justificação. No período feudal, por exemplo, havia a justificativa teológica que era ministrada pelo estamento clerical. Nas monarquias absolutistas, a dominação do monarca era justificada pelos juristas da corte. De outro lado, já no século XX, houve “um alargamento progressivo do grupo de intelectuais (para usarmos a terminologia gramsciana), encarregados de exercer a legitimação da ordem social estabelecida” (COMPARATO, 2001, p. 9).

Em consonância com André Singer (2001), Comparato afirma que, no caso brasileiro, a mídia possui um caráter oligárquico sob aparências democráticas, pois os meios de comunicação de massa acessados pela maioria da população são dominados ou pelo Estado ou por organizações empresariais, o que impede a possibilidade de um debate autêntico e igualitário entre a população sobre as questões políticas.

Esse monopólio da mídia também foi estudado por Fernando Antônio Azevedo (2006), professor e cientista político que adotou os modelos afirmados por Hallim e Mancini (2004) para caracterizar a relação entre mídia e governo. Para estudar o caso brasileiro, Azevedo (2006) adotou as dimensões “analíticas mercado de mídia”, que analisa a intensidade do desenvolvimento da mídia de massa no mercado da informação; e o paralelismo político, que é caracterizado pela relação entre imprensa, governo, ideologia e partidos.

Analizou a atuação da mídia em três períodos políticos diferentes: a) período populista (1946-1964); b) regime militar (1964-1985); e c) eleição presidencial de 1989. E, dessa forma, concluiu que o sistema de mídia brasileiro pode ser caracterizado pelo modelo pluralista polarizado, isto é, “apresenta como principais elementos do seu sistema de mídia jornais com baixa circulação e orientados predominantemente para a elite política e a centralidade da mídia eletrônica (rádio e TV) no mercado de informação” (AZEVEDO, 2006, p. 90). Assim, o

monopólio familiar, a propriedade cruzada dos meios de comunicação, o controle parcial de redes locais e regionais de TV e rádio por políticos, além da inexistência de uma imprensa partidária voltada para as minorias sociais, reduz a pluralidade na oferta de informações e opiniões e conduz a diversidade externa, a uma precariedade sem precedentes para a democracia.

Os atores já citados concordam sobre um ponto: há um monopólio da mídia no Brasil. Esse fator tanto impede o acesso da população a informações verdadeiras, quanto torna incoerente que um sistema de mídia seja o guardião dos outros poderes, uma vez que este se encontra dependente do governo para sua subsistência.

Nesse contexto, de uma mídia dependente, o professor e cientista político Pedro Santos Mundim (2006) aponta que a mídia deixa de ser apenas uma fonte de informação quando passa a direcionar o comportamento político das pessoas: quando ela começa a utilizar uma abordagem conhecida no meio da comunicação como agenda-*setting*. Bourdieu (1997, p. 138) não utiliza esse termo, mas define bem o que hoje consiste na criação da agenda discursiva quando ele fala de uma “tendência jornalística a privilegiar sem discussão a informação mais recente”, que produz o esquecimento pela “descontinuidade quase perfeita da crônica jornalística e pela rotação rápida dos conformismos sucessivos.” Isso quer dizer que a mídia seleciona as questões que considera mais importantes e assim exerce uma influência direta sobre o que as pessoas devem pensar, sobretudo no campo político.

Ademais, a mídia também passa a utilizar o mecanismo denominado “enquadramento”. Trata-se de uma estratégia responsável por privilegiar certos temas, assim como a agenda-*setting*, porém com um adicional, a saber: enquadra temas que são selecionados a partir de determinados pontos de vista, influenciando não só sobre o que as pessoas devem pensar, mas como devem pensar.

Da mesma forma, Mundim (2006) aponta que a predominância desse mecanismo nos noticiários televisivos acaba por privilegiar alguns grupos políticos. Para confirmar essa hipótese, propôs um esboço de modelo analítico da relação mídia-voto. Nesse modelo, deve-se definir os temas abordados pela imprensa no período eleitoral (agenda da mídia), em seguida, classificar esses temas em categorias (sociais, econômicas), para estabelecer os enquadramentos narrativos dominantes, analisar a correlação entre o voto e os dados produzidos pela imprensa e avaliar essa correlação a partir de variáveis socioeconômicas, regionais e de preferências partidárias (MUNDIM, 2006).

Agora passa-se à análise das transformações dos meios de comunicação de massa e suas implicações no campo político, em conformidade com a bibliografia analisada.

4 TRANSFORMAÇÕES DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO DE MASSA E AS SUAS IMPLICAÇÕES NO CAMPO POLÍTICO

A partir das eleições de 2006 e 2010, ao lado dos veículos de mídia tradicionais (rádio, jornais impressos e TV) surgiram novas redes comunicativas, isso devido aos avanços da tecnologia, como destacado pelos cientistas políticos Luis Felipe Miguel e Flávia Biroli (2011). Nesse contexto, começa a existir pelo menos quatro subcampos de atuação na construção do consenso no campo político: a) a comunicação governamental; b) a mídia local; c) as novas mídias propiciadas pela internet; e d) as formas de ativação de redes tradicionais, como as igrejas.

Essa nova realidade nos meios de comunicação foi responsável por ampliar a circulação de discursos plurais no âmbito das disputas políticas, ao passo em que o controle exercido pelos grupos dominantes sobre os discursos fora enfraquecido.

Com a ampliação da concorrência no campo informacional, a internet se apresentou como um recurso importante para promover vozes minoritárias no debate político, não obstante o poder exercido pela grande imprensa. Além disso, a internet foi, em parte, responsável pelo ressurgimento de redes tradicionais, como as redes religiosas construídas pelas igrejas. Um exemplo disso foi a afirmação discursiva promovida por esses grupos contra as políticas adotadas pelo Partido dos Trabalhadores (PT) em 2010, principalmente com ênfase em discursos de caráter conservador, contrários às políticas pró-aborto e pró-legalização das drogas, que eram associadas ao partido.

O professor Fernando Antônio Azevedo (2018) pondera, no entanto, que apesar do avanço da internet e das novas mídias sociais, os jornais e as revistas ainda constituem a principal fonte de informação e agendamento da política. Sustenta o autor que a confirmação dessa hipótese está no fato de as notícias mais relevantes relacionadas à política têm sua origem nos meios tradicionais de comunicação e, só em um momento posterior, são replicadas nas novas mídias.

Uma das formas de manifestação que foram intensificadas por esses meios insurgentes foi a disseminação de notícias falsas, as chamadas *fakenews*, segundo afirmam o pesquisador Flávio Porcello e a doutora em comunicação Francielly Brittes (2018). Segundo esses autores, no período eleitoral de 2018, diversas notícias falsas foram criadas com o objetivo de sustentar narrativas (des)legitimadoras de sujeitos e grupos políticos com o fim de alcançar objetivos políticos partidários nas eleições.

Diante desse novo cenário, os autores ressaltam a importância de um jornalismo profissional, com o intuito de exercer o espírito crítico e fiscalizar os discursos políticos de forma honesta e isenta. Porém, há muitos casos em que o próprio jornalismo fomenta notícias falsas, seja pela desinformação do jornalista ou pela busca incessante por audiência (PORCELLO;

BRITES, 2018). Trata-se do que há muito foi apontado por Bourdieu (1997, p. 106, grifo nosso), a saber, os campos político-jornalístico estão sujeitos à prova dos vereditos do mercado pela sanção da clientela, mas principalmente através do índice de audiência [ou de votos].

Somada à estratégia da disseminação de notícias falsas está a técnica de manipulação de versões oficiais, isto é, a distorção das informações (PORCELLO; BRITES, 2018). Cuida-se do que já fora tratado por Chomsky (2013, p. 37), quando este destacou que, no instante em que a mídia está sob controle absoluto, é possível vender qualquer versão como oficial e fazer com ela seja compreendida por todos.

Pouco a pouco, as revistas e os jornais foram perdendo espaço para a TV (PORCELLO; BRITES, 2018), e esta em face das redes sociais (COSTA; COSTA, 2021). Acredita-se que isso foi possível pela priorização dada ao componente audiovisual em detrimento dos textos. E, nesse ambiente em que se prioriza as imagens e a circulação rápida da informação, as *fakenews* e a distorção de notícias ganharam espaço, como já afirmado, pela dificuldade de verificação criteriosa das informações que estão sendo compartilhadas. Roberto Rigaud Costa e Tatiane dos Santos Costa (2021, p. 20) consideram que as redes sociais e a internet estão

atingindo um número enorme de pessoas no mundo todo e modificando a forma de se comunicar, pois tem a característica não só de transmitir, como no rádio e na TV, mas de receber transmissões por parte da pessoa a quem a mensagem se dirige, em forma de resposta ou conversa direta. E tudo em tempo real, sem necessidade intermediários.

A jornalista Fernanda Mendonça Vasconcelos (2020, p. 2, grifo nosso) aponta outro fenômeno causado pelas surgimento dessas novas formas de comunicação de massa, qual seja: “a disseminação do ódio” e a promoção do “assassinato de reputações a partir da produção [e reprodução] de informações inverídicas”, “método fincado na desinformação”. Uma característica preocupante nesse novo cenário é a de que o excessivo fluxo informacional contribui para a naturalização desses métodos de desinformação. As principais questões sociais são esquecidas por conta do desvio de foco para o algo novo, sobretudo o de caráter sensacionalista. Trata-se da espetacularização (ou escandalização) de acontecimentos do campo político (BOURDIEU, 1997, p. 105).

Essa possibilidade de disseminação das notícias falsas praticamente pelos próprios receptores consiste na intensificação da chamada autocomunicação de massa, nos termos apresentados por Castells (2015, p. 22). Segundo o autor, essas redes horizontais e interativas “ampliam a autonomia dos sujeitos comunicantes em relação às corporações de comunicação, à medida que os usuários passam a ser tanto receptores quanto emissores de mensagens.”

Por fim, consigna-se que essas questões cuidam-se de dilemas inerentes a própria democracia, tendo em mente que uma das principais características de uma democracia é a existência de uma imprensa livre. No entanto, fato é que, conforme destacado na literatura analisada, os grandes meios de comunicação de massa ainda são controlados pela aristocracia, sendo propriedade particular de pequenos grupos. Quando não, ainda assim recebem recursos financeiros e prestígio em troca de sua subsistência no sistema de produção de informação. E, os textos analisados sustentam que essa mídia monopolizada vem agindo ideologicamente no campo político brasileiro, utilizando métodos que, acima da verdade, buscam alcançar interesses particulares, sobretudo de seus agentes financiadores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os primeiros trabalhos analisados buscaram estudar o papel dos meios de comunicação de massa, sobretudo no período eleitoral, desde a redemocratização do Brasil. Analisamos que, de acordo com os autores, as mídias produzem um consenso generalizado acerca dos assuntos políticos. Esse fator contribuiu para o favorecimento das elites, bem como para a continuidade da política tradicional e do autoritarismo, ao contrário do que acontece em uma democracia plena.

Isso se dá por conta do controle da maior parte dos meios de comunicação de massa por empresas e grupos políticos, que, por sua vez, utilizam esses instrumentos de construção do imaginário social para a legitimação do seu poder.

Portanto, esses fatores podem ter contribuído para um desinteresse pela política por parte da população, além de produzir um descrédito quanto à efetividade das instituições sociais.

Em virtude disso, há uma busca cada vez maior pelo reconhecimento social e pela legitimação dos atores políticos através dos meios de comunicação. Para alcançar esse objetivo, a mídia passou a adotar novos métodos de direcionamento do pensamento, como a agenda-setting e o enquadramento dos noticiários.

Portanto, percebemos que durante o período analisado houve diversas transformações significativas nos meios de comunicação de massa e suas implicações dentro do campo político. Exemplo disso é que, com o advento da internet, surgiram meios de comunicação de massa interativos, como as redes sociais, que facilitaram tanto o acesso quanto o compartilhamento de notícias por parte dos receptores, além de facilitar também uma maior propagação de notícias falsas durante o período eleitoral. Dessa maneira, faz-se necessário uma análise mais profunda sobre o impacto das novas mídias sociais nas decisões políticas dos brasileiros.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando Antônio. Mídia e democracia no Brasil: relações entre o sistema de mídia e o sistema político. **Opinião Pública**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 88-113, abr./maio 2006.

AZEVEDO, Fernando Antônio. PT, eleições e editoriais da grande imprensa (1989-2014). **Opinião Pública**, Campinas, v. 24, n. 2, p. 270-290, maio./ago. 2010.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 2014.

BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luis Felipe. Meios de Comunicação de massa e eleições no Brasil: da influência simples à interação complexa. **Revista USP**, São Paulo, n. 90, pp. 74-83, jun./ago. 2011.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

CARVALHO, Fátima Lampreia. Continuidade e inovação: conservadorismo e política da comunicação. **RBCS**, v. 15, n. 43, p. 147-162, jun. 2000.

CASTELLS, Manuel. **O poder da comunicação**. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

CHOMSKY, Noam. **Mídia, propaganda política e manipulação**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

COMPARATO, Fábio Konder. A democratização dos meios de comunicação de massa. **Revista USO**, São Paulo, n. 48, p. 6-17, dez./fev., 2000/2001.

COSTA, Roberto Rigaud Navega; COSTA, Tatiane dos Santos Navega. Eleições presidenciais de 2018 no Brasil: uma análise gramsciana. **Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales**, Málaga, v. 1, n. 4, p. 13-24, abr. 2021.

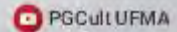
DOWNS, Anthony. **Uma teoria econômica da democracia**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. São Paulo: Paz e Terra, 2022.

MUDIM, Pedro Santos. Para uma problematização do voto nos estudos sobre mídia e eleições no Brasil: esboço de um modelo analítico. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE – JUIZ DE FORA – MG, 12, 2006, Juiz de Fora. **Anais** [...] Juiz de Fora: Intercom, 2006. p. 1-15.

OXFORD Languages. **Word of the Year 2016**. Oxford University Press. Disponível em: <https://languages.oup.com/word-of-the-year/2016/>. Acesso em: 25 de set de 2022

PORCELLO, Flávio; BRITES, Francielly. Verdade x mentira: a ameaça das *fakenews* nas eleições de 2018 no Brasil. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA



COMUNICAÇÃO – JOINVILLE – SC, 41, 2018, Joinville. **Anais** [...] Joinville: Intercom, 2018, p. 1-14.

SINGER, André. Mídia e democracia no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, n. 48, p. 58-67, dez./fev. 2000/2001.

VASCONCELOS, Fabíola Mendonça de. Mídia, desinformação e democracia: como os meios de comunicação influenciam as eleições presidenciais no Brasil. **Revista Observatório**, Palmas, v. 6, n. 6, p. 1-24, out./dez. 2020.

WEBER, Max. **Escritos Políticos**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

MEMÓRIA E DISCURSO RELIGIOSO: UM ESTUDO DAS INTERSECÇÕES ENTRE MEMÓRIA E RELIGIOSIDADE EM ‘IMAGINÁRIO CODOENSE’ DE JOÃO BATISTA MACHADO

Diely Caroline Pereira Sousa de Almada
Mestranda em Letras pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA
carolinealmada15@gmail.com

Ilza Galvão Cutrim
Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela USP
Professora Titular da UFMA

RESUMO: Tendo como ponto de partida a análise do discurso religioso em uma cidade do interior maranhense, este trabalho pretende pensar como as experiências ligadas à religiosidade constroem um lugar de memória. O cenário é a cidade de Codó-Ma, conhecida como ‘capital da macumba’. Neste sentido, o estudo tem como objetivo compreender a religiosidade da Cidade a partir das categorias memória e discurso. Para tanto analisaremos o discurso sobre a religiosidade reproduzidos na obra ‘Imaginário Codoense’ do escritor Codoense João Batista Machado, buscando identificar a existência/inexistência da intersecção entre as memórias discursivas que sustentam a religiosidade na obra, Codó como lugar de memória religiosa e o discurso religioso. Tomando como aporte teórico a teoria Pecheuxtiana de Análise do Discurso(AD) e Orlandi, e a concepção de Memória sob a ótica de Halbwachs e Le Goff. Demonstramos, com isso, que a construção da Cidade como lugar de memória religiosa está circunscrita fortemente nas religiões de matriz africana e não na religiosidade cristã hegemônica. Portanto, considerando o funcionamento da memória e a inserção da religiosidade enquanto discurso na produção dos sentidos sobre Codó enquanto lugar de memória formulados no interior da obra, tivemos como resultado a corroboração da religiosidade como ponto interseccionado entre história, memória e religiosidade.

Palavras-chave: Codó; Discurso; Memória; Religiosidade.

1 INTRODUÇÃO

A cidade de Codó é conhecida regionalmente e até nacionalmente pelo forte traço cultural afro-brasileiro e nesse aspecto em especial pela religião de matriz africana. É corriqueiro ouvir do senso comum que Codó é uma cidade de terreiros, ou a cidade de ‘Bita do Barão’. Em suas origens e no processo histórico a religião ganhou um viés de notoriedade, de representatividade para a cidade, ratificada também em livros. Assim, é possível inferir que a representação social da religião, ou dos sujeitos, resulta da história de vida que este tem no meio social, na sua formação familiar, escolar, religiosa, de entre outras.

Uma obra literária mostra um sistema simbólico, representações sociais ligadas cronológica e historicamente a certas visões de mundo, discursos ideológicos representados pelo dito e pelo não dito constitutivos da memória discursiva, como nos é apresentado na obra O Imaginário Codoense que é nosso objeto de estudo.

A narrativa está dividida em duas partes intituladas, respectivamente, como “Essas Estórias” e “Relatos”, cada uma composta por um número variável de capítulos. O autor narra a história de Codó em suas origens, aspectos político-administrativos, suas lendas e cultura.

Nesse contexto, a memória se apresenta tanto para o cidadão codoense quanto para esse estudo como sendo um meio para reconstrução da história, para compreensão de uma realidade passada e presente, nesse caso o processo de construção de sentidos. Entendemos a memória como espaço de disputa de construção e desconstrução de identidades.

Mas a memória coletiva é não somente uma conquista, é também um instrumento e um objeto de poder. São as sociedades cuja memória social é, sobretudo, oral, ou que estão em vias de construir uma memória coletiva escrita, aquelas que melhor permitem compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória. (LE GOFF, 1924, p. 470)

Ao lado da Memória a Análise do Discurso se apresenta como ponto de interseção para nossa análise. Isto posto, ao nos propormos estudar a Análise de Discurso (AD) buscamos investigar como o texto dá sentido à construção histórica e, neste processo investigativo, a memória discursiva será o ponto de partida para o diálogo com o discurso religioso e o imaginário construído da cidade de Codó.

A análise de discurso, ao longo dos últimos anos, vem apresentando um papel importante na forma de compreensão da realidade e de aprofundamentos dos sujeitos e dos grupos sociais a ponto de um dos seus ramos ser classificada como crítica, trazendo para si responsabilidades de colaboração nas transformações sociais.

Conforme aponta Orlandi (2007), com base em Pêcheux, a memória discursiva compreende tudo aquilo que “fala antes, em outro lugar”; o “já-dito” que está na base do dizível. Isso porque quando falamos, pensamos que somos a origem desse dizer, mas, na verdade, este dizer já foi dito e pertence à memória coletiva, social. A memória discursiva é o “saber discursivo que torna possível todos os dizeres e que retorna sob forma do pré-construído” (ORLANDI, 2007).

Tal escolha não se deu de modo aleatória, uma vez que não foi realizado o estudo do texto, mas sim do discurso materializado no texto. A AD trabalha com o sentido, o sentido do discurso heterogêneo marcado pela história e ideologia. “Não se trata de procurar o ‘verdadeiro’ sentido de certa expressão, mas, antes de tudo, de explorar uma disseminação”. (MANGUENEAU, 2015, p.95)

Nessa perspectiva, os elementos constitutivos dos discursos que são ouvidos e interiorizados fazem parte de uma memória discursiva dos sujeitos na construção dos sentidos.

Dessa forma, tomamos o universo dos discursos materializados na obra *O Imaginário Codoense* de João Batista Machado analisando a intersecção entre discurso religioso e memória, percebidos em ‘Jamir e Donga, O Porto do Camundá, O Banho dos Urubus’ dentre outros capítulos do livro de João Batista Machado.

2 LITERATURA E MEMÓRIA

É inegável a relação entre a sociedade, cultura, história e língua. É por meio das diversas formas de interação de uma sociedade que os indivíduos compartilham as informações culturais adquiridas ao longo da vida. Isso interfere diretamente nos costumes, no uso da língua e nos tipos de discursos reproduzidos por determinado grupo social.

A literatura como toda produção humana é determinada por momentos históricos-sociais, onde a narrativa ficcional e a realidade condensam-se e confundem-se. O autor João Batista Machado é simbolicamente um marco da literatura local, o mesmo apresenta obras que nos ajudam a conhecer e entender muito do processo histórico-constutivo de Codó. Obras como ‘Codó, Histórias do Fundo do Baú’ e ‘O Imaginário Codoense’ apresentam em suas páginas as memórias, a história, as tradições e traços culturais e o discurso religioso do município de/em Codó, no estado do Maranhão.

Assim, é nítida a preocupação dos autores populares e locais em reproduzir as experiências vividas pelo povo, discursos que perpassam a sua própria existência e construção enquanto seres sociais. É possível verificar muitas informações sobre determinada sociedade por meio de análises da literatura produzida naquele meio. Por esse motivo, é importante valorizar as produções literárias regionais.

A narrativa do livro em análise ‘Imaginário Codoense’ está dividida em duas partes intituladas, respectivamente, como “Essas Estórias” e “Relatos”, cada uma composta por um número variável de capítulos. O autor narra a história de Codó em suas origens, aspectos político-administrativos, suas lendas e cultura. Destacamos, pois, o que Halbwachs (2006, p. 143) ratifica, “não há memória coletiva que não se desenvolva num quadro espacial. [...] o espaço é uma realidade que dura”.

Na primeira parte do livro, intitulada ‘Essas estórias’ é forte e recorrente a temática da religiosidade, existe uma forte discursividade da temática, variando em tempo e espaço, mesmo quando o intuito da narrativa é apresentar uma estória ou ‘causo’ diferente da figura da religiosidade, mesmo que indiretamente a religiosidade está presente.

Podemos perceber por exemplo que na narrativa ‘O túnel dos escravos’, que se preocupada em apresentar a estória de como negros alforriados e outros se juntaram com o intuito de libertar, conseguirem a liberdade, eles construíram um túnel, vejamos como Machado (2012) retorna ao religioso em parte da estória: “Dizem que a noite o túnel é usado, movimentado por almas e *encantados* de outro mundo”. E essa estrutura se mantém ainda na mesma narrativa, [...]“muitos passaram a assumir nos terreiros de candomblés a função de Amorô”.

Em outro momento, agora para discorrer sobre ‘A pedra furada’ fala que “[...] tambores e atabaques foram esquentados, um terecô foi formado. Os santos da floresta baixaram e a cachaça rolou noite a dentro”, voltando também a questão da religiosidade ao longo da mesma narrativa falando de “[...]Encontram-se, ainda, nesse populoso bairro a Tenda Espirita Umbandista Raio de Sol, dirigida pelo professor Domingos Paiva... e outras tendas umbandistas” (Machado, 2012).

Fatos que se relacionam ao lugar, e nesse aspecto Codó é um lugar de grande memória religiosa. A forte presença de templos religiosos, o grande número de terreiros, casas espíritas e imponência das construções católicas cristãs, bem como a presença do Portal da Cidade, e as festividades na tenda de Santa Bárbara.

Isso posto, torna-se possível compreender a literatura como um espaço de memória. Halbwachs (2006, p.51) afirma, é na memória de um grupo que se evidenciam “as lembranças dos eventos e das experiências que dizem respeito à maioria de seus membros e que resultam de sua própria vida ou de suas relações com os grupos mais próximos”.

Nesse sentido é preciso entender que:

A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar de identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos, e das sociedades de hoje, na febre e na angústia (LE GOFF, 2008).

De fato a relação entre a produção de memórias à literatura significa assumir o imaginário e o experienciado, em dialética, como dimensões da memória. Os estudos de Le Goff (2008) e Halbwachs (2006) sobre memória tem servido de parâmetro para o desenvolvimento de um expressivo número de pesquisas. Para Halbwachs (2006), só há memória em grupo, mas, antes, o processo de formação da mesma começa pelo indivíduo. É o grupo que solidifica as lembranças de algo que, antes, era somente um dado abstrato ou uma imagem perdida no campo individual, fatos esse emergem quando Machado(2012) afirma que a obra foi construída através das histórias vividas e ouvidas por ele.

Ante essas anotações tomadas de Halbwachs, imperiosa se faz a ligação com os postulados de Michael Pollack no que concerne à memória. E para tanto destacamos quais

segundo Pollack são os elementos constitutivos de memória, este diz que os “acontecimentos, personagens e lugares, conhecidos direta ou indiretamente” projetam e transferem a memória”.

Machado (2012, p.05) ratifica que a obra, “O Imaginário Codoense, [...] é um livro de narrativas e transcrições de histórias de Codó, ouvidas e vividas”. E ainda complementa:

Codó sempre foi terra de encantarias. As suas matas são do senhor Légua Boji [...], sabe-se, no entanto, que não dispensa um bom vinho, quando baixa nos terecôs do Codó, de espirito jovial e sarcástico, as vezes irritadiço e ofensivo. [...] Conheci por este Codó, afora, pessoas que me contaram histórias de encantarias e de rezadeiras. (MACHADO, 2012, p.40)

A fama de Codó como “cidade de terreiros” tem sido impulsionada também pela exploração midiática intensa - em grande parte estigmatizadora e preconceituosa - da profusão de tendas de religiões afro-brasileiras e dos atendimentos realizados por pais e mães de santo. Neste sentido, Codó aparece como a “Meca dos políticos” que a visitam para realizar trabalhos e vencer eleições, como terra do pai de santo de José Sarney (Revista Época, 2002), como relacionada ao satanismo (Programa Super Pop, 2013), como “esquina do além” (Revista National Geographic, 2010) – adjetivações que são tomadas por um ou outro pai de santo de maior renome, para incrementar a propaganda sobre seus trabalhos, mas, que não são necessariamente bem vistas por aqueles que participam das atividades das tendas.

O estigma que circunda esses cultos religiões ainda hoje causam violência, discriminação e crescente depredação desses locais, vilipêndio a corpos, mesmo em meio a essa realidade que circunda o passado e chega ao presente, Codó ganhou status de ‘cidade dos terecos’.

A grande questão na circulação desses saberes sobre a religiosidade é que esse conhecimento de senso comum, por ser um conhecimento circunscrito, se diferencia do conhecimento científico, que busca a generalização e a operacionalização. Halbwachs (2006, p. 157) complementa, “a religião se expressa portanto sob formas simbólicas que se desenrolam e se aproximam no espaço: é sob essa condição somente que asseguramos que ela sobreviva.

Diante da representação da religiosidade sobre as relações sociais entre diferentes sujeitos, o texto apresenta diferentes pertencimentos religiosos na cidade, ‘beata da igreja’, ‘benzedeiras’, ‘ela é uma mulher cristã’, ‘muitos assumiram terreiros’, ‘terecô de Dona Sinha’ ou ‘tendas espiritas de umbandistas’, encontramos em Codó pais-de-santo que se definem como sendo terecozeiros, umbandistas e candomblecistas ao mesmo tempo. E nesse processo de construção de sentidos, Rossi (1995, p. 198) acrescenta “a cidade é a memória coletiva dos povos; e como a memória está ligada a fatos e a lugares, a cidade é o “lôcus” da memória coletiva”

Desta forma, esses saberes e conhecimentos sobre a religiosidade da cidade de Codó, socialmente elaborado e partilhado, e apresentado no livro com objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social, mesmo identificando uma diversidade no religioso, mostra que prepondera a religiosidade de matriz africana.

3 DISCURSO E RELIGIOSIDADE

Segundo Orlandi (2005) a subjetividade está permeada do ideológico, do simbólico, do político que podemos entender como a própria linguagem. A AD traz críticas significativas a prática da leitura como mera decodificação e se fixa como um método que arrancaria a leitura da subjetividade. Na seara da linguística, a AD se propõe a observar as condições dissimuladas para o sujeito. Apresentando-se como uma teoria da interpretação ligada às teorias do discurso e da ideologia, a AD se propõe a trabalhar a opacidade do texto e vê nesta opacidade

Ressalta-se que o texto literário de desconstrução, segundo Derrida (apud JOHNSON, 2001, p. 19) interessa pelo motivo de pôr em causa, diversas teses clássicas como a consciência individual, o imperativo da decisão e o valor da não-contradição filosófica.

A Ciência que se interessa pelas relações entre discurso, ideologias e sujeito é a Análise do Discurso (AD) de origem francesa. A AD também possui propriedades da multidisciplinaridade, uma vez que fez empréstimos às seguintes áreas do conhecimento: Linguística, com a ideia de discurso; ao Marxismo, com a noção de ideologia e Psicanálise, com a representação do inconsciente, conforme Orlandi (2007, p. 20). A AD teve como precursor Michel Pêcheux, que destacou a relação entre linguagem, sociedade e história. Para o autor, é “no contato histórico com a linguística que se constitui a materialidade específica do sujeito” (PÊCHEUX, 2002).

Isto revela que o discurso possui uma exterioridade que deve ser compreendida como modo de delimitação do sentido construído, ou seja, de que existe uma lógica interna ao discurso sobre religiosidade efetuado que só pode ser compreendida levando-se em consideração as representações que influenciam nesta mesma produção na cidade.

Para esse campo do conhecimento, quando um sujeito interage com o outro não ocorre simplesmente uma transmissão de informações, e sim uma produção de sentidos. Tal fato é decorrente da visão de que discurso “é efeito de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 2007, p. 21). Tal processo só se efetiva por causa das relações afetivas naquela comunidade. Desse modo, por meio de análises do discurso de produções de um grupo, é possível reconhecer as ideologias latentes em determinada comunidade.

Um dos pontos fundamentais da análise de discurso é a abordagem da ideologia como um elemento central para a compreensão do sentido produzido. Ao analisar o discurso em determinado gênero textual, o pesquisador precisa ultrapassar as linhas do produto materializado pela linguagem e considerar as ideias representadas pelo sujeito (ideologia), observando as particularidades daquele contexto histórico de produção do texto.

A Análise do Discurso não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação. Também não procura um sentido verdadeiro através de uma ‘chave’ de interpretação. Não há esta chave, há método, há construção de um dispositivo teórico. Não há uma verdade oculta atrás do texto há gestos de interpretação que o constituem e que o analisa, com seu dispositivo, deve ser capaz de compreender. (ORLANDI, 2007, p. 26)

Por meio dessa perspectiva de análise dos enunciados entende-se que não há um discurso unificado e que diversos fatores interferem nos tipos de discurso que o sujeito propaga. Sendo que o dizer de cada indivíduo é a condensação de todas as experiências que ele já experimentou e que nenhum discurso é puro e inédito. Cada enunciado pode significar informações diferentes para sujeitos diferentes dependendo da interpretação e do conhecimento de mundo de cada um.

Percebemos que na primeira parte da obra, intitulada ‘Essas estórias’ está repleto de religiosidade, contudo não a religiosidade hegemônica que constituiu a religião católica como religião a ser professada. Nessas inúmeras estórias dentre elas ‘A pedra xexém, O porto do Camundá, Jamir e Donga’, [...] “Jamir estava pronto para exercer a sua profissão: confecção de móveis, portas e janelas para as novas casas construídas, mas ele não era de ferro, gostava de um batuque e de um terecô”(Machado, 2012, p.30), “Ficou admirando o ballet dos peixinhos sobre as águas do riacho, parecendo que executavam danças coreografadas pelos sons dos tambores do terecô de dona Sinhá”(Machado, 2012, p.32).

A religião de matriz africana seja ela o candomblé, a umbanda e o terecô estão sempre presentes, fato esse que não acontece com a religiosidade católica, como nos excertos ‘Tambores e atabaques...noite adentro’ (p.78), ‘Tendas Espiritas... umbandistas’(p.29), ‘O preto velho está pedindo’ (p.45), ‘com o povo dasguas... recebe encantados’ (p. 47).

Segundo Courtine (2009, p. 29), “o discurso, como objeto, conserva uma relação determinada com a língua”, conseqüentemente, “qualquer procedimento em análise do discurso encontra na linguística seu campo de validação”. Estando claro portanto que a memória, no nosso caso especificamente religiosa pode ser motivo de disputa entre várias organizações, como quando dentro do texto o autor fala sobre celebrações religiosas, ao se referir ao de religiosidade cristã são “festejos”, exemplo ‘Festejo de São Sebastião’ e quando faz referência

aos de matriz africana, chama de ‘terecô’, ‘magia negra’, buscando reiterar a construção memorialista de negatividade.

Para a análise de discurso, torna-se necessária a compreensão de que o conjunto de discursos analisados é considerado como uma totalidade em si mesma, o que implica a necessidade de explicitar a sua lógica interna e a sua estrutura de organização, abrangendo, desta maneira, a produção de sentido realizada pelos sujeitos.

Assim, é inegável a construção de sentido adversa da religiosidade de matriz africana, no excerto do capítulo ‘Assalto no Velório de Filuca’, “Dona Rita, rezadeira e zeladora da igreja, foi chamada para tirar terços e cantar ladainhas, entregar a alma a Deus. Ouvia-se muito, Segura na mão de Deus” (Machado, 2012, p.77).

Nessa esteira percebe-se que a primeira parte da obra que segundo o próprio autor diz respeito aos ‘causos’ das memórias dos idosos sobre Codó, ratifica a religiosidade de matriz africana como preponderante, contudo a segunda parte do livro que apresenta uma seleção de histórias de grandes personalidades, afasta a religiosidade de matriz africanas, e foca nos aspectos políticos, administrativos e industrialização da cidade, tocando apenas de modo coadjuvante na temática religiosa de matriz africana no relato ‘O boi do Promotor Sarney’, mas em muitos relatos retoma a religião católica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a Memória percebemos através da análise da obra o quanto a religiosidade de matriz africana é preponderante na cidade de Codó segundo a construção memorialista apresentada na obra, enquanto religiosidade mais professada, ao mesmo tempo que ela se apresenta enquanto candomblé, umbanda e terecô, corroborando o conhecimento do senso comum que assevera Codó como cidade de terreiros, mas destoando enquanto saber científico constitutivo.

Dessa forma, entendemos que a religiosidade permite ao sujeito interpretar o mundo, facilita a comunicação, orienta as ações e comportamentos e, nesse sentido, temos a ideia de que a prática não está imune a um conhecimento oriundo da interpretação, da comunicação entre os sujeitos. É nesse contexto que concebemos que a identificação das representações da religiosidade que permeiam a realidade religiosa construída e vivenciada desde o nascimento de Codó pode contribuir com a análise da realidade presente na obra.

Buscamos mostrar que todo este movimento entre religiosidade, memória, estão presente e convivem, contudo essa relação é preterida quando nos deparamos com a dita

religiosidade ‘oficial’ de Codó, expressa por exemplo no portal da cidade, ‘Codó, cidade de Deus’. Na obra os elementos como religiosidade de matriz africana são silenciados, marginalizados, aparecendo na primeira parte, na qual o autor quer trazer como histórias fantasiosas e tornando-se quase inexistente na segunda, na qual o enfoque são as obras construídas na cidade – como a Estrada de Ferro e a Fábrica de Tecidos – sinal do progresso que chegava à região. É que essa vertente religiosa ainda é estigmatizada enquanto discurso presente na obra, percebido nas palavras, nas hierarquizações das apresentações, no contar dos causos e relatos sobre a cidade e até na capa da obra.

Resta dizer que, entre a memória e a religiosidade, os efeitos de sentido são produzidos de maneira tensa. Uma vez que na obra quando o autor se refere aos ‘causos’, as histórias que constituem o imaginário constitutivo de Codó, a religiosidade de matriz africana está presente, contudo quando parte para a dita ‘história’, os Relatos, essa memória enfoca a industrialização, as grandes obras, grandes personalidades e o catolicismo. Assim, no entremeio dessa relação, desenrola-se de forma sofisticada, uma prática discursiva atravessada por funcionamentos já engendrados por discursos e práticas estabelecidas e mais ou menos estabilizadas de hegemonia ocidental do sujeito religioso, de formação histórica e de saberes.

Por fim, os limites entre o narrativo e a memória religiosa de Codó se confrontam, demonstrando que, sob o funcionamento da ideologia, contar uma história e tentar convencer o leitor se entrecruzam, construindo conjuntamente um discurso, que nega a preponderância e/ou importância da religião de matriz africana como forte elemento constitutivo do sujeito codoense, produzindo seus efeitos de sentido, silenciando práticas, subalternizando saberes e oficializando outros. Fatos perceptíveis desde a capa do livro que não apresenta referência a religiosidade, chegando a divisão da obra em duas partes, onde busca apresentar a primeira parte como fantasiosa, enquanto a segunda como o próprio nome diz, são ‘Relatos’.

REFERÊNCIAS

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político**. O discurso comunista endereçado aos cristãos. Tradução de Vanice Sargentini (Org.). São Carlos: EdUFSCar, 2009. p. 250.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Ed. Centauro, 2006.

JOHNSON, Christopher. **Derrida: A cena da escritura**. Trad. Raul Fiker. São Paulo: UNESP, 2001.

LE GOFF, Jacques. **Memória**. In: **História e Memória**. 5.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008.

LIMA, Herman. **Variações sobre o conto**. São Paulo: Ministério da Educação e Saúde, 1952.

MANGUENEAU, D. **Novas tendências em Análise do Discurso**. Campinas, Pontes. Editora da UNICAMP, 1997.

_____. **Discurso e Análise do Discurso**; tradução Sírio Possenti. –1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

_____. **Análise do Discurso: a questão dos fundamentos**. In: Cadernos de Estudos Linguísticos. Campinas, UNICAMP_IEL,n.19, jul/dez., 1990.

MACHADO, João Batista. **O Imaginário Codoense**. Ed. do Autor. Codó, 2012.

MINAYO, M. C. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1999.

ORLANDI, E. P. **A Linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 2. Ed. Campinas: Pontes, 1987.

_____. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. 2ª ed. Campinas: Pontes, 2005.

_____. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 7ª edição, Campinas, S.P: Pontes, 2007.14

PÊCHEUX, M. **O Discurso: estrutura ou acontecimento**. 3ª ed. Campinas (SP): Pontes: 2002.

PÊCHEUX, M. **Análise automática do discurso (AAD-69)**. In: GADET, F. e HAK, T. (Org.). Por uma análise automática do discurso: uma introdução a obra de Michel Pêcheux, Editora da Unicamp, 2014 [1969]

POLLAK, Michael. “Memória, Esquecimento, Silêncio”. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989. . “Memória e identidade social”. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992.

Revista Época. **Política com Terecô**. 196ª ed. 18 de fev. 2002. Disponível em: <http://epoca.globo.com/edic/20020218/especial1d.htm>. Acesso em: 24/07/2022.

Revista National Geographic. **Codó, esquina do além**. 124ª ed., jul. 2010.

ROSSI, Aldo. **A arquitetura da cidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SANTOS, Idelette Muzart-Fonseca dos. **Memória das Vozes**. Salvador: Secretária da Cultura e Turismo, Fundação Cultural do Estado da Bahia, 2006.

SOUZA, Elizeu C. **Histórias de vida, escrita de si e abordagem experimental**. In:Souza, Elizeu.; MIGNOT, Ana Christina V. (orgs) Histórias de Vida e formação de professores, Quartet/Fapep: Rio de Janeiro, 2008

MEMÓRIAS DA COLÔNIA DO BONFIM: UM OLHAR SOBRE O ESPAÇO E SEUS SIGNIFICADOS

Nathalia do Vale Carvalho de Araújo
Mestranda do Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Cultura e Sociedade
nathalia.araujo@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo principal compreender a relação espaço e memória que perpassa o contexto do isolamento compulsório no antigo hospital-colônia do Bonfim. A *lepra*, conhecida atualmente como hanseníase, um agravo de saúde pública de elevada proporção e de impacto social de grande relevância na história da humanidade, isso se dá pelo fato da construção social de uma tradição milenar marcada por um modelo excludente e estigmatizante tendo como cenário os “leprosários”. Dessa forma, a colônia do Bonfim, leprosário estruturado na década de 1930 no Maranhão, configura nosso objeto de pesquisa. Ao passo da análise do espaço/memória desse lugar, identificando quais os impactos do isolamento compulsório na identidade dos sujeitos a partir dos relatos orais, bem como, analisar como as dimensões socioculturais da doença e seu estigma interferem na construção dos significados simbólicos do lugar, identificar o acervo patrimonial, documental e cultural. Para tanto dialoga-se com as categorias espaço e memória, usando como referência Pollak, Ricouer e Halbwachs e a categoria espaço em Milton Santos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, a partir da história de vida de egressos da colônia, da análise dos lugares de memória, como o Memorial Domingas Borges e análise documental de fotos e jornais do acervo institucional.

Palavras-chave: Memória. Espaço. Hanseníase. Colônia do Bonfim.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho dissertativo encontra-se em andamento, é vinculado ao Programa de Pós-graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão e faz uma abordagem sobre a antiga Colônia do Bonfim, o espaço, a memória e a identidade, frutos de um processo que envolve uma doença milenar (*lepra*), atualmente não erradicada no Brasil.

A hanseníase, outrora chamada de *lepra*, é uma doença de grande relevância para a saúde pública, devido sua extensão em número de casos, que revelam sua magnitude no contexto brasileiro e por seu impacto na história da humanidade. Quando isso se fala, pensa-se não somente nos aspectos biológicos, mas, sobretudo sociais e culturais. Isso se dá pela construção social de uma história milenar marcada por um modelo de controle excludente e estigmatizante.

As inferências que o tema apresenta são de grande relevância social, uma vez que a hanseníase vem desafiando a ciência no tocante a origem, tratamento e questões sociais. Ela considerada eminentemente social, países como Brasil, Índia e países africanos, concentram os maiores índices da doença.

Observamos que as primeiras medidas adotadas contra a hanseníase, não necessariamente se pautavam na proteção dos doentes no que diz respeito a sua assistência médica e social, a atuação dessas medidas foram muito mais para cumprir a proteção da sociedade “sadia”, e para conter o avanço da infecção. Por esse motivo, o modelo asilar, através dos leprosários foi uma medida difundida por longos anos.

Neste trabalho, discorre-se sobre breve contexto história da lepra no mundo e no Brasil. A partir deste contexto é institucionalizado a Colônia do Bonfim, na cidade de São Luís do Maranhão, onde serão percebidos desdobramentos científicos e políticos. Ao passo disso, estaremos estabelecendo o diálogo com as categorias Memória, Identidade e Espaço.

Portanto o desafio deste trabalho é falar sobre a colônia do Bonfim como espaço de memória, que se configurou como ferramenta de controle da hanseníase oriunda de uma política de sanitização no Brasil, sobretudo de higienização social, isolando pessoas doentes de pessoas sadias da cidade.

Minha atuação profissional no campo da saúde pública, especificamente, na assistência a pessoas atingidas pela hanseníase no antigo hospital colônia, me possibilitou acompanhar e conhecer alguns egressos do sistema de isolamento obrigatório, o que nos motiva a contribuir com o registro da memória desta população para que não apenas o espaço seja lembrado, mas sobretudo lembrar das pessoas que por ali construíram suas vivências, suas trajetórias e seus laços.

Pretende-se investigar a relação espaço e memória que perpassa o contexto do isolamento compulsório no antigo hospital-colônia do Bonfim, identificando quais os impactos do isolamento compulsório na identidade dos sujeitos a partir dos seus relatos orais, bem como, analisar como as dimensões socioculturais da doença e seu estigma interferem na construção dos significados simbólicos do lugar, identificar o acervo patrimonial, documental e cultural. Para tanto dialoga-se com as categorias espaço e memória, usando como referência Pollak, Ricouer e Halbwachs, investigando a memória com as contribuições da categoria espaço elencada por Milton Santos. Utiliza-se o método da história de vida. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, a partir da história de vida de egressos da colônia, da análise dos lugares de memória, como o Memorial Domingas Borges.

2 BREVE REVISÃO SOBRE OS LEPROSÁRIOS NO BRASIL E NO MUNDO

Os primeiros leprosários foram criados na Europa ainda no século XI, para logo em seguida se multiplicarem por todo o mundo ocidental. Em geral eram edifícios de pequenas

dimensões; com capacidade para dez ou vinte pessoas. Em alguns casos, entretanto, chegavam a constituir autênticas comunidades independentes, onde os isolados sobreviviam trabalhando a terra na companhia de seus familiares e de outros doentes. A maioria desses leprosários impunha péssimas condições de vida aos neles excluídos, bem como rígidas normas carcerárias, para impedir as fugas e os contatos perniciosos dos leprosos com os indivíduos sadios. A partir do século XV, os leprosários começaram a declinar na Europa. A redução da incidência da lepra levou à decadência e ao abandono de muitos leprosários. Vários outros foram convertidos em hospícios ou hospitais regulares, muitas vezes preservando os encargos do isolamento para doentes acometidos por outras moléstias contagiosas ou para a realização de quarentena (ANTUNES, 1991).

Décadas de isolamento constituiu a história da hanseníase no Brasil, como em outras experiências, o doente foi obrigado a ocupar um lugar desconhecido e tornar este espaço em seu lugar. Condenados, aprisionados e disciplinados experimentaram para além da privação de liberdade, o impacto de uma identidade deteriorada e de construção de formas de resistência através da cultura, novas relações sociais, novas formas de trabalho.

Durante a pesquisa localizamos importantes trabalhos no campo das pesquisas de ciências sociais e humanas que trazem abordagem ao contexto dos leprosários no Brasil como a de Heleno Nascimento (2001), Elizabeth Castro, Laurinda Maciel (2007), Isa Cristina Antunes (2016) que respectivamente abordam sobre o leprosário de São Roque, as políticas públicas de combate à lepra no Brasil, o leprosário em Mato Grosso e o leprosário de São Francisco de Assis. Destacamos ainda o trabalho de Cidinalva Câmara (2009) que faz abordagem sobre a estigmatização e exclusão social dos internos da Colônia do Bonfim, travando um levantamento histórico sobre a colônia que no nosso trabalho se configura como nosso objeto.

É importante ressaltar que os hospitais colônias no Brasil foram institucionalizados por meio do Decreto 16.300/1923 direcionado pela gestão e financiamento por meio do Serviço Nacional de Lepra, órgão criado por meio do decreto 3.171/1941.

Maciel (2007) discorre que no início do século XIX, todos os hospitais colônias eram de iniciativa e manutenção particular, em sua maioria da Igreja, inexistindo instituição para doentes que fosse de responsabilidade do Estado. Entre estes hospitais, os mais importantes eram: o Asilo de Lázaros, no Recife que foi inaugurado em 1714, sob a administração da Igreja e que deu origem ao Hospital de Lázaros em 1789. O segundo estabelecimento citado pela autora é o Hospital de Lázaros que foi inaugurado na Bahia por D. Rodrigo de Meneses em 1789.

Ao referir-se aos leprosários no Brasil, Heleno Nascimento (2001, p. 52) lembra que

esses estabelecimentos de segregação social e de isolamento existiram em número insuficiente no Brasil, considerando a grande extensão territorial do país e o grande número de leprosos existente naquele período. Também deve -se considerar que os leprosários eram vistos como espaços de desespero, de infelicidade, de maus tratos e de abandono. Muitos deles foram considerados (pelos doentes e pela sociedade em geral) antecâmaras da morte.

Durante a trajetória histórica descrita por esse autor a respeito do leprosário em Mato Grosso, elucida que os leprosários eram medida profilática não curativa, porém, essencialmente segregativa, uma vez que a hanseníase era uma moléstia incurável naquela época até o início da década de 1940 e isolar se configurava o único meio para se evitar a transmissão e o alastramento da doença, para isso, apresentava características muito próximas aos hospitais medievais apresentando as análises feitas por Foucault (2021) nesta reflexão.

3 A COLÔNIA DO BONFIM, DESDOBRAMENTO A PARTIR DA CATEGORIA ESPAÇO E MEMÓRIA

Afinal, o que é a colônia do Bonfim, o que ela simboliza no tempo e no espaço, qual o sentido daquele lugar, qual o sentimento daquelas pessoas que por ali passaram, o que encontramos em suas memórias, o que se apagou e ficou para trás? São muitas indagações, tantas são elas, que nos fazem sentir algo muito solidário a causa da hanseníase e do movimento de reparação da segregação histórica sofrida naquele lugar. Aqui, o espaço e o tempo se entrelaçam, como expõe Lídia de Oliveira que “a concepção atual de lugar é de tempo em espaço; ou seja, lugar é tempo lugarizado, pois entre espaço e tempo se dá o lugar, o movimento, a matéria”. (OLIVEIRA, 2014, p. 5)

A escolha pelo espaço geográfico para instalação de um leprosário, não está alheio às transformações da cidade naquela época. São Luís passara por um movimento de urbanização e modernização dos espaços públicos. Nesse momento havia uma inclinação midiática e política a respeito da superação do atraso da cidade-capital tricentenária no seu sentido urbanístico, permeadas de problemas associados à pobreza e a exclusão social. Articulistas de jornais difundiam que já era tempo da cidade deixar pra trás velhos hábitos incompatíveis com os ares de uma cidade moderna, para isso defendiam o desaparecimento de pontos centrais da cidade considerados como “os velhos pardieiros que dizem mal de nossa cidade e de nossa civilização”. (LOPES, 2014).

Esse espaço transformado pelo processo de modernização da cidade, nos termos de Milton Santos, dimensiona-se como espaço relativo, visto que aqui, o espaço não é nem uma coisa, nem um sistema de coisas, senão uma realidade relacional: coisas e relações juntas. Eis porque sua definição não pode ser encontrada senão em relação a outras realidades: a natureza

e a sociedade, mediatizadas pelo trabalho. Não é o espaço, portanto, como nas definições clássicas de geografia, o resultado de uma interação entre o homem e a natureza bruta, nem sequer um amálgama forma pela sociedade de hoje e o meio ambiente. (SANTOS, 2016)

Dessa maneira, a Colônia do Bonfim de instalou à margem esquerda da foz do rio Bacanga, separada do centro da cidade. Esta separação e dificuldade de acesso ao centro da cidade fora arquitetado estrategicamente com objetivo de isolar os doentes e garantir segurança sanitária da população considerada saudável. Os doentes eram instalados na colônia, privados do convívio familiar e dos espaços da cidade, se recriando, readaptando e submetendo-se à rotina, regras e padrões desse espaço. Ao passo da configuração deste isolamento, se deu a formação de um espaço com infraestrutura parecida com uma pequena cidade.

Milton Santos diferencia paisagem e espaço, afirmando que a primeira é a materialização de um instante da sociedade, portanto compara ousadamente como uma fotografia. Outrossim, o “espaço contém movimento”, porém ambos fazem um par dialético, que ao mesmo tempo que se complementam também se opõe. (SANTOS, 2021)

O espaço é igual à paisagem mais a vida nela existente; é a sociedade encaixada na paisagem, a vida que palpita conjuntamente com a materialidade. A espacialidade seria um momento das relações sociais geografizadas, o momento da incidência da sociedade sobre um determinado arranjo espacial. (SANTOS, 2021, p. 80)

O elemento do espaço que é discutido por Milton Santos (1978) nos traz elementos que se aproximaram desta discussão a seu conceito de espaço que é compreendido como um conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e por uma estrutura representada por relações que estão acontecendo e manifestam-se através de processos e funções.

Não distante das situações que permeiam a história social dos doentes, a relação da sociedade com estes, vai direcionar a formação das colônias de doentes ao redor do mundo e o modo de produzir um bem (mal) estar em nome da coletividade e dos interesses político-econômicos.

A colônia do Bonfim foi inaugurada oficialmente em 17 de outubro de 1937. O regime político aspirava um novo pacto de sociedade, com o discurso de modernização, sem a perda do conservadorismo, muito influenciada por modernistas e intelectuais conservadores. Sobre essa época, o historiador Costa (2016) discorre que

Na efervescência cultural política e social por qual passava o país, havia diversas propostas de caráter modernizante. As cidades eram apontadas como o palco primordial com o fito principal de reestruturar e, mais que isso, criar espaços públicos

nos grandes centros urbanos, sob os auspícios da nova “democracia” brasileira, com um claro modernizante e civilizador. (COSTA, 2016, p. 48)

É necessário ressaltar que antes da implantação da colônia do Bonfim, os doentes da época concentravam-se no sanatório do Gavião, um espaço que demarcava o limite do perímetro urbano de São Luís, cujo terreno era da Santa Casa de Misericórdia, confrontava na parte posterior com o cemitério do Gavião, por isso o nome, e ficava próximo ao matadouro municipal. Naquele espaço permaneciam centenas de doentes que impedidos pelas autoridades policiais de mover-se pela cidade. (LEANDRO, 2004)

Leandro (idem) esclarece que existia também forte apelo da imprensa ludovicense denunciando a situação desses doentes, contudo a preocupação longe de ser com os próprios modos de vida dos doentes se situava muito mais na propagação da doença pela cidade, pois a quantidade de pessoas doentes já tomara proporções preocupantes. Estima-se a que no Maranhão existiam nos anos de 1933 e 1936: 1.500 e 1.700 casos, respectivamente, a partir de dados sobre as organizações de combate à hanseníase existentes no Brasil até 1936 do Departamento de Imprensa Nacional. (LEANDRO *apud* SOUZA-ARAÚJO, 1936).

A atuação no campo científico do médico Achilles Lisboa naquela década proporcionou uma notável articulação nos discursos científicos e pedagógicos para o combate e controle da lepra no Maranhão, este se inseriu ainda no campo político, exercendo governo do estado de julho de 1935 a 1936. Em suas publicações e conferências, asseverou o discurso disciplinar sobre espaços “permitidos” e “proibidos” para os doentes.

Com base nesse discurso, iniciou-se em 1932 a construção das instalações da Colônia do Bonfim (um espaço já conhecido para a segregação de excluídos) para inicialmente transferir os doentes do Asilo do Gavião. No dia 08 de outubro de 1937 foi entregue oficialmente.

Ressalta-se que a área da colônia se destinava anteriormente a um hospício (1718), local onde eram recolhidos prisioneiros atacados pelas “bexigas” (1784), para a quarentena de escravos oriundos da Costa da África (1806) e também um cemitério dos ingleses. Escolhido exatamente por ser um local bem afastado, tornou-se ideal para o isolamento de “leprosos” como forma de afastá-los definitivamente do convívio social. Sendo o acesso a colônia apenas através do mar. (PINHO, 2007)

A estrutura era no formato de uma microcidade com 72 casas, uma enfermaria, cozinha, lavanderia a vapor e refeitório, um dispensário, capela para os doentes, casa de detenção para os infratores, posto policial, residência médica, administração, acomodação para as freiras com capela e almoxarifado. Esta infraestrutura era distribuída em área infectada e não-infectada,

seguindo o modelo da maioria das colônias existentes no país. (LEANDRO *apud* Maranhão, 1935, p.68-69).

Figura 1 – Colonia do Bonfim na década de 1930



A colônia do Bonfim se instalou à margem esquerda da foz do Rio Bacanga, separada do centro da cidade. Os doentes chegavam atracados após esta travessia marítima. A partir de outubro de 1937, os hansenianos do Maranhão portadores das formas clínicas abertas que, ao atracar no solo da colônia, deixavam suas relações pra trás, iniciando uma nova etapa de vida, sem saber se um dia voltariam a desfrutar o convívio com parentes e amigos. (LEANDRO, 2009)

Era por mar, que ficava a entrada e saída da colônia, onde hoje fica o bairro do Sol Nascente que se formou nas últimas décadas com a ocupação desordenada das áreas pertencentes ao antigo leprosário. Nas proximidades do porto ficava apenas um guarda que recebia os doentes e os encaminhava ao prefeito da colônia. (CAMARA, 2009)

Em nome de uma ordem pública e uma política higienista, a entrada na colônia do Bonfim havia suas peculiaridades, na condução da chegada dos doentes, em sua triagem, alocação nos espaços coletivos e todo um contexto no que representava a doença como uma desordem da sociedade ludovicense.

Algumas estruturas foram demolidas após a extinção do regime de internação obrigatória como é o caso do Convento das Irmãs Vicentinas, a Usina Elétrica, a Olaria, a Pocilga, a Granja, a Escola Paulo Ramos, as Casas em toda a área, Prédio da Administração antiga, a Cadeia. E hoje restam algumas estruturas recuperadas para utilização da unidade hospitalar existente e outras em ruínas sofrendo ação do tempo e ausência de políticas públicas de tombamento patrimonial a fim de preservar a memória do espaço.

Tomando por base o conceito de espaço em Milton Santos visualizamos que o conceito de espaço se impõe através das condições que ele oferece para a produção, para a circulação,

para a residência, para a comunicação, para o exercício da política, para o exercício das crenças, para o lazer e como condição de "viver bem". Podemos observar claramente as faces desse conceito no processo de segregação a qual tratamos nesse trabalho, pois podemos perceber com a aproximação com este fato social que a medida que os doentes “atravessaram a maré” vindos da “cidade”, estes foram construindo uma nova organização e modo de vida, uma vez que foram retirados do meio da sociedade considerada sadia, e muitos deles perdendo inclusive o vínculo familiar e o vínculo com seu lugar de origem. Isso significa que novas relações sociais foram se tecendo, de trabalho e de participação social, novas formas de sustentabilidade, de cultura, acesso a serviços públicos, a solidariedade, religiosidade, ou seja, percebemos à luz do autor a ideia de que o espaço é resultado e condição dos processos sociais. (SANTOS, 2021)

Por muitos séculos “lazaretos” ou “leprosários” eram uma ferramenta de controle da doença, isolando e segregando os doentes dos sadios. Contudo, com o advento das *sulfonas*, na década de 1940, o tratamento vai deixando de ser feito direcionado pelas políticas segregacionistas. Segundo Maciel (2004) o isolamento compulsório no Brasil foi oficialmente empregado até sete de maio de 1962, quando foi publicado o Decreto nº 968.

Compreender hoje quem foram aqueles que de forma violenta foram excluídos e marginalizados pela razão da doença, perpassa a compreensão da historicidade, dos ciclos e movimentos ocorridos no tempo-espaço. É bem certo, que após o fim do isolamento, alguns perderam o contato com suas famílias ou mesmo não conseguiram retornar para seu local de origem, outros se casaram, tiveram seus filhos, formaram novos núcleos familiares e continuaram habitando nas casas ali construídas e outros morreram deixando ali cravado a memória do seu sofrimento e dor.

Fazendo uma análise do fim deste regime oficialmente pelo governo da época, uma vez que a criação foi regida por lei assim também sua extinção, as medidas para o retorno do doente ao meio social, Maciel aponta que

Contudo, sabe-se que tais mudanças não foram simples, por motivos variados, e vários pacientes continuaram a ser internados. Além disso, muitos deles não saíram dos estabelecimentos por razões como a noção de pertencimento ao local de internação, a indisposição de desfazer os laços sociais firmados na instituição, a impossibilidade de refazer a vida fora do local de isolamento ou as muitas sequelas físicas da doença; esses aspectos nos trazem a questão do estigma social, tão bem colocada por Goffman, sobre como os pacientes dessas instituições ficam “marcados” por terem sido ali internados. (MACIEL, 2017, p. 13)

Essas marcas citadas pela autora vão imprimir a formação de pertencimento ao espaço e a construção de uma identidade, e nos termos de Halbwachs as imagens espaciais

desempenham um papel na memória, ou seja, é o lugar recebendo a marca do grupo e o grupo recebendo a marca do lugar. (HALBWACHS, 2004, p.133)

Percebemos que o enfrentamento da doença e a situação asilar, constituiu uma identidade marcada pela enfermidade que foi mediatizada pela ação do Estado, da Igreja, da sociedade, das famílias. Esse ser hanseniano, termo embora muito pautado no senso comum relativo ao desconhecimento do tratamento e da cura da doença, reside também no imaginário instituído através da discriminação e do estigma, deixando marcas que até hoje percebemos na realidade que ainda assombra a população de remanescentes da época

4 CONCLUSÕES

A Colônia do Bonfim, simboliza no tempo e no espaço que se entrelaçam. A concepção atual de lugar é de tempo em espaço; ou seja, lugar é tempo lugarizado, pois entre espaço e tempo se dá o lugar, o movimento. Qual o sentido daquele lugar, qual o sentimento daquelas pessoas que por ali passaram, o que encontramos em suas memórias, o que se apagou e ficou para traz? São muitas indagações, tantas são elas, que desafiam o percurso do andamento desta pesquisa que culminará com um relevante estudo para posteridade desta discussão.

Este são apenas os primeiros elementos. Em andamento se encontra a análise das entrevistas com os egressos, que tem demonstrado um relevante valor no tocante ao objeto de estudo pretendido. Nesse sentido conseguimos já observar um fio condutor nas narrativas, o que demonstra quão grandioso é este complexo tema, demonstrando as pertinentes conexões sobre a memória coletiva apontada pelos teóricos da memória aqui estudados. Vamos aos próximos passos.

REFERENCIAS

ANTUNES, José Leopoldo Ferreira. *Hospital: instituição e história social*. São Paulo: Letras & Letras, 1991. _____

ANTUNES, I. C. B. *Leprosário São Francisco de Assis (1923-1941): o espaço físico e as práticas médicas*, 2018. Dissertação. (Mestrado em História). Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

BAIALARD, K.S. O estigma da hanseníase: relato de experiência em grupo com pessoas portadoras. *Hansen Int.* 2007;32(1): 27-36.

BALANDIER, G. *A Desordem: o elogio do movimento*. Tradução de Suzana Martins. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Manual de prevenção de incapacidades*. Brasília: Área Técnica de Dermatologia Sanitária, 2001.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Boletim Epidemiológico Especial 2020*. Brasília: Secretaria de Vigilância em Saúde, 2020.

CASTRO, E. A. *O leproário São Roque e a modernidade: uma abordagem da hanseníase na perspectiva da relação espaço-tempo*. R. RA'É GA, Curitiba, n. 10, p. 9-32, 2005. Editora UFPR

CÂMARA, C.S. *O começo e o fim do mundo: estigmatização e exclusão social de internos da colônia do Bonfim*. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2009.

COELHO, A. *Peri Feio, o poeta que o povo esqueceu*. Vitrine do Mearim, São Luís-MA. 13 de novembro de 2012. Disponível em <http://vitrinemearim.blogspot.com/2012/11/peri-gomes-feio-o-poeta-que-o-povo.html>

CUNHA, A.Z.S. Hanseníase: aspectos da educação do diagnóstico, tratamento e controle. *Rev. Ciência Saúde Coletiva*, n. 7, 2002. (p. 235-242)

COSTA, M. Lima. *O projeto de modernização de São Luís nos anos Paulo Ramos 1936-1945*. Dissertação de mestrado /UFMA, 2016

DOUGLAS, Mary. *Pureza e perigo: ensaio sobre a noção de poluição e tabu*. Lisboa: Edições 70, 1991

EIDT, L. M. Breve história da hanseníase: sua expansão do mundo para as Américas, o Brasil e o Rio Grande do Sul e sua trajetória na saúde pública brasileira. *Saúde soc.* vol.13 no.2 São Paulo May/Aug. 2004.

EIDT, L. M. *O mundo da vida do ser hanseniano: sentimentos e vivências*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da PUCRS. 2000

FOUCAULT, M. O nascimento do hospital. In: _____ *Microfísica do poder*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: o nascimento da prisão*. 20ª ed. São Paulo: Vozes, 1999.

GARCIA, J.R.L. Entre a “loucura” e a hanseníase: interfaces históricas das práticas e políticas instituídas. *Hansen. Internationalis*. n. 26, 2001. (p. 14-22)

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes (Trad.). 4ª Ed. [reimp.]. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOMES, A. C. B. et al. Hanseníase no Rio Grande do Sul: situação atual. *Boletim Trimestral de Dermatologia da Sociedade Brasileira de Dermatologia – Secção RS*, v. 8, n. 30, p. 5, 1998.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In D. Jodelet (Ed.), *As representações sociais* (pp. 17-44). Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Tradução de Beatriz Sidou. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2013.

HALL, S. *A identidade cultural da pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Lauro. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2006.

HERZLICH, C. A problemática da representação social e sua utilidade no campo da doença. *Physis: Rev. Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 15 (suplemento), pg. 57-70, 2005.

LEANDRO, J. A. A hanseníase no Maranhão na década de 1930: rumo à colônia do Bonfim. *Revista História, Ciência e Saúde*, v. 16, n.2. abr.-jun. Rio de Janeiro, 2009.

LINS, A. U. F. Representações sociais e hanseníase em São Domingos do Capim: um estudo de caso na Amazônia. *Physis Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 20 [1]: 171-194, 2010

MACIEL, L. R. *Memórias e narrativas da lepra/hanseníase: uma reflexão sobre histórias de vida, experiências do adoecimento e políticas de saúde pública no Brasil do século XX*. História Oral, v. 20, n. 1, p. 33-54, jan./jun. 2017

MACIEL, L. R. “‘A solução de um mal que é um flagelo’ – Notas históricas sobre a hanseníase no Brasil do século XX”, in NASCIMENTO, D. R. e CARVALHO, D. M. Uma história brasileira das doenças. Brasília: Paralelo 15, 2004, pp.109-125.

MAGALHÃES, M. da C. C.; ROJAS, L. M. Evolución de la endemia de la lepra en Brasil. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, Rio de Janeiro, 8 (4), p. 342-355, 2005.

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

MONTEIRO, Y. N. Hanseníase: História e poder no Estado de São Paulo. *Revista Hansen Int.* 12 (1). 1987

NASCIMENTO, H. Br. *A lepra em Mato Grosso: caminhos da segregação social e do isolamento hospitalar (1924-1941)*. Dissertação (Mestrado em História) Cuiabá: Instituto de Ciências Humanas e Sociais da UFMT, 2001.

OLIVEIRA, L. O sentido de Lugar. In: MARADOLA JR. E; WOLZER, W; OLIVEIRA, L (Orgs.). *Qual o Espaço do Lugar?: Geografia, epistemologia, fenomenologia*. São Paulo: Perspectiva, 2014 (p.3-16)

ORNELLAS, C. *O paciente excluído: história e crítica das práticas médicas de confinamento*. Rio de Janeiro: Revan. 1997

PINHO, A.M.S. *Colônia do Bonfim no passado, hoje Hospital Aquiles Lisboa: 69 anos de história a ser recuperada e preservada*. Disponível em <http://www.leprosyhistory.org>. 2007. Acesso em jun 2021.

QUEIROZ, MS. *A endemia hanseníase: uma perspectiva multidisciplinar* [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1997. 120 p.

ROSEN, G. *Uma história da saúde pública*. São Paulo: Hucitec, 1994.

POLLAK, M. Memória e identidade social. In: *Estudos Históricos*, vol. 5, nº 10. São Luís: Ed. Revista dos tribunais, 1988.

SANTOS, L.A.C.; FARIA, L.; MENEZES, R.F. *Contrapontos da história da hanseníase no Brasil*: cenários de estigma e confinamento. *Rev. Bras. Est. Pop.* São Paulo, v.15, n. 1, p. 167-190, jan.-jul. 2008.

SANTOS, M. *Metamorfoses do Espaço Habitado*: fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia. 6ª ed. 3. reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2021.

MICRO-HISTÓRIA E A ETNOGRAFIA ENQUANTO CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: DIÁLOGO SOBRE AS FORMAS DE AUTORIDADE NAS PESQUISAS DE CAMPO DE CARÁTER INTERDISCIPLINAR

Alipio Felipe Monteiro dos Santos
Mestre em Cultura e Sociedade
alipiomonteiro19@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: uma intrigante questão teórica e metodológica no fazer histórico que lida no trabalho de campo com a história oral com nuances interdisciplinares, como entrevistas com memórias individuais e coletivas e suas formas de identidade, seria a dialética narrativa entre aquele que possui a autoridade do saber e aquele que possui a vivência do experienciado, um problema suficientemente discutido no campo da antropologia e da prática etnográfica. Sabendo que este trabalho discute concepções teóricas e metodológicas para pesquisas de campo que interdisciplinam história e antropologia, algumas questões centrais que este artigo busca refletir são: praticar micro-história é praticar, necessariamente, etnografia? No campo de pesquisa, quais são suas diferenças? Afinal, são ou devem ser tratadas como teorias ou metodologias? Nos trabalhos de campo que envolvem análises conceituais de memória e identidade, quais contribuições da etnografia podem ser assimiladas pela micro-história para melhorar os resultados? É possível que alguma delas ofereça uma “verdade” sobre o interlocutor pesquisado ou, ainda, qual dela prevalece uma sobre a outra quando o assunto é autoridade do pesquisador e sua palavra? Objetiva-se, por conseguinte, desenvolver uma reflexão sobre possibilidades teórico-metodológicas em pesquisas interdisciplinares entre História e Antropologia, mais especificamente, das que pretendem acionar a micro-história e a etnografia aplicadas à pesquisas de campo que exploram os conceitos de memória individual ou coletiva pela oralidade, e identidade(s), com o intuito de oferecer uma proposta ao pesquisador. A metodologia aqui empregada é de revisão bibliográfica, em obras cuja temática seja a autoridade na micro-história e na etnografia, num diálogo interdisciplinar. Conclui-se que micro-história e etnografia são práticas diferentes porque possuem teorias e metodologias diversas, mas que podem se somar nas identidades e nas diferenças para alcançar resultados apurados e originais; e que a afirmação da imperiosidade da objetividade e da verdade adquirida em campo e na escrita é falsa e, como alternativa, proporcionasse uma teoria e prática metodológica/teórica dupla, a qual habita um *entrelugar interdisciplinar* que auxilie nas apurações para interpretações históricas no trabalho de campo e, principalmente, na escrita posterior ao campo, tendo como exemplo aquilo que Malighetti (2007) nomeou como *etnografia da história*.

Palavras-chave: entrelugar interdisciplinar; micro-história; etnografia; discursos de autoridade.

1 INTRODUÇÃO

Sem dúvida, uma das maiores questões epistemológicas no fazer pesquisa no campo da História é a dialética entre aquele que possui a autoridade do saber e aquele que possui a vivência do experienciado e em como isso se constitui enquanto narrativa. Walter Benjamin (1987) notou esse conflito epistemológico dialético quando percebeu que a narrativa é uma

andarilha da experiência, estando ao lado dos antigos e que nem sempre se encontra na plausibilidade; ela é criação, invenção. Já o sabido é aquele que vem de longe “[...] do longe espacial das terras estranhas, ou do longe temporal contido na tradição” (BENJAMIN, 1987, p. 202), sendo aquele que traz consigo a informação que sugestiona (ou reivindica) a verdade. Ora, essa querela ainda se faz presente, principalmente, nos pesquisadores da área da história que lidam com o trabalho de campo de uma história oral com nuances interdisciplinares, com as entrevistas, com a memória individual e coletiva e das formas de identidade individual e social, problema discutido intensamente pela antropologia.

Se a micro-história trata de objetos num ambiente e contexto menor, fora das grandes estruturas de poder que formam a sociedade, como, por exemplo, uma comunidade ou uma família, é possível pensar e aplicar a etnografia pensando que são quase a mesma coisa? A verdade é que elas não quase a mesma coisa; são diferentes, apesar de poderem serem acionadas para um estudo mais profundo de um mesmo objeto.

Assim, questiona-se: no campo de pesquisa, quais são as diferenças entre praticar micro-história e etnografia? Afinal, são ou devem ser tratadas como teorias ou metodologias? Que metodologia ou bagagem teórica deve um historiador acionar no trabalho de campo que envolve uma comunidade e análises sobre memória e identidade? É possível que alguma delas ofereça uma “verdade” sobre o interlocutor pesquisado ou, ainda, qual dela prevalece uma sobre a outra quando o assunto é autoridade do pesquisador e sua palavra? Tais perguntas norteiam este artigo que busca refletir e oferecer uma possível saída, na área da História e na interdisciplinaridade, onde os pesquisadores – sem maior profundidade sobre pesquisas que envolvem tão somente a oralidade como documento histórico – chegam perdidos no campo, a tal ponto que o seu produto final de escrita pode se aproximar muito de uma visão holística sem aproximação entre teoria, metodologia e objetivos³⁴⁶. Quase sempre, esses pesquisadores produzem análises vagas, enquanto resultados qualitativos, porque optam por abordagens de longa duração, resultando em certas autoridades do saber que relega a um segundo plano as vivências históricas, ou como bem disse E.P. Thompson (1987) no seu conceito de classe, esquecem ou não sabem lidar com o fenômeno histórico das relações humanas e do resultado das experiências comuns.

³⁴⁶ Este objetivo deste artigo, bem como boa parte de sua escrita, foi desenvolvido a partir do terceiro capítulo de meu texto dissertativo (SANTOS, 2021), cujo título do capítulo intitula-se: “o método-teórico duplo: a micro-história e a etnografia para narrar o território Caruma”. Essa ideia obscura nomwada método-teórico duplo transformou-se em *entrelugar interdisciplinar*.

Optou-se, dessa maneira, pela micro-história e sua interdisciplinaridade com a etnografia crítica da Antropologia (alguns, chamam-na de “Pós-Moderna”) em busca de uma proposta metodológica/teórica dupla que auxilie nas apurações para interpretações históricas no trabalho de campo e, principalmente, na escrita posterior ao campo. Nosso método é a reflexão sobre a bibliografia selecionada focando nas formas de autoridade na micro-história e na etnografia as quais incorrem na subjacente afirmação da imperiosidade da objetividade e da verdade adquirida em campo e na escrita.

Por esta via, primeiro iremos abordar o conceito de micro-história, seguido da crítica etnográfica, para então absorver a fusão entre essas duas vias, retirando as potências necessárias para a construção epistemológica de métodos, técnicas e de um pensar interdisciplinar crítico para o trabalho de campo com memória, oralidade e identidades. Mais acertadamente, chegar-se-á numa prática metodológica/teórica dupla que pode ser nomeada pela localidade que habita, no *entrelugar interdisciplinar*.

2 MICRO-HISTÓRIA E A HISTÓRIA ORAL

A historiografia da história pode ser estudada, grosso modo, no que se considera anterior à Escola dos Annales, antes de 1920, por meio da história oficial, ou dita positivista, onde seu foco era nos fatos políticos e seus grandes personagens, conhecida por Leopold von Ranke e seus seguidores; e no que vem depois dos Annales, quando da inserção do tempo como sendo a base da discussão, não mais objetividade ou subjetividade, debilitando questões como o acontecimento, a narração e a história política, apresentando uma proposta de história total, ou seja, que investigue o homem no tempo e na sociedade por todos os meios possíveis, pela economia, pela moral, pela psicologia, pela geografia, e assim por diante (SANTOS, 2021).

Contudo, o movimento é muito complexo, com diferenças internas metodológicas e epistemológicas, mas que, didaticamente, pode ser dividido em três fases. Na primeira fase, entre 1929 e 1945/46, liderada por Febvre e Bloch, introduz-se a temporalidade histórica permanente, baseado no interesse pelo conceito estrutural, onde retiraram o papel central dos “grandes homens” e interdisciplinam a história, principalmente com as ciências sociais, abrindo novas discussões e estendendo o seu campo de pesquisa. Defendiam uma história econômica social e um método qualitativo, caracterizando-se, segundo Peter Burke (1991), como uma primeira fase radical e subversiva, guerreando contra a história tradicional, a história política e a história dos eventos (REIS, 2000; BURKE, 1991).

A segunda fase é marcada pelo domínio de Braudel e seu estudo sobre o tempo e as mudanças em diferentes velocidades, com especial atenção ao conceito de “longa duração”. Adentra-se a ideia de um quantitativismo e de uma “história serial”, com foco na explicação da totalidade das coisas, principalmente das estruturas socioeconômicas e suas mudanças dentro de um corte temporal e de um espaço contextualizado (BURKE, 1991).

É a terceira fase que nos interessa, principalmente quando nesta adentra o que Peter Burke denomina “a viragem antropológica”:

A viragem antropológica pode ser descrita, com mais exatidão, como uma mudança em direção à antropologia cultural ou “simbólica”. Afinal de contas, Bloch e Febvre leram o seu Frazer e seu Lévy-Bruhl e usaram essas leituras em suas obras sobre a mentalidade medieval e seiscentista. Braudel era familiarizado com a obra de Marcel Mauss, que fundamenta sua discussão sobre fronteiras e intercâmbios culturais. Na década de 60, Duby utilizara os trabalhos de Mauss e Malinowski sobre a função dos presentes, a fim de entender a história econômica da baixa Idade Média [...] (BURKE, 1991, p. 66).

Percebe-se uma aproximação com a antropologia desde a primeira geração – a presença do conceito mentalidades e de uma história das mentalidades é a prova disso – mas ela se fortalece de modo ímpar quando a história utiliza do método etnográfico em suas pesquisas, ou da forma de conceber a cultura dentro da antropologia. Para Burke (1991, p. 88), essa aproximação surge para colocar os historiadores em equilíbrio perante a dicotomia existente na primeira e segunda geração entre “estruturas” e “indivíduos”, ou entre a influência de Durkheim e da geografia humanista de Vidal de la Blache.

Dentre esses trabalhos, destacam-se, tanto pelo seu alcance como por suas críticas, Le Roy Ladurie com “Montaillou” (1997), e Carlo Ginzburg com “O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição” (2006). A primeira dialogou bastante com a antropologia evolucionista, resultando em muitas críticas; a segunda é especial, pois, de fato, funda a micro-história italiana, que se diferencia da história das mentalidades (ou simplesmente história cultural) contida na obra de Ladurie. Ambas cuidaram de revisitar o passado da inquisição por meio de documentos do santo ofício e são centrais dentro de nossa reflexão de intersecção com a antropologia (SANTOS, 2021).

Tais obras privilegiam os fenômenos marginais de uma dada sociedade, partindo da microanálise de casos delimitados a fim de evoluir para uma compreensão de ordem mais geral. Utilizando do método comparativo sustentado pelo paradigma indiciário, de seguir as menores pistas que sempre são despercebidas pelas análises quantitativas e pela história que aborda fatos em uma longa duração, pode-se questionar e reinterpretar um fato histórico, uma instituição e

até mesmo uma cultura (ou uma escrita sobre uma cultura). Como afirma Ginzburg (1991, p. 177, 178, grifos do autor) em uma tentativa de definição:

A análise micro-histórica é, portanto, bifronte. Por um lado, movendo-se numa escala reduzida, permite em muitos casos uma reconstituição do vivido impensável noutros tipos de historiografia. Por outro lado, propõe-se indagar as estruturas invisíveis dentro das quais aquele vivido se articula. [...]. Por isto propomos definir a micro-história, e a história no geral, *ciência do vivido*: uma definição que procura compreender as razões tanto dos adeptos como dos adversários da integração da história nas ciências sociais – e assim irá desagradar a ambos.

Nesse sentido, a micro-história resgata o indivíduo como agente na história, até então, marcada por cativo debate acerca das estruturas e mentalidades dentro de um extenso recorte temporal, voltado à longa duração das coisas³⁴⁷.

Como pensar a micro-história no trabalho de campo que coloca o historiador de frente com uma fonte viva, com famílias e comunidades inteiras? Vale-se da história oral como principal instrumento metodológico. De acordo com Verena Alberti (2005, p. 17, 18):

A história oral pode ser empregada em diversas disciplinas das ciências humanas e tem relação estreita com categorias como biografia, tradição oral, memória, linguagem falada, métodos qualitativos etc. Dependendo da orientação do trabalho, pode ser definida como método de investigação científica, como fonte de pesquisa, ou ainda como técnica de produção e tratamento de depoimentos gravados. Não se pode dizer que ela pertença mais à história do que à antropologia, ou às ciências sociais, nem tampouco que seja uma disciplina particular no conjunto das ciências humanas. Sua especificidade está no próprio fato de se prestar a diversas abordagens, de se mover num terreno multidisciplinar.

Independentemente de como ela é pensada e usada, como método, fonte ou técnica, a história oral rompeu com a forma positivista de fazer história onde o documento e a escrita deveria ser uma “janela” para a verdade, para o fato histórico. Ampliou-se o horizonte de objetos para a história, desvendando o poder e o contrapoder existentes nos processos macro culturais onde os atores se movem ininterruptamente (ALBERTI, 2005, p. 13). Essa seria a principal função do trabalho com a oralidade sob o crivo historiográfico, ainda segundo Alberti (2005, p. 13), que é “desvendar”. Desvendar os fatos, os poderes, as teorias, os discursos, sempre posicionando o presente criticamente com passado. Contudo, acredito, como ver-se-á

³⁴⁷ De acordo com Jim Sharpe (1992, p. 53, 54), a micro-história ocupa duas funções importantes: (1) “servir como um corretivo à história da elite [...]”, logo, ocupa-se em dar voz àqueles que não foram escutados em narrativas sobre fatos históricos, isto ocorre para mostrar o quanto o fazer histórico é manipulável pela classe dominante, moldando-a para que esta permaneça onde está; (2) “[...] abrir a possibilidade de uma síntese mais rica da compreensão histórica, de uma fusão da história da experiência do cotidiano das pessoas com a temática dos tipos mais tradicionais de história”, nesse ponto de vista, alarga os objetos da história por meio de um movimento escalar entre o macro e o micro, as estruturas e o cotidiano.

nas argumentações a seguir, que não é questão de “desvendar”, deslindar ou solucionar a história, mas sim de construí-la, interpretá-la e alvejá-la de contextos. Assim sendo, a oralidade também é fonte e metodologia dentro da disciplina da História e outras áreas das humanidades, além de ser e fazer parte da cultura e, quando aliada à memória ou à tradição oral, constitui-se em elemento de excelência no trabalho do historiador (SILVA, 2019).

3 ANTROPOLOGIA E SUA CRÍTICA ETNOGRÁFICA

A antropologia também já se aproximou da história. Evans-Pritchard, com formação de historiador antes de ser antropólogo, “[...] defendia um relacionamento próximo entre antropologia e história, numa época em que a maioria de seus colegas eram funcionalistas a-históricos” (BURKE, 1991, p. 85), e Le Roy Ladurie dava curso sobre o que é e como fazer a chamada “etno-história” (ROSALDO, 2016). Ademais, Ginzburg (1991), como historiador e antropólogo, demonstra como a “descrição densa” de Geertz influenciou seu modo de fazer história.

A antropologia crítica da qual nos baseamos neste texto centra-se em autores que compreendem a etnografia contemporânea como invenção, perpassada pela política, bem como pela poética da escrita. Nela, não existe uma “fantasia da objetividade” do acesso integral à cultura do “Outro” por meio do trabalho de campo (CLIFFORD, 2002).

Clifford (2002) traça a formação e a desintegração da autoridade etnográfica na antropologia social no século XX, o autor prossegue a ideia que necessita ser posta aqui:

[...] Após a reversão do olhar europeu em decorrência do movimento da “negritude”, após a crise de *conscience* da antropologia em relação a seu *status* liberal no contexto da ordem imperialista, e agora que o Ocidente não pode mais se apresentar como o único provedor de conhecimento antropológico sobre o outro, tomou-se necessário imaginar um mundo de etnografia generalizada. Com a expansão da comunicação e da influência intercultural, as pessoas interpretam os outros, e a si mesmas, numa desnorteante diversidade de idiomas - uma condição global que Mikhail Bakhtin (1953) chamou de “heteroglossia” [...] A diferença é um efeito de sincretismo inventivo. Recentemente, trabalhos como o de Edward Said - *Orientalismo* (1978) - e o de Paulin Hountondji - *Sur la "philosophie" africaine* (1977) - levantaram dúvidas radicais sobre os procedimentos pelos quais grupos humanos estrangeiros podem ser representados, sem propor, de modo definido e sistemático, novos métodos ou epistemologias. Tais estudos sugerem que, se a escrita etnográfica não pode escapar inteiramente do uso reducionista de dicotomias e essências, ela pode ao menos lutar conscientemente para evitar representar “outros” abstratos e a-históricos. É mais do que nunca crucial para os diferentes povos formar imagens complexas e concretas uns dos outros, assim como das relações de poder e de conhecimento que os conectam; mas nenhum método científico soberano ou instância ética pode garantir a verdade de tais imagens. Elas são elaboradas [...] a partir de relações históricas específicas de dominação e diálogo (CLIFFORD, 2002, p. 18, 19, grifos do autor).

O autor é direto no que concerne o objetivo de sua obra, que é combater um tipo de escrita que oblitera a subjetividade do autor no texto, muito comum na história da antropologia,

bem como oblitera a concretude e historicidade daquele(s) que é etnografado. Para ele, a escrita não é mais uma dimensão marginal, devendo ser discutida seriamente, assumindo o que em outra obra chamará de “poético e político” em condição de inseparabilidade: “[...] o poético e o político são inseparáveis [...] interpenetram [...]” (CLIFFORD, 2016, p. 32).

“[...] A etnografia está sempre enredada na invenção [...]” (CLIFFORD, 2016, p. 32), esta é uma afirmação polêmica a qual constatar-se-á sua presença também na micro-história, tanto pela necessidade de o historiador reconhecer este fato (GINZBURG, 1991), mas também como uma crítica da antropologia crítica direcionada à micro-história, a qual darei conta no tópico seguinte (SANTOS, 2021).

A mesma noção de invenção surge em Roy Wagner (2010), ao postular que o conhecimento gerido pelo antropólogo é resultado da fusão de sua cultura com a cultura do outro, portanto, resultado de uma específica e singular tradução. A leitura dos dados partirá de um leque cultural próprio da experiência de vida do pesquisador. Assim, o campo em si não é a fonte objetiva que aparecerá como um fato pleno na escrita etnográfica. Talvez a experiência possa significar, em um nível absurdo de mergulho cultural e se isso for possível, um “dado tal como é” (Wagner afirma que isso seria impossível, pois implica esquecer sua própria cultura), mas a síntese contida na escrita, não. No geral, isso se dá porque a cultura, em si mesma, não é absoluta (SANTOS, 2021).

Wagner (2010, p. 36, 37) explica em sua antropologia crítica o seguinte:

Se a cultura fosse uma "coisa" absoluta, objetiva, "aprender" uma cultura se daria da mesma forma para todas as pessoas, tanto nativos como forasteiros, tanto adultos como crianças. Mas as pessoas têm todo tipo de predisposições e inclinações, e a noção de cultura como uma entidade objetiva, inflexível, só pode ser útil como uma espécie de "muleta" para auxiliar o antropólogo em sua invenção e entendimento. Para isso, e para muitos outros propósitos em antropologia, é necessário proceder como se a cultura existisse na qualidade de uma "coisa" monolítica, mas para o propósito de demonstrar de que modo um antropólogo obtém sua compreensão de um outro povo, é necessário perceber que a cultura é uma "muleta". A relação que o antropólogo constrói entre duas culturas - a qual, por sua vez, objetifica essas culturas e em consequência as "cria", para ele - emerge precisamente desse seu ato de "invenção", do uso que faz de significados por ele conhecidos ao construir uma representação compreensível de seu objeto de estudo. O resultado é uma analogia, ou um conjunto de analogias, que "traduz" um grupo de significados básicos em um outro, e pode-se dizer que essas analogias participam ao mesmo tempo de ambos os sistemas de significados, da mesma maneira que seu criador. [...]

Considerando que “[...] toda compreensão de uma cultura é um experimento com nossa própria cultura” (WAGNER, 2010, p. 41), cada trabalho empreendido em campo por meio da etnografia, mas também por meio da história oral, é uma tese singular e a soma deles revela as diferenças sobre um mesmo objeto pesquisado. Esse controle sobre a diferença é o que marca

a antropologia em si, tendo a alteridade como questão central da disciplina, como discorre Goldman (2006, p. 167): “[...] a característica fundamental da antropologia seria o estudo das experiências humanas a partir de uma experiência pessoal. [...]”, ou seja, a diferença está em cada experiência e o importante não é a invenção por si mesma, mas como e o porquê se inventa, como demonstrou a reflexão do trabalho de campo de Santos (2021).

Assim, quando um historiador está no campo de pesquisa lidando com a oralidade, ele deve ter noção de que as pessoas com quem trabalha (seu “objeto” de pesquisa) são agentes no fazer historiográfico tanto quanto o próprio pesquisador. Pelo tempo presente, os indivíduos agenciam o passado por meio do manejar das memórias, atribuindo-lhes o sentido que a experiência do presente impõe. Portanto, os “objetos de pesquisa” inventam e contrainventam a própria tradição, eles fccionam e performam.

[...] é claro que, para qualquer conjunto de convenções dado, seja ele o de uma tribo, uma comunidade, uma “cultura” ou uma classe social, há apenas duas possibilidades: um povo que diferencia deliberadamente, sendo essa a forma de sua ação, irá invariavelmente contrainventar uma coletividade motivadora como “inata”, e um povo que coletiviza deliberadamente irá contrainventar uma diferenciação motivadora dessa mesma maneira. Como modos de pensamento, percepção e ação contrastantes, há toda a diferença do mundo entre essas duas alternativas (WAGNER, 2010, p. 95).

Estes antropólogos, por meio de seus trabalhos de campo e da intensa comparação entre monografias, percebem que o “Outro” está imerso em relações de poder, não sendo “fósseis vivos” nem “elos perdidos” como os *!Kung* (etnias africanas localizadas em Namíbia, Botsuana e Angola) foram tratados por inúmeros antropólogos, como bem demonstra Pratt (2016). Clifford (2016, p. 57) afirma: “houve uma época em que a etnografia, a serviço da antropologia, olhava para outros claramente definidos, definidos como primitivos, tribais, não ocidentais, sem escrita ou a-históricos. [...]”; evitar esse teor evolucionista e dominador é e foi essencial para o campo do antropólogo, servindo igualmente para o campo do historiador, principalmente daquele que pretende analisar as micro relações sociais e suas relações com teorias macro históricas ou de longa duração.

Assim, “[...] tornou-se claro que toda versão de um “outro”, onde quer que se encontre, é também a construção de um “eu” [...] (CLIFFORD, 2016, p. 58). Esta é a principal incorporação que a antropologia, com sua crítica etnográfica, traz para a reflexão: a consciência de que as culturas são produzidas historicamente e que conduzem às sucessivas lacunas às quais não devem ficar de lado ou ficar fora da compreensão do contexto, visto que “[...] a cultura é contestada, temporal e emergente” (CLIFFORD, 2016, p. 52).

A questão que surge é: por qual razão utilizar da etnografia, enquanto método e formulação teórico/etnográfica (PEIRANO, 2014), em conjunto com a micro-história, pode ser uma forma de melhorar trabalhos de campo no âmbito das pesquisas em história? O que um possui de relevante que o outro não possui? É o que será discutido no tópico seguinte.

4 INVENÇÕES CONTRAINVENTADAS: PRODUZINDO UMA TEORIA E PRÁTICA METODOLÓGICA/TEÓRICA DUPLA QUE HABITA UM *ENTRELUGAR INTERDISCIPLINAR*

Por vezes investiga-se um interlocutor complexo que nos deixa tomados por dúvidas do tipo “como é que vou apreender isso pelo olhar da minha formação?” Talvez [arrisco-me a dizer que quase sempre...], se quer uma apreensão total de qualquer interlocutor ou objeto seja possível por qualquer isolado olhar. É necessário afirmar que a reflexão aqui posta encontra-se para além de uma discussão acerca de métodos de pesquisa, mas abrangem elementos epistemológicos e, por isso, são compreendidos também como instrumentos teórico-metodológicos centrais para um fazer historiográfico crítico e interdisciplinar.

Consoante, o que a prática da micro-história apresenta que pode ser repensada por meio de uma prática etnográfica crítica? Ginzburg desenvolve a micro-história italiana sobre esse intenso diálogo, corrigindo as falhas apontadas no trabalho de Le Roy Ladurie, o qual entrelaçarei com a crítica que a antropologia fez à possibilidade do historiador como etnógrafo, para enfim dar uma resposta e uma alternativa ao nosso trabalho, que defende uma irmandade entre a micro-história e a etnografia acessada por um lugar entre elas, lugar esse contrainventado pelo pesquisador ao responder às invenções obtidas em campo e na escrita.

Le Roy Ladurie, em “Montaillou” (1997), reconstrói a vida de uma aldeia occitânica na Baixa Idade Média. Trata de temas como ecodemografia, economia, sociedade e mentalidades. O autor literalmente tenta debater inúmeros temas para alcançar uma totalidade, inclusive sobre parentesco, a infância e morte. O que aproxima o autor de uma história aplicada em uma escala menor (não propriamente micro-história) é que ele se apegava à aldeia e certos personagens – como o pastor herético Pierre Moury e no inquisidor Jacques Fournier – algo próximo de outras obras onde analisou revoltas populares pela ótica das classes subalternas.

Uma das ideias mais curiosas de Ladurie (1997) consistia em entender que o historiador poderia agir como antropólogo ao analisar o inquisidor nas documentações. Sua inspiração foi tratar vinte e cinco registros selecionados da aldeia em questão como se fossem gravações de um conjunto de entrevistas em campo. Peter Burke (1991, p. 68) resume o objetivo da obra:

[...] Le Roy foi um dos primeiros a usar os registros da inquisição para a reconstrução da vida cotidiana e suas atitudes, mas não estava sozinho nisso. A novidade de sua abordagem está em sua tentativa de escrever um estudo histórico de comunidade no sentido antropológico – não a história de uma aldeia particular, mas o retrato da aldeia, escrita nas palavras dos próprios habitantes, e o retrato de uma sociedade mais ampla, que os aldeãos representam. Montaigne é um primeiro exemplo do que viria a se chamar de “micro-história”. Seu autor estudou o mundo através de um grão de areia, ou, em sua própria metáfora, o oceano através de uma gota de água.

Todavia, a obra foi intensamente criticada, como aponta o próprio Burke, por ter sido apolítica quanto às suas fontes e por não ter se atentado à tradução. Ademais, Ladurie tratou a aldeia com certo isolamento para com o resto da Europa (BURKE, 1991). Conquanto, a crítica mais potente parte do antropólogo Renato Rosaldo (2016) ao afirmar que Ladurie é inocente com seus dados desde o início de sua perspectiva, quando misturou fonte com instrumento de pesquisa.

A retórica de Ladurie faz com que o inquisidor seja uma “janela” para o fato real histórico, assumindo posição acrítica diante da desigualdade entre inquisidor e inquirido, libertando, assim, o documento de seu contexto. A forma que Ladurie tentou lograr o alcance etnográfico acabou rendendo-lhe uma “ciência desinteressada”, alcançando a inocência do “observador distanciado” bastante insensível às relações de poder inquisitorial onde o silêncio e as confissões dialogavam com violências simbólicas e torturas físicas da Inquisição (ROSALDO, 2016).

É interessante notar que Rosaldo aponta a autoridade da falsa polifonia na obra de Ladurie, pois este tenta dar objetividade ao seu trabalho quando destaca graficamente o que seria falas dos personagens, logo, se a fala aparecer citada diretamente, o leitor é levado a acreditar na veracidade daquela construção de um fato do passado. Assim, se o contexto é ignorado, criar estratégias de autoridade serve para soterrar essa falha. Outra estratégia observada por Rosaldo consiste em localizar tudo o que é político ou econômico dentro do conceito de estruturas de longa duração (empréstimo conceitual advindo de Braudel), o que aparece recorrentemente no texto de Ladurie.

É observado, ainda, os momentos de escrita etnocêntrica do autor que serviram para marcar um discurso de objetividade e colonialidade e de diferença de Tempo entre o Eu e o Outro, o que o antropólogo Johannes Fabian (2013) chamou de alocronismo. Esse tipo de história sobre o cotidiano e sobre grupos sociais que sempre foram relegados ao esquecimento pela história oficial, no caso de Ladurie são os camponeses e os hereges, deve ser evitado e certamente a etnografia crítica aqui colocada ajuda a colocar uma reflexão necessária neste ponto.

Dentre tantas críticas, interessa-nos refletir sobre a importância em evitar a objetividade de Ladurie disfarçada por seu discurso qualitativo e sua narrativa. O “estar lá” que a antropologia critica seria uma forma de demonstrar a verdade, dar objetividade aos sujeitos pesquisados. É quando o pesquisador se acha na possibilidade e autoridade de fabular a totalidade de seu objeto, o que seria uma ingenuidade. Certamente, o “estar lá” e o domínio epistemológico acerca da história do “outro” são formas de objetividade e de dominação que se passam por candura do pesquisador, que se ilude. Contudo, isso é um processo comum onde qualquer historiador, quando vai ao campo para exercer a prática da escuta, vê-se atingido e angustiado. É familiar e deve ser estranhado, tal como nos adverte os autores de uma antropologia pós-moderna que critica essa escrita etnográfica ingênua (CLIFFORD, 2002, 2016; ROSALDO, 2000, 2016; FABIAN, 2013).

Na história, também existe o seu equivalente, que é tornar o documento a janela para o “estar lá”. Ginzburg (1991) fará a historicidade do “estar lá” para a História, que é o termo *Enargeia*, cujo significado: “clareza, nitidez, vivacidade”.

Em Homero e em Políbio, *Enargeia* simula a experiência real e direta do historiador com o objeto sem avaliar as coisas pelo o que se ouviu dizer. É, portanto, a garantia de uma verdade histórica da qual se é testemunho ocular. Em outros autores, como Quintiliano e Cícero, *Enargeia* apresenta-se como técnica de persuasão à “vivência na narrativa”. Por fim, *Enargeia* surge como forma de realizar autópsia de tudo que é visível e invisível (GINZBURG 1991, p. 218-220).

Na sociedade clássica sem locais de guarda e acúmulo de arquivos, a oralidade devia ser registrada em pormenores numa tentativa de mimetizar a realidade no texto e fazer com que o leitor sinta que o historiador fala a verdade, pois esteve lá, “[...] a sequência era a seguinte: narrativa histórica – descrição – vivacidade – verdade” (GINZBURG, 1991, p. 223). Para Ginzburg, na modernidade, a citação superou a *Enargeia*, próprio de uma cultura dominada pela escrita e pela imprensa.

Dito isso, vê-se uma contiguidade interdisciplinar entre o “estar lá” e a *Enargeia*. Ambos são dispositivos estilísticos forjados pelo narrador e destinados a produzir um efeito de verdade. É possível fugir de alguns desses dispositivos na proposta deste trabalho de campo onde o pesquisador não faz parte do mesmo grupo do interlocutor? Não é possível. Mas é necessário estar ciente que estes dispositivos existem e que orientá-los durante o trabalho de campo e principalmente da escrita é fundamental. Os próprios indivíduos pesquisados podem utilizar de dispositivos próximos de uma *Enargeia* para argumentar sua visão de mundo ao pesquisador, indo, muitas das vezes, contra a bagagem teórica/literária assimilada pelo pesquisador. Essas

polifonias circundadas por jogos de poder têm que estar evidentes no texto, pois não é nada diferente dos documentos que devem ser indiciados e desconstruídos, deixando às claras seus incrustados discursos (SANTOS, 2021).

Desse modo, a citação direta que tenta “dar voz” à uma memória coletiva por meio de um registro oral coletado em campo será a forma do historiador que lida com história micro, no sentido de histórias de grupos marginais com pouco literatura científica escrita, dizer que “esteve lá”, é a Enargeia usada para realçar a eficácia retórica, tal como Ladurie a utilizou em seu texto e que Rosaldo bem acusou. A diferença é que ao se ter consciência disso, sabe-se que tal instrumento deve ser utilizado sem pretensões de justificações de dominação pela autoridade ou de acesso à verdade. Mas como fazer isso? Evidenciar as polifonias é uma alternativa de evitar o erro de Ladurie, o que Ginzburg (1991) cita invocando Bakhtin:

[...] Mikhail Bakhtin, outro grande estudioso russo, salientou a importância do elemento dialógico na análise dos romances de Dostoiévsky. De acordo com Bakhtin, esses romances apresentam uma estrutura que ele denomina dialógica ou polifônica: as várias personagens são vistas como forças conflituosas; nenhuma delas fala pelo autor, do ponto de vista do autor. [...] Penso [...] que a noção de textos dialógicos pode lançar alguma luz sobre as características que de vez em quando vêm à superfície nos julgamentos de feitiçaria feitos pela Inquisição (GINZBURG, 1991, p. 208).

Essa “heteroglossia” é essencial no trabalho antropológico e da micro-história dado que a linguagem, em si mesma, é múltipla e nada tem de neutra. Clifford também atenta para a importância de Bakhtin, afirmando

[...] A relevância desta ênfase para a etnografia é evidente. O trabalho de campo é significativamente composto de eventos de linguagem; mas a linguagem, nas palavras de Bakhtin, “repousa nas margens entre o eu e o outro. Metade de uma palavra, na linguagem, pertence a outra pessoa”. O crítico russo propõe que se repense a linguagem em termos de situações discursivas específicas: “Não há”, escreve ele, “nenhuma palavra ou forma ‘neutra’ - palavras e formas que podem não pertencer a ‘ninguém’; a linguagem é completamente tomada, atravessada por intenções e sotaques”. As palavras da escrita etnográfica, portanto, não podem ser pensadas como monológicas, como a legítima declaração sobre, ou a interpretação de uma realidade abstraída e textualizada. A linguagem da etnografia é atravessada por outras subjetividades e nuances contextuais específicas, pois toda linguagem, na visão de Bakhtin, é uma “concreta concepção heteroglota do mundo” [...] (CLIFFORD, 2002, p. 44).

Assim, a invenção é um ato produzido na impossibilidade da existência de uma neutralidade tanto na etnografia quanto na prática da história, principalmente quando esta se utiliza da literatura e da oralidade a qual expurga uma “heteroglossia” que permite a complexidade narrativa. Ademais, reconhecer tal polifonia serve para evitar o alocronismo e se aproximar da coetaneidade.

De acordo com Fabian (2013, p. 12), suspender as vozes etnográficas constitui em concordar com o distanciamento e a objetificação do “outro”, abrindo mão da autorreflexão crítica que torna os antropólogos parte de um diálogo hermenêutico, ou seja, “coevo”. Isso é uma crítica direta à história da antropologia, quando esta estava ligada ao projeto de poder colonialista, estruturada sob políticas temporais de preconceitos.

Nesse sentido, a etnografia e a história oral também devem ser, mais do que tudo, uma interação comunicativa com base no compartilhamento do tempo. Mas o que seria o “compartilhamento do tempo”? Seria praticar o que Fabian (2013) denomina “coetaneidade” para se evitar a “esquizofrenia do uso do tempo”. Para o autor, ser coetâneo no trabalho etnográfico e na prática antropológica em si, seria reconhecer que o “outro” se encontra dentro do mesmo tempo que o pesquisador, sem distanciá-lo. Distanciamento esse que ocorre na prática discursiva por meio de uso de termos que inferiorizam, tornam a diferença algo a temer, coisa selvagem, primitiva e obtusa, sempre na terceira pessoa: “ele é primitivo e simples...”, onde é notório a marcação do “outro” num lugar fora do diálogo, submarcado pela hostilidade.

Por isso propõe-se que o trabalho de campo deve ser grifado pela consciência de uma polifonia textual e pelo tempo presente, com pronomes e formas verbais em primeira pessoa, evidenciando a situação dialógica e performática que a memória e a identidade produzem no presente (SANTOS, 2021). O “estar lá” ou a autópsia do fato não são os eixos centrais, mas a diferença utilizada para situar cada sujeito e cada fenômeno dentro de sua especificidade, tornando a história mais próxima da consciência da diferença e da prática da coetaneidade.

A aproximação entre a história e a antropologia, contudo, também produz seus problemas. Ginzburg (1991) discorre quando reconhece que tal aproximação não apresentou somente contribuições positivas (como acabar com a ilusão de uma História total e universal, a qual se ancorava num pressuposto etnocêntrico, dentro outras adições), mas também inseriu obstáculos que devem ser superados. Ginzburg cita como maior obstáculo o que considera como “[...] a complexidade das relações sociais reconstituíveis pelo antropólogo através do trabalho no terreno [o qual] contrasta efetivamente com a unilateralidade dos depósitos de arquivo com que trabalha o historiador. [...]” (GINZBURG, 1991, p. 173). Todavia, o autor italiano se esforça em desconsiderar esse problema, desconstruindo-o.

Tanto a documentação histórica contida nos registros e nas bibliotecas (todo o tipo de arquivo possível oriundo de fonte institucional) quanto a prática etnográfica enfrentam o mesmo problema da não objetividade e da invenção do fato. Os dois não são contrastantes. Um não é obstáculo do outro, mas complementam-se para alcançar uma interpretação mais densa

justamente por lidarem com o mesmo problema. Como Ginzburg (1991) afirma, devem rematar-se para decifrar aquilo que se esconde por trás da suposta neutralidade.

Ginzburg ade afirmando que os processos criminais e da inquisição são documentações mais ricas que outros tipos de documentações mais comuns à história quantitativa, pois tais processos são os que mais se aproximam ao inquérito “in loco de um antropólogo moderno” (GINZBURG, 1991, p. 173). Ademais, prossegue como que comparando: “é verdadeiramente espantosa a riqueza etnográfica dos julgamentos de Friuli. As palavras, os gestos, o corar súbito do rosto, até os silêncios – tudo era registrado com meticulosa precisão pelos escrivães do Santo Ofício [...]”. O que Ginzburg percebe é o seguinte: quando o inquisidor interroga os réus – como os Benandantis, as bruxas ou o moleiro Menocchio, grupos ou pessoas que apresentavam uma visão de mundo muito atípica – o inquisidor mergulhava em uma cultura muito diferente da sua, havendo necessidade de criar categorias novas de compreensão da realidade, ou seja, de “traduzir” o outro, de fazer tradução cultural. É justamente nisso que reside a comparação com o trabalho do antropólogo para Ginzburg (SANTOS, 2021).

Contudo, com essas palavras citadas acima, a sensação é de que os escrivães estavam produzindo um texto etnográfico, o que certamente não era. Afinal de contas, a Inquisição inquiria, e inquiria com propósito efetivo. Era sim uma forma de registrar a culpa, pois registrando a ambiência total com bastante meticulosidade, procurava-se construir e provar a culpa no inquirido, mas primeiro, tinha que se entender esse inquirido. A questão é: até que ponto essa invenção da culpa por meio de registro escrito da inquisição pode ser comparada à escrita etnográfica? A resposta, mais uma vez está, parece-me, em não cometer o erro de Ladurie, adotando as críticas de Rosaldo (2016).

Não obstante, compreende-se que Ginzburg afirmou que os documentos inquisitoriais eram “arquivos de repressão”, pois silenciavam minorias sociais que não surgiam na história com a importância devida, como as bruxas, por exemplo. E a forma de ler o documento é que trazia informações diferentes, onde a linguagem verbal escrita nele, por si só, não apresentava questões sofisticadas, porque somente uma leitura para além das conversas dialógicas entre o possível herege e o inquisidor seria capaz de “[...] captar para lá da superfície aveludada do texto, a interação sutil de ameaças e medos de ataques e recuos [...]” (GINZBURG, 1991, p. 209); e isso, essa técnica, Ginzburg compara com as observações etnográficas do antropólogo, suas notas acerca de um ritual, de um mito ou um utensílio que vai para além de uma simples descrição, mergulhando numa comparação densa tendo como parâmetro a diferença, e que a essência dessa atitude antropológica reside no elemento dialógico ou polifônico.

O próprio Ginzburg (1991) assente sobre a dificuldade do historiador moderno em reconhecer a dimensão literária na História, acabando por anular a distinção entre ficção e história. Para Ginzburg (1991, p. 196) importa compreender que, “[...] uma maior conscientização da dimensão narrativa não implica uma diminuição das possibilidades cognitivas da historiografia, mas antes pelo contrário, a sua intensificação”. Assim, representar o passado, considerando suas ficções e invenções, e em seguida reinventá-las, é tanto tarefa do historiador como de um romancista, um cronista, um literário.

Como informa Walter Benjamin, (1987, p. 205), a narrativa não possui nenhum interesse em “transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório [...]”, pois a narrativa se mistura ao narrador, devendo, assim, mais do que caracterizar a paisagem ou os informantes, caracterizar a si mesmo e as suas relações sociais no campo. A partir do momento em que a escrita etnográfica “[...] guarda a memória da experiência etnográfica [...]” (ROCHA, 2006, p. 106), dentro dessa memória convivem várias vozes: dos interlocutores, dos observadores não entrevistados, da cidade, do povoado, do bairro, das ruas, dos grupos sociais mais diversos que estão em conflito entre si (conflitos políticos, de gênero, das narrativas históricas e outros) e também do modo como o referencial bibliográfico fora selecionado e absorvido pelo pesquisador, resultando, ao fim, não somente na narração do autor, mas de muitos autores num verdadeiro diálogo – choque de vozes contraditórias, ao modo de Bakhtin.

Todas essas vozes também representam e performam. Sabendo que os pesquisados também performam para o pesquisador por qualquer motivo que seja, compreender sua existência demonstra compromisso com a relativização da verdade. Como bem conclui Rocha (2006, p. 108) “[...] a etnografia, então, performatiza um modo de ação reflexiva na qual, por meio da escrita transformada em narrativa, personagens são acionados, verdades relativizadas, sentimentos ritualizados, enfim, culturas são inventadas [...]”.

Tais performances fazem gritar a agência do objeto de pesquisa. Tal como a singular agência do moleiro Menocchio da pesquisa de Ginzburg (2006, p. 116), no qual foi identificado pelo autor que ruminava um “código de leitura” das obras que o moleiro tinha contato, isso somado a um “estrato sólido de cultura oral”, ajudando a formar sua peculiar cosmogonia sobre a gênese do mundo. Nota-se como o moleiro considerou inúmeras vezes que boa parte da teologia cristã católica romana (o batismo, a crisma, o casamento, a ordenação, a extrema-unção e outros) eram “invenções” com propósitos de poderio muito bem definidas. Para chegar à compreensão desta complexa cosmogonia de Menocchio foram necessários indiciar as relações

dentro e a partir de um microcosmo, de um cotidiano com vozes que percorrem por trás do fato (SANTOS, 2021).

Desse modo, não se espera da escrita advindas de fontes orais ou literárias uma neutralidade ideológica e se quer narrativa. Todo discurso possui instrumentos de reprodução social contidos em suas representações ditas isentas ou indiferentes, mas que contém um discurso controlado, selecionado, organizado e redistribuído por certo número de procedimentos de exclusão externos e internos do discurso (FOUCAULT, 1996). Sem embargo, nem sempre foi assim e muitas críticas surgiram ao redor dessa forma de fazer história sobre o “Outro”, como bem vimos.

A prática de um historiador quando está em campo não foge deste fato, e a reflexão interdisciplinar com a crítica etnográfica proporciona apuramento epistêmico. Como nos coloca Peirano (2014, p. 383): “[...] se é boa etnografia, será também contribuição teórica”; assim, complementamos afirmando que se é boa micro-história, será também uma boa análise histórica. Mas, é necessário localizar que fazer micro-história é diferente de fazer etnografia. Etnografia tem a ver com a escrita sobre o campo experienciado ou não. Micro-história tem a ver com a investigação histórica de um objeto menor que, quando comparado a um objeto maior, oferece uma interpretação do todo que uma história global não consegue captar. Mas além das diferenças, discutimos aqui suas identidades. Tais identidades, quando manejadas conscientemente pelo pesquisador durante e após o trabalho de campo, fazem surgir uma potência teórica e metodológica interdisciplinar singular e única, irrepetível.

Existem formas de autoridade em ambos discursos científicos e para percepcioná-las e utilizá-las conscientemente é necessário criar um espaço teórico/metodológico próprio e nele se assentar durante a escrita pós campo. Esse lugar, obviamente, aqui aplico uma metáfora, é somente do pesquisador, mas que foi construído pela bagagem teórica sobre micro-história e etnografia que ele carrega consigo somado à bagagem de vida, advinda de sua cultura, suas tradições e, ainda, intensamente recriada pelos agentes do campo. Esse lugar entre lugares precisa ser construído (e não encontrado nem desvelado...) pelo pesquisador que flerta com outras áreas, que admite uma pesquisa interdisciplinar e, por isso mesmo, é naturalmente construída no terreno da interdisciplinaridade que não habita a fronteira em si, mas entre as fronteiras disciplinares; chamo de um *entrelugar interdisciplinar*.

Nesse *entrelugar* as regras são a do pesquisador. Nele, todo método é teoria e toda a *práxis* é epistemologia. Toda a consciência narrativa é, necessariamente, histórica, mas construída e pensada para ultrapassar sua condição de historicidade. Contudo, o pesquisador não se assenta nele e observa tudo de longe. O campo já foi experienciado, o que faz da pesquisa

uma observação participante-ação, reconhecendo relações e afetações mútuas que atravessam e operam a escrita. É habitando esse lugar que a escrita interdisciplinar irá fluir a partir da mais genuína originalidade, inventando o aprimoramento da tese a caminho de outras invenções, se afastando da verdade constituída e inserindo a esquizofrenia das vozes que atravessam o tempo em que aquele fato se deu e o tempo em que o fato está sendo discutido. É um arrebatamento que não revela a verdade das memórias do interlocutor, mas sim suas falsidades, suas mentiras, manipulações, performances, estratégias, vozes em coetaneidade e em suma, identifica o próprio autor consigo mesmo.

Ouso afirmar que é nesse tipo de entrelugar que nascem as *etnografias da história*, conceito firmado por Malighetti quando ele se viu diante da necessidade de entender a construção da identidade do quilombo de Frechal a partir de como o passado era “vivido, contado e usado na construção das categorias de identificação do presente. [...] analisar como a história foi selecionada para uma autodefinição funcional a fim de alcançar um determinado objetivo” (MALIGHETTI, 2007, p. 157), ou seja, percebeu que é o presente ao friccionar as memórias que significam o passado, lembrando a correlação com a *ciência do vivido*.

Enquanto processo da pesquisa, é micro-história ao mesmo tempo que é etnografia, contudo, no seu resultado, não parecerá ser nem um e nem outro porque está conscientemente *bricolado* pelo pesquisador a partir de um local teórico e metodológico privilegiado e único. Por isso mesmo, quase sempre, não será compreendido pelos outros críticos que arremessarão desaprovações e censuras justamente por não entender o entrelugar não disciplinar de onde adveio aquele olhar que ousou praticar desordem e transgrediu as formas exemplares.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, a duplicidade metodológica e a epistemológica produzidas num *entrelugar interdisciplinar* se sistematizam para evitar o que foi discutido aqui: as formas de autoridade micro-histórica e etnográfica que incorrem, principalmente, na afirmação velada da necessidade da objetividade e da verdade adquirida em campo e na escrita, seja o campo um amontoado de arquivos, seja ele composto por sujeitos-agentes. Nessa acepção, consideramos que os confrontos entre a micro-história e a etnografia proporcionam uma utilidade profícua para o alcance dos objetivos de pesquisas interdisciplinares, devendo ser compreendidas, para o tipo de pesquisa que aciona oralidades, memórias e experiências, como duplas, aliadas tanto no campo quanto na grafia pós-campo, e não inimigas.

Retomando uma das questões norteadoras: praticar micro-história é praticar, necessariamente, etnografia? Respondeu-se que não, porém, ambos recorrem ao outro em diversas pesquisas a fim de enriquecer as análises. Contudo, a micro-história pode tomar precauções já discutidas pelos antropólogos aqui apresentadas: em Goldman (2006) é a capacidade de experienciar o campo a partir da alteridade, ou seja, entender que para o outro sua compreensão e narrativa é verdade, independente se a bagagem teórica ou científica do pesquisador a confirme ou a negue; em Fabian (2013) pode-se somar que existe uma coetaneidade a ser construída a fim de entender a esquizofrenia de vozes (polifonia) e tempos, as quais devem ser evidenciadas e problematizadas na escrita a fim de evitar o alocronismo, que é a prática de estabelecer temporalidades diferentes entre o pesquisador e o pesquisado, negando-lhe o presente por meio de uma narrativa histórica com aspectos colonizadores; em Rosaldo (2000, 2016) é apreender que o pesquisador não possui a autoridade ou acesso à verdade histórica dos interlocutores só porque ele esteve em campo, conviveu com ele e o entrevistou, marcando as falas deles na escrita, levando a uma falsa polifonia, conseqüentemente, falsa objetividade; em Clifford (2002, 2016), instruísse que a escrita sobre o campo é uma invenção contextualizada, temporalizada e “heteroglota”, produzida na impossibilidade da existência de uma neutralidade tanto na etnografia quanto na prática da história.

Respondido as diferenças e similaridades entre nossos objetos de discurso, resta afirmar que ambas são teorias e metodologias, modos de fazer e de pensar, fato que depende de como será instrumentalizada pelo pesquisador, bem como ambas são vitais para pensar o tenso jogo escalonar entre memória e identidades, porque estas são construídas e ativadas no presente a partir de sua relação com o passado, o que Almeida entende por “consciência da necessidade” (ALMEIDA, 2011), reforçando uma *etnografia da história* (MALIGHETTI, 2007), teoria/método, ao nosso ver, que se efetivou por conta de um entrelugar interdisciplinar construído pelo antropólogo citado quando este produziu a narrativa acerca de Frechal.

Minha insistência é na metáfora do entrelugar no qual o pesquisador que queira interdisciplinar, em pesquisas de campo intensas, micro-história e etnografia deve possibilitar para si mesmo. Este entrelugar lida, portanto, com duplas epistemologias e metodologias que irão reger não o campo em si, o “estar lá”, mas reger a consciência da escrita e das narrações. Talvez a micro-história seja, também, mais a escrita do que fontes; mais a narrativa do que os documentos. Quando a micro-história é construída e acionada num *entrelugar interdisciplinar*, os resultados são inovadores e únicos porque, da mesma maneira que cada etnografia constitui uma tese original, cada fonte oral e visita à memória individual ou social é uma tese única e

será uma fonte nova/diferente a depender da temporalidade e do contexto na qual é revisitada e das questões colocadas. Não há formas de autoridade. Existem formas de enunciar e inventar os lugares narrativos. Formas de autoridade, inclusive, são invenções narrativas.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. **Manual de história oral** / Verena Alberti. – 3. Ed. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. 386 p.

ALMEIDA, A. W. B. **Quilombolas e novas etnias** / Alfredo Wagner Berno de Almeida. – Manaus: UEA Edições, 2011.

BENJAMIN, W. “Sobre o Conceito de História”. In: **Walter Benjamin – Obras Escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 222-234.

BURKE, P. **A Revolução Francesa da historiografia: a Escola dos Annales 1929-1989** /

Peter Burke; tradução Nilo Odália. – São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

CLIFFORD, J. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX** / James Clifford; org. José Reginaldo Santos Gonçalves. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

_____. Introdução: Verdades parciais. In: **A Escrita da Cultura: poética e política da etnografia** / James Clifford, George E. Marcus (orgs.); [tradução] Maria Claudia Coelho. – Rio de Janeiro: Ed. UERJ; Papéis Selvagens Edições, 2016. p. 31-62.

FABIAN, J. **O Tempo e o Outro: como a antropologia estabelece seu objeto** / Johannes Fabian; com prefácio de Matti Bunzl; trad. Denise Jardim Duarte. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013 – (Coleção Antropológica).

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

GINZBURG, C., 1939 - **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição** / Carlo Ginzburg; trad. Maria Betânia Amoroso; tradução dos poemas Jose Paulo Paes; revisão técnica Hilario Franco Jr. - São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

_____. **A Micro-História e outros ensaios**. RJ, Difel, 1991.

GOLDMAN, M. Alteridade e experiência: Antropologia e teoria etnográfica. **Etnográfica**, Lisboa, v. 10, n. 1, p. 161-173, maio 2006. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S087365612006000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 jun. 2019.

LADURIE, E. L. R. **Montaillou: povoado occitânico, 1294-1324**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MALIGHETTI, R. **O quilombo de Frechal**: identidade e trabalho de campo em uma comunidade brasileira de remanescentes de escravos. Trad. Sebastião Moreira Duarte. Brasília: Senado Federal/Conselho Editorial, 2007.

PEIRANO, M. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ha/v20n42/15.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2021.

PRATT, M. L. Trabalho de campo em lugares comuns. In: **A Escrita da Cultura**: poética e política da etnografia / James Clifford, George E. Marcus (orgs.); [tradução] Maria Claudia Coelho. – Rio de Janeiro: Ed. UERJ; Papéis Selvagens Edições, 2016. p. 63-90.

REIS, J. C. **Escola dos Annales**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ROCHA, G. A etnografia como categoria de pensamento na antropologia moderna. **Cadernos de campo**, São Paulo, n. 14/15, p. 99-114, 2006. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50100>>. Acesso em: 01 out. 2020.

ROSALDO, R. Da porta de sua tenda: o etnógrafo e o inquisidor. In.: **A Escrita da Cultura**: poética e política da etnografia / James Clifford, George E. Marcus (orgs.); [tradução] Maria Claudia Coelho. – Rio de Janeiro: Ed. UERJ; Papéis Selvagens Edições, 2016. p. 125-150.

_____. **Cultura y Verdad**: la reconstrucción del análisis social. Traducción: Jorge Gómez R. 1º Ed. Ediciones Abya-Yala, 2000.

SANTOS, A. F. M. dos. **Memórias e Etnogênese das comunidades quilombolas do território do Caruma, Pinheiro, Maranhão** / Alipio Felipe Monteiro dos Santos. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade / CCH. Universidade Federal do Maranhão, 2021. 196f. Disponível em: <<http://tedebc.ufma.br:8080/jspui/handle/tede/3570>>. Acesso em: 21 set. 2022.

SHARPE, J. A história vista de baixo. In: **Escrita da história**: novas perspectivas / Peter Burke (org.); tradução de Magda Lopes. - São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992. - (Biblioteca básica).

SILVA, C. C. **História e Memória de Quilombo**: a formação do quilombo de Turimirim-MA / Cleudiane Costa Silva, 2019, 90 f.

THOMPSON. E. P. **A Formação da Classe Operária**. Trad. Denise Bottmann. 3vol. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 (Coleção Oficinas da História, vol. 1).

WAGNER, R. **A invenção da cultura** / Roy Wagner, trad. Marcela Coelho de Souza e Alexandre Morales. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

MÚSICA, SOCIEDADE E CULTURA: OLHARES DEDICADOS AO FESTIVAL FOLCLÓRICO DE PARINTINS

Raimundo Neves Ozier
Mestrando em Artes
prneves_30@hotmail.com
SEDUC

Heloiza de Lima Cavalcante Braz de Aquino
Mestranda em Artes
heloiza.cavalcante@semed.manaus.am.gov.br
SEMED

Leonice Farias da Silva
Mestranda em Artes
leoniceartemusic@hotmail.com
SEDUC

Marcela de Brito Castro Alves
Mestranda em Artes
marcela.alves@semed.manaus.am.gov.br
SEMED

Renato Antônio Brandão Medeiros Pinto
Doutor em Sociedade e Cultura na Amazônia
renatobrandao@ufam.edu.br
Universidade Federal do Amazonas

RESUMO: O presente trabalho se ocupa de organizar reflexões sobre variados aspectos pertinentes a manifestação folclórica da cidade amazonense de Parintins. É um esforço conjunto de pesquisadores envolvidos a partir da temática que engloba música, sociedade e cultura, durante o período de formação no curso de pós-graduação *stricto sensu* em artes, delimitando o foco da investigação para a festa dos Bumbás. No texto, de forma aleatória, encontram-se reflexões sobre o social, o coreográfico, a música, os itens folclóricos e a arte, que assumem um perfil descritivo crítico ligado a uma revisão bibliográfica e apreciação de aulas expositivas sobre o assunto Boi Bumbá. Por fim, o texto apresenta uma conclusão que indica inúmeros rumos de próximas investigações e uma necessidade de se pensar mais sobre a trama de objetos que propunha reflexões.

Palavras-chave: Música; Sociedade; Cultura; Parintins; Boi Bumbá.

1 INTRODUÇÃO

Na data de publicação deste estudo o Festival Folclórico de Parintins (FFP) completa 55 anos de sua existência. Hoje, por uma breve observação, só vemos uma coisa grandiosa, proporcional ao tamanho do Amazonas, mas nem sempre foi assim. Em seu início, o FFP somava poucos brincantes, ocorria nas dependências da quadra poliesportiva de uma igreja e já guardava consigo um calor de enormes disputas entre os dois bois, Garantido e Caprichoso. Tudo isso, logicamente veio ordenando um padrão de desenvolvimento e transformou o “auto

do boi” europeu em uma festa que mescla suas raízes, a figura do homem do norte, a natureza e o índio.

O texto é uma coleção de reflexões aleatórias dedicadas ao tema, fruto intenso de momentos de pesquisa efetuados dentro da disciplina Música, Sociedade e Cultura, do programa de pós-graduação ProfArtes na associada Universidade Federal do Amazonas. O trabalho se origina na compreensão sobre o homem do novo mundo, culturas naturais do setor andino e bacia Amazônica e os conceitos de música, sociedade e cultura. Dessa forma, tal empenho busca atender algumas demandas de futuros investigadores sobre o assunto, aponta itens variados de novas buscas e revela resultados ligados a um ponto de vista muito específico sobre o homem, a arte e o festival.

Sendo assim, abaixo teremos a apresentação de seis pequenos textos que somam entre si uma grandeza de reflexão e cultura. Com estes veremos notas sobre a música, a sociedade, a dança, o estado do conhecimento, o item e a prosódia, saberes comuns e atualizados de parte do que é nosso como identidade e patrimônio do norte do Brasil.

2 BOI GARANTIDO NO FESTIVAL DE PARINTINS

Lindolfo Marinho da Silva, mais conhecido como Lindolfo Monteverde, poeta popular e folclorista, filho de Dona Xanda e Marcelo Silva, nasceu em janeiro de 1902. Foi o fundador da agremiação folclórica do boi-bumbá Garantido (MONTEVERDE E MONTEVERDE, 2003). Seu nome foi eternizado no folclore e na memória dos amantes que de geração em geração mantêm viva a cultura do seu bumbá.

O nome “Garantido” surgiu do diálogo entre a sua mãe, Xanda e o menino. Ao se referir a Lindolfo e saber de suas intenções, ela lhes disse: “você é uma criança e não se garante para botar um boi”! Lindolfo respondeu: “eu me garanto, e o nome dele será Garantido!”. Já adulto, Lindolfo fica doente e faz uma promessa a São João Batista, pois se o santo atendesse a seu pedido, Lindolfo colocaria seu boi todos os anos nas ruas em honra ao santo (MONTEVERDE E MONTEVERDE, 2003).

A cada ano, o boi Garantido saía nas ruas, misturando elementos do auto do boi do Maranhão e do contexto cultural amazônico, como as lendas indígenas, caboclas e a floresta. Além de ser uma brincadeira era também uma forma de afirmar a identidade do povo e fortalecer a ligação entre as pessoas afro-indígenas que viviam longe do centro da cidade (RODRIGUES, 2021).

Em 1965, com a criação do Festival Folclórico de Parintins, os bumbás apresentavam-se em quadras por meio da Igreja Católica. Isso trouxe grandes dimensões e o boi passa de “boi de rua” a “boi de espetáculo”. Com apresentações cada vez maiores, o artista plástico Jair Mendes introduziu elementos que aprofundaram as diferenças entre os bois do nordeste e de Parintins com o contexto do imaginário indígena e caboclo, as alegorias e o fator surpresa para atrair a atenção do público (RODRIGUES, 2021).

Em 1990, o Garantido começou a fazer o uso de temas/*slogans* para evitar previsibilidade em suas apresentações. Desta maneira, os temas têm servido de guia para a construção das apresentações em seus aspectos cênicos, musicais, plásticos e coreográficos em relação ao ano anterior. “Eu, Jair Mendes, minha mãe Maria Ângela Faria e o meu irmão Omir Faria introduzimos os *slogans*. Depois de alguns anos, passou a ser tema que o boi desenvolvia e desenvolve até hoje na arena” (FARIA, 2020).

3 CULTURA AMAZÔNICA NO ENREDO MAGIA E FASCÍNIO NO CORAÇÃO DA AMAZÔNIA

O espetáculo do boi-bumbá acontece com a escolha de um tema que será desenvolvido na arena do bumbódromo. O primeiro passo é escolher o tema e a partir desta etapa será lançado o edital de seleção de toadas para o ano seguinte. Ulteriormente, os compositores farão as pesquisas que fundamentarão suas composições e verificarão se condizem com a proposta que será trabalhada pelo boi (SILVA, 2017).

Para a escolha deste enredo primeiramente foi considerado o boi com mais títulos. Desde o ano de 1966 a 2019 o boi Garantido possui 32 títulos (WIKIPEDIA, 2022). Posteriormente, a presença da palavra “Amazônia”. Entre 1985 à 2019, foram encontrados no caso do boi Garantido, sete com a palavra “Amazônia”, já no caso do boi Caprichoso, apenas cinco. E finalmente, o enredo mais recente. Seguindo esses critérios foi selecionado “Magia e Fascínio no Coração da Amazônia”, pertencente à agremiação folclórica do boi Garantido, do ano de 2017, contendo 21 faixas, totalizando 69 minutos e 28 segundos de duração.

“Magia e Fascínio no Coração da Amazônia” trazem em seu cerne o respeito ao solo amazônico. Em um texto à imprensa, Fred Góes, coordenador da Comissão de Arte do boi Garantido, explica a retomada do tema Amazônia, ameaçada pela degradação ambiental, que continua aos gritos agonizando aos olhos do mundo. Em suas palavras afirma: “Vamos trazer o Boi no chão, para mostrar a importância desse chão chamado Amazônia”, em reportagem à TV Acrítica, em 31 de junho de 2017 (BENTES, 2018, p.105).

Na música “Amor que não tem cura”, “Princípio da festa”, “Amor pra vida inteira” podemos perceber nitidamente a emoção e a paixão pelo boi da agremiação. Uma espécie de sentimento louco, alucinante, sem explicação. Essa cultura de amar o boi é muito forte e é passada de um membro para o outro da família. “Tudo que o homem transformou e ainda continua transformando, do mundo natural e da sua própria natureza é cultura. E com isso ele cria um mundo novo, artificial, um mundo só dele, o mundo da cultura” (SANCHES, 2012, p. 22).

Em “Ritual Escarificação” destaca-se a figura indígena, a pintura corporal, o rapé, seres fantásticos e o transe espiritual. Para Nogueira (2014, p. 142) “ao longo dos anos seguintes é o ritual indígena que se sobressai na trama do espetáculo como potência estética”. A cultura indígena se sobressai em quase todo o enredo do boi Garantido.

Nas composições “A íris da criação”, a magia e o mistério da tribo Sateré-Mawé revelam a criação. A temática indígena, segundo Nakamone (2017, p.13) “... pode ser assumida como a reafirmação de sua importância na formação social e cultural cabocla da região norte e também na construção de identidade amazônica para a festa”.

“Cunhã Poranga da Pele Vermelha” traz a figura feminina indígena destacada como uma mulher forte, guerreira, bela e sedutora. “Representa a força da mulher indígena, está diretamente incorporada no místico das lendas Amazônicas, simboliza a guardiã e protetora da sua tribo e da floresta” (BENTES, 2018, p.63).

“Quilombolas da Amazônia” enfatiza elementos da cultura negra africana, resistente, forte, esperançosa e questões de igualdade racial. Nas palavras de Bentes (2018, p.109), é “a culinária, a dança, as brincadeiras do negro se misturando à vida do caboclo, miscigenando suas culturas e se transformando no povo ribeirinho”.

“Eldorado, o Ritual” e “Máscara de Sucuri” citam elementos da cultura indígena, seres sobrenaturais, espiritualidade e influências andinas. Segundo Nakamone (2017, p.114) “a lenda amazônica contempla o imaginário fantástico do universo indígena e o item Ritual indígena recria artisticamente a cosmologia desses povos”.

“Deusa da fazenda” aponta para a figura da sinhazinha. A sinhazinha é a “filha do Amo do Boi, sempre graciosa e bela, tem um grande carinho pelo seu boi, com o qual interage e a quem alimenta em plena” (BENTES, 2018, p.62). Representante da cultura portuguesa, neste contexto, a filha do senhor fazendeiro, antigamente chamada também de rainha da fazenda, caracteriza o período colonial, período da história do Amazonas considerado o mais clássico da riqueza da borracha.

“Pindorama, Pátria Tribal” faz uma crítica a questão histórica que envolve o descobrimento em que o povo indígena foi dominado, abandonado e sofrido. Descobrimto ou invasão? Questiona-se a verdadeira história. “A história recente da cultura indígena, lamentavelmente, tem sido caracterizada pelo extermínio, pela degradação pela violenta ação daqueles que foram os primeiros e legítimos donos de Pindorama, a terra das palmeiras” (NAKAMONE, 2017, p. 40).

Diante deste exposto conclui-se que a análise do enredo “Magia e Fascínio no Coração da Amazônia”, de 2017, do boi Garantido foi considerável para nortear todo o trabalho artístico e de pesquisa na criação do espetáculo apresentado no Festival Folclórico de Parintins. Outro fato a destacar é que embora o boi Garantido não tenha sido campeão com este enredo, não podemos deixar de reconhecer neste a presença da identidade do homem amazônida e a manifestação da imensa riqueza cultural da Amazônia. Porém, o trabalho não se esgota apenas nesta pesquisa, pois há muito a se explorar nos enredos como a valorização da cultura negra, por exemplo, pouco discorrida.

4 A FIGURA INTRODUTÓRIA DO PAJÉ: RELAÇÕES CULTURAIS DENTRO DA FESTIVIDADE

Precipuamente, o pajé é considerado pela tradição dos nativos como o detentor de profunda sabedoria e forças sobrenaturais deixados por seus míticos heróis (LETÍZIA, 2003). Desta forma, seu papel representa o sacerdócio espiritual, encarregado de oferecer sacrifícios ritualísticos para curar os doentes a partir de remédios de ervas naturais. Em síntese, as festividades são fundamentais para conhecer as representações e dinamismo cultural de um povo e, principalmente, os que lutam pela sua resistência e preservação de seus costumes.

De então, vale ressaltar as semelhanças associadas ao pajé; à figura do curaca, pajelança, xamanismo e caciques. Não obstante essas semelhanças estão associadas aos papéis que cada um desenvolve dentro da tribo, ou seja, como representante legal. Por conseguinte, os curacas, representam a ancestralidade, isto é, são eles que dão continuidade às suas comunidades legítimas.

Já os caciques “são lideranças com visibilidade, já que se articulam com uma gama de atores governamentais e não governamentais” SOUZA (2015, p.27), uma vez que desempenham um papel decorrente da hierarquia administrativa local ou estadual. Neste sentido, tanto os curacas quanto os caciques desempenham papéis semelhantes, no entanto, são diferenciados somente dentro da hierarquia comunitária, assegurando-lhes os direitos e respeito por parte de todos.

Destaca-se na representação do pajé, o artista Waldir Santana, parintinense, artista plástico, coreógrafo e figurinista, revolucionou o espetáculo do Bumbá de Parintins. Durante 30 anos defendeu o item pajé pelo Boi Caprichoso, sendo reconhecido por introduzir novos elementos nas apresentações do Festival Folclórico de Parintins, como a utilização de pirotecnia e o aprimoramento da dança tribal. Sendo o principal responsável por grande parte de suas fantasias usadas na trajetória como pajé do bumbá azul e branco.

Ousadia é uma das marcas registradas deste artista sem igual ao cuspir fogo; ao falar com os espíritos na incorporação teatral na arena do Bumbódromo; ao conduzir o balé das tribos; em suas indumentárias de ráfia e palha da costa; criou um estilo de dança que o tornou invencível por décadas encantando nativos e visitantes.

Com efeito, isso se deve a grande dedicação do artista, em buscar a inovação de sua apresentação, “pela primeira vez foi colocado um tablado e colocado o pajé, representado por Waldir Santana^[1], convencido a dançar como pajé, uma vez que os pajés dos bois eram estáticos e pajé tinha que ser bailarino e dinâmico”. Entrevista à Ito Teixeira Nakanome (2016).

Imagem - Pajé Waldir Santana



Fonte: Bruno Zanardo/Stock Amazon, 2015

Desse modo, a representação da figura do pajé, assume uma temática que vai além do ritual, assume e reafirma sua importância na formação social e cultural do caboclo do norte, na construção de identidade amazônica para a festa, garantindo a alegria das noites dos Bumbás, (NAKANOME, 2017).

Neste sentido, é uma responsabilidade que o artista tem de levar para a arena o máximo de real possível da cultura nativa, suas crenças e acima de tudo como se projeta para a festividade, uma ideia original do índio, reprodução da influência indígena, principalmente no festival folclórico de Parintins.

Frente a esta realidade, Nakanome (2017), argumenta que,

Atualmente, o universo indígena e sua produção estética, representadas artisticamente nos principais momentos do espetáculo, exprime uma carga exótica e heróica que contrapõe à realidade das etnias que vivem na zona urbana do município de Parintins, abandonadas pelo Poder público e por suas respectivas ramificações. (NAKA NOME, 2017, p.17).

Waldir Santana, um dos mais emblemáticos artistas que figurou a representação do pajé na arena bumbódromo em Parintins.

Por outro lado, a pajelança e o xamã ocupam lugares distintos. De acordo com Letícia, (2003), possibilita ao pajé oferecer sacrifício e expulsar forças malélicas. Já o xamã é uma “categoria de médico-feiticeiros que recebe o nome especial” (MELATTI, 1987, p.144). Desta maneira, ambos são compreendidos como pessoas diferenciadas dotados de poderes espirituais, porém, somente o xamã detém maior capacidades e poderes sobrenaturais.

No contexto de origem, a sociedade patriarcal “compreende, de início, um núcleo central composto por um casal com seus filhos legítimos”, (AGUIAR, 2000, p.311). Contudo, “a mistura étnica e a baixa densidade da população contribuem para que a bastardia seja comum, mantendo-se ao lado do núcleo familiar” (AGUIAR, 2000, p.311).

Por conseguinte, a figura introdutória do pajé carrega elementos significativos da sua cultura nativa, bem como as figuras a ele associadas, como o curaca, cacique, pajelança e xamanismo. Todavia, essas representações, representam papéis específicos fazendo jus à relação com as festividades, principalmente dos Bumbás de Parintins, tendo revelado expressividades artísticas como Waldir Santana, um ícone do pajé desde 2016, um grande artista, não somente pela apresentação, mas pela criação do figurino, deixa um legado para os artistas atuantes. Desta forma, configura-se uma realidade de contrastes e mudanças atrelada à magia e encantos, um elo entre o corpo e o espírito. Por outro lado, a sociedade patriarcal tem contribuído de forma direta nas transformações sociais. Neste sentido, em contraste a essa realidade, “em todo o mundo, o conceito de família nuclear e a instituição casamento intimamente ligada à família se modificaram” (ALVES, 2009, p.10).

5 DOIS PRA LÁ, DOIS PRA CÁ: VISIBILIDADES DAS COREOGRAFIAS DOS BUMBÁS DE PARINTINS NOS REPOSITÓRIOS INSTITUCIONAIS ACADÊMICOS.

5.1 O ritmo da selva

O levantamento apresentado a seguir embasou-se primeiramente na busca das palavras-chaves do título dessa pesquisa, nas TEDES da UEA e UFAM e limitou-se nos anos de 2019-2022. A composição desse estudo, foi indispensável o aproveitamento das questões norteadoras que darão amparo ao desenrolar desta temática.

1) Quais os Repositórios Institucionais Acadêmicos de cunho científico estão ao dispor no ambiente digital a temática em estudo; 2) Quais títulos de Dissertações, Artigos, Teses aproximam se das coreografias do “dois pra lá e dois pra cá” mais corrente nas produções científicas. 3) Dentre as palavras-chaves presentes na tabela, qual as mais referidas nas teses e dissertações. 4) Com a busca realizada nas TEDES, quais foram os resultados obtidos com essa pesquisa.

Correlação às questões citadas acima, os objetivos específicos trarão orientação ao estudo:

a) Utilizar as TEDES UEA E UFAM, indicando o quantitativo de Teses, Artigos e Dissertações que abordam a temática em questão; O procedimento desta pesquisa quantitativo, com suas raízes no pensamento positivista lógico, tende a enfatizar o raciocínio dedutivo, as regras da lógica e os atributos mensuráveis da experiência humana. Por outro lado, a pesquisa qualitativa tende a salientar os aspectos dinâmicos, holísticos e individuais da experiência humana, para apreender a totalidade no contexto daqueles que estão vivenciando o fenômeno (POLIT, BECKER E HUNGLER, 2004, p.201).

b) Apresentar o resultado da pesquisa em relação às coreografias do “dois pra lá e dois pra cá” contidas nas produções científicas encontradas; O procedimento metodológico esteve embasado na pesquisa exploratória, e mediante a uma abordagem quantitativa, aplicada a pesquisa digital. Na coleta foi considerada primeiramente na leitura dos resumos e, por esta razão, alguns pontos valem ser considerados. Segundo Ferreira (2002) pode ser problemático analisar resumos de trabalhos sem considerar a complexidade e o fato de serem produções textuais diversificadas.

Realizada a seleção das palavras-chaves, o material foi organizado sob a forma de tabela, que continha em suas colunas os seguintes campos de preenchimento: palavra-chave, resultado, ano de publicação, resumo positivo, título, página encontrada e tipo do documento. A partir dessa tabela, podemos obter o resultado da pesquisa sobre a visibilidade das coreografias dos bambás de Parintins, nas TEDES da UEA e UFAM. Contudo, ficam aqui registradas evidências do que está sendo produzido e publicado referente ao tema citado. Como o objetivo foi apenas apresentar este levantamento quantitativo, conclui-se aqui este trabalho apontando apenas possíveis necessidades de desenvolver novas produções “Dois pra lá e dois pra cá” como um viés importantíssimo para a valorização das coreografias dos Bambás de Parintins.

Tabela 01 - Repositório Acadêmico da TEDE UEA

Palavra-chave	Resultado	Ano de Publicação	Resumo Positivo	Título	Página Encontrada	Tipo do documento
Dois pra lá, dois pra cá.	nenhum	0	0	Nenhum	0	nenhum
Coreografias dos bumbás de Parintins	nenhum	0	0	nenhum	0	nenhum
Coreografias dos bumbás	nenhum	0	0	Nenhum	0	nenhum
Coreografias	7	0	0	Nenhum	0	nenhum
Danças dos bumbás de Parintins	nenhum	0	0	Nenhum	0	nenhum
Danças dos bumbás	nenhum	0	0	Nenhum	0	nenhum
Danças	123	25-mar-2019	1	Boi-Bumbá de Parintins: a valorização da cultura popular amazônica através do ensino e aprendizagem em escolas da cidade de Manaus/Am.	10/13	Tese
Bumbás de Parintins	15	25-mar-2019	1	Boi-Bumbá de Parintins: a valorização da cultura popular amazônica através do ensino e aprendizagem em escolas	1/2	Tese



				da cidade de Manaus/Am.		
bumbás	36	20-Fev-2019 25-mar-2019	2	A representação da mulher no festival de Parintins. Boi-Bumbá de Parintins: a valorização da cultura popular amazônica através do ensino e aprendizagem em escolas da cidade de Manaus/Am.	3/4 1/4	Artigo Tese
Parintins	45	20-Fev-2019 25-mar-2019	2	A representação da mulher no festival de Parintins. Boi-Bumbá de Parintins: a valorização da cultura popular amazônica através do ensino e aprendizagem em escolas da cidade de Manaus/Am.	4/45 22/45	Artigo Tese

Tabela 02 - Repositório Acadêmico da TEDE UFAM

Palavra-chave	Resultado	Ano de Publicação	Resumo Positivo	Título	Página Encontrada	Tipo do documento
Dois pra lá, dois pra cá.	13	4-Abr-2020	1	O boi bumbá de Parintins: a evolução da toada numa perspectiva dos ecossistemas de comunicação	2/2	Dissertação
Coreografias dos bumbás de Parintins	nenhum	0	0	Nenhum	0	nenhum
Coreografias dos bumbás	nenhum	0	0	Nenhum	0	nenhum
Coreografias	119	4-Abr-2020	1	O boi bumbá de Parintins: a evolução da toada numa perspectiva dos ecossistemas de comunicação	3/12	Dissertação
Danças dos bumbás de Parintins	nenhum	0	0	Nenhum	0	nenhum
Danças dos bumbás	2	9-Jul -2020	1	Parintinizaçã o: Os fluxos culturais do Wãnkôkaquer é em festas populares da Amazônia.	1/1	Tese
Danças	928	4-Abr-2020	1	O boi bumbá de Parintins: a evolução da toada numa	7/93	Dissertação



					perspectiva dos ecossistemas de comunicação		
Bumbás de Parintins	83	4-Abr-2020	1		O boi bumbá de Parintins: a evolução da toada numa perspectiva dos ecossistemas de comunicação	1/9	Dissertação
bumbás	239	4-Abr-2020 9-Jul -2020	3		O boi bumbá de Parintins: a evolução da toada numa perspectiva dos ecossistemas de comunicação. Parintinização: Os fluxos culturais do Wãnkôkaquer é em festas populares da Amazônia.	1/24 2/24	Dissertação Tese
Parintins	1.131	4-Abr-2020	2		O boi bumbá de Parintins: a evolução da toada numa perspectiva dos ecossistemas de	4/114	

		9-Jul -2020		comunicação. Parintinizaçã o: Os fluxos culturais do Wãnkôkaquer é em festas populares da Amazônia.	6/14	
--	--	-------------	--	--	------	--

5.2 Análise do conhecimento adquiridos

Na coleta recolhida, pode-se averiguar que os temas relacionados à busca das palavras-chaves nas produções científicas foram bem baixos. Entretanto, foram observadas que, em algumas dessas teses e dissertações, abordam assunto relacionado a dois pra lá, dois pra cá, coreografias, danças, bumbás, Parintins.

Quanto às coreografias dos bumbás, nota-se que a diversidade está presente em cada tema encontrado, como, representação do Pajé, Cunhã-Poranga, Sinhazinha da Fazenda, Rainha do Folclore e Porta Estandarte.

No decorrer do levantamento quantitativo das teses e dissertações presentes nas TEDES, observou-se a pequena disponibilidade da mesma, dentre milhares de assuntos diversos apresentados nesta área digital, apenas duas teses e apenas uma dissertação e um artigo discorria sobre o assunto em questão. Como podemos ver nas tabelas apresentadas acima.

5.3 Conclusão dos passos

Como o objetivo foi apenas apresentar este levantamento quantitativo a nível estadual, e tem como tema “Dois pra lá, dois pra cá: Visibilidade das Coreografias dos Bumbás de Parintins nos Repositórios Institucionais Acadêmicos”, consideramos na TEDE da UFAM 2.515 buscas, TEDE UEA 226 buscas entre Dissertações, Artigos e Teses, limitamos a busca nos anos 2019-2022 com um resultado positivo apenas 4. Para isso, procuramos evidenciar o que está sendo produzido e publicado referente ao tema citado. Finaliza-se aqui este trabalho apontando apenas possíveis necessidades de desenvolver novas produções que apresentem “Dois pra lá e dois pra cá” como um viés importantíssimo para a valorização das coreografias dos Bumbás de Parintins.

6 ETIMOLOGIA DA PALAVRA TOADA: ORIGEM E PERCURSO DOS SIGNIFICADOS

Como toda palavra, toada tem significados e esta pesquisa buscou conhecer os conceitos deste verbete desde sua origem até o uso dele no Festival de Parintins. Inicialmente é necessário explicar o que é a etimologia de uma palavra. Em seguida destacar os diversos significados da palavra toada em todo o percurso citado acima. Deste modo, se faz necessário detalhar alguns aspectos que buscaremos apresentar neste trabalho.

6.1 Etimologia de uma palavra

A Etimologia é um campo da linguística que estuda a origem e evolução das palavras, é o estudo do étimo (*etymo*: verdadeiro; *logos*: estudo), ou seja, é o estudo do termo de composição que dá origem a uma palavra. Segundo Schütz (2018), “significa hoje o estudo científico da origem e da história das palavras”. A função da etimologia é nos fazer entender os significados das palavras através da busca do verdadeiro sentido de cada uma delas. Assim, a etimologia procura trazer o laço histórico das palavras, definindo de onde vêm os seus significados e fazer a relação da sua forma atual com sua forma original, vinda do latim, do grego ou de outras línguas.

6.2 Origem da palavra toada

Entendendo o que vem a ser a etimologia de uma palavra, buscaremos a origem e evolução da palavra toada. De acordo com Cunha (2010), ela deriva do latim *tonare*, que quer dizer “trovejar”, sendo o particípio passado do verbo toar que significa “produzir ou ressoar som”. As palavras podem evoluir conforme o tempo, sofrendo alterações no percurso de seus significados, porém não perdem sua essência. Deste modo, toada “significa a ação ou efeito de toar e é o nome genérico atribuído às cantigas de melodias simples e monótonas, com temática singela, composta por pequenas estrofes e refrões” (CALDAS, [s.d.]).

6.3 Toada de boi

O estilo musical fruto da essência do homem amazônida, a toada de boi exprime o dia a dia do caboclo e também daqueles que moram na cidade, a preocupação com a natureza, as narrativas de lendas e mitos que fazem parte da cultura amazônica e representa a estrutura do Festival Folclórico de Parintins, sendo fundamental para o desenvolvimento do mesmo (CELESTE, 2013). Portanto, a toada é a expressão da nossa identidade indígena e cabocla, que tem a função de disseminar nossa cultura como um canto que ecoa pelo mundo.

6.4 Para completar o entendimento sobre o tema

Esta pesquisa se propôs a buscar a compreensão da etimologia da palavra toada desde sua gênese no latim até seu uso e significação no Festival de Parintins, buscando entender enfim o valor e a influência deste estilo deveras envolvente e tão fortemente ligado a cultura amazônica.

7 CONCLUSÃO

Em termos gerais, pensar sobre o FFP teve uma repercussão única para cada autor envolvido neste trabalho. Para uns, foi a primeira vez que tal assunto esteve tão perto e tão profundamente debatido, já em outros casos, vimos um mergulho daqueles que já conheciam parte do objeto investigado e se deleitaram nas leituras e fundamentos que compõem tal manifestação folclórica. É importante dizer que não há juízo de qualquer valor sobre o gostar ou não do que foi estudado, na verdade, o intuito principal foi levantar com o tema forma de investigação na prática para efeito de melhor construção de futuros mestres no norte do país.

Em análise, cada trabalho foi suficientemente capaz de defender um ponto de vista sobre a festividade. Um a um foram completando uma lógica de pensamento, desde a origem da palavra toada até como o gentil parintinense é percebido pelos olhos de fora, vimos nascer um produto consistente reflexivo que colabora um pouco mais com a presença deste assunto nos meios acadêmicos de qualquer nível ou linguagem. Assim, muito além de vermos um trabalho fragmentado, é possível sim observar um bloco de ideias que seguem um rigor científico e moderno na forma de trazer conhecimento.

Aproveitamos aqui a oportunidade de revelar também como foi gratificante colaborar entre si, na força de cinco mãos, tais levantamentos. Cada adição de texto feito pelos diferentes autores nos trouxe nova posição e contexto, foi capaz de promover reflexão acima de reflexão, tornando o ritmo de produção algo envolvente e dinâmico. O FFP não se resume ao visto aqui, nem mesmo se mantém inerte após esta publicação, no entanto, este texto se fundamenta em um momento específico do retorno das atividades pós COVID 19, até mesmo sob a luz dos momentos que o FFP se devolve à arena dos bumbás e tudo foi muito significativo nesse sentido.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Neuma. **Patriarcado, sociedade e patrimonialismo**: sociedade e estado, v. 15, n. 2, p. 303-330, 2000.

ALVES, Roosenberg Rodrigues. **Família patriarcal e nuclear**: conceito, características e transformações. Anais do, v. 2, 2009.

ASSAYAG, SIMÃO. **Boi-bumbá: festas, andanças, luz e pajelanças**. Rio de Janeiro: Funarte, 1995.

BENTES, Fabiano Baraúna. **A teatralidade no Festival Folclórico de Parintins: O jogo dos brincantes dos Boi-Bumbás**. Dissertação (mestrado): Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2018.

BOI GARANTIDO. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2022. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Boi_Garantido&oldid=63904109>. Acesso em: 04 jun. 2022.

BUTEL, M. A. **Ao som da toada** : A representação cultural presente nas toadas dos bumbás de Parintins / Am (1985-1995). v. 1, n. 83, 2015.

CALDAS, A. **Dicionário Aulete Digital**. Disponível em: <<https://www.aulete.com.br/toada>>. Acesso em: 7 jun. 2022.

CELESTE, M. **CANCIONEIRO DAS TOADAS DO BOI-BUMBÁ DE PARINTINS**.

Pos.Uea.Edu.Br, 2013.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. 4.ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

CUNHA DE SOUZA, Liliane. **“Doença que rezador cura” e “doença que médico cura”**: modelo etiológico Xucuru a partir de seus especialistas de cura. 2004. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2004.

FARIA, PAULO. Entrevista concedida a Allan Soljenítsin Barreto Rodrigues. Manaus, 02 out. 2020.

LETÍZIA, Maria Eva. **Os enredos caboclos e nativistas nas toadas dos Bois-Bumbás Garantido e Caprichoso, heróis do Festival Folclórico de Parintins**. Somanlu:Revista de Estudos Amazônicos, v. 3, n. 1 e 2, p. 35-66, 2003.

MELATTI, Júlio Cesar. **Índios do Brasil**. 5. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

MONTEVERDE, DÉ; MONTEVERDE, JOÃO BATISTA. **Boi Garantido de Lindolfo**. Manaus: Edições Governo do Estado do Amazonas/Secretaria de Estado da Cultura/ Editora da Universidade Federal do Amazonas, Universidade do Estado do Amazonas, 2003.

NAKANOME, E. da S. **A representação do indígena no boi-bumbá de Parintins**. 2016. 139p. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

NAKANOME, ERICKY. Presidente do Conselho de Arte do Boi-Bumbá Caprichoso. **Entrevista concedida a Fabiano Baraúna Bentes**. Parintins-AM, agosto de 2017.

NAKANOME, Ericky da Silva. **A representação do indígena no boi bumbá de Parintins**. 2017. Tese de Doutorado. Dissertação apresentada.

NOGUEIRA, WILSON. **Boi-bumbá – Imaginário e Espetáculo na Amazônia**. Manaus: Editora Valer, 2014.

OLIVEIRA, Tammykelly Carmo de. **Dança e Comunicação um Levantamento Científico Sobre as Produções de Dança em Plataformas Digitais Manaus**, UEA/ESAT Universidade do Estado do Amazonas Escola Superior de Artes e Turismo, 2019. <http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/handle/riuea/2487>. Acesso em 03 de jul.2022.

<http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/>

<https://tede.ufam.edu.br/>

RODRIGUES, ALLAN SOLJENÍTSIN BARRETO. **Boi-Bumbá garantido 2018: Um auto de resistência cultural na Amazônia**. REH-REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADESe- ISSN 2675-410X117 Volume II, número 2, jul-dez, 2021, pág.117-128.

SANCHES, CLEBER CID GAMA. **A Cultura Popular no Brasil** – Manaus: Editora Valer, 2012.

SOUZA, Liliana Vignoli de Salvo. **O entrelaçamento das identidades étnicas e nacionais: reflexões sobre o campo político e a formação de lideranças Ticuna na fronteira do Brasil e da Colômbia**. 2015.

SILVA, MARIA DE LOURDES FERREIRA DA. **Representação do indígena no Festival Folclórico de Parintins/Amazonas**. 2017. 134 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

SCHUTZ, Ricardo E. **"Etimologia" EnglishMade in Brazil**. Online (06/06/2022). Fonte: EnglishMade in Brazil - <https://www.sk.com.br/sk-hist.html>. Acesso em: 7 jun. 2022.

O APRENDIZADO DE LIBRAS E A HIPÓTESE DO FILTRO AFETIVO DE KRASHEN

William Dias Cardoso
Mestrando
williamheloim@hotmail.com
UFMA

RESUMO: O presente artigo busca apresentar relações entre as línguas de sinais, como aprendizado de línguas adicionais e conceitos relevantes acerca da chamada Linguística Aplicada (LA). Para tanto, se fará um breve panorama histórico da Língua Brasileira de Sinais e legislações vigentes, serão apresentadas concepções a respeito da importância do aprendizado de línguas adicionais sendo elas de sinais além de favorecer e proporcionar possíveis diálogos entre as relações provocadas pela Hipótese do filtro afetivo de Krashen.

Palavras-chave: Libras; Surdos; Acessibilidade; Linguística Aplicada.

1 INTRODUÇÃO

Iniciar O presente artigo busca apresentar relações entre a língua brasileira de sinais e a hipótese do filtro de Krashen, citando teóricos que confirmam as dificuldades e empecilhos que podem comprometer o aprendizado de qualquer língua e se tratando especificamente de Libras é possível fazer relações com a cultura surda e comportamentos exclusivos da comunidade. Semelhantemente trazendo contribuições e conceitos na área da chamada Linguística Aplicada. Por isso, e de forma sucinta, é necessário inicialmente montar um breve panorama histórico da evolução da Língua Brasileira de Sinais, educação de surdos no Brasil e Linguística Aplicada (LA, sigla amplamente utilizada para se referir à Linguística Aplicada), para que, ao analisar esse trajeto, seja possível mapear as questões centrais debatidas e o surgimento de alguns importantes pontos a respeito da hipótese do filtro afetivo de Stephen Krashen.

Esse breve panorama histórico não pretende ser uma detalhada linha do tempo da ascensão da Libras ou da LA, mas sim a compreensão do seu surgimento desde as legislações e sua difusão e uso enquanto língua reconhecida e se tratando de LA seu desenvolvimento enquanto área do conhecimento, para que posteriormente, se possa compreender teorias de Stephen Krashen.

Em um segundo momento, serão analisadas quais são as influências da hipótese do filtro afetivo no aprendizado de língua brasileira de sinais especialmente se tratando de ouvintes que estão no processo de aquisição de línguas adicionais e tentando adentrar na comunidade surda e conhecer aspectos aprofundados da cultura surda e que fazem parte da rotina de pessoas com surdez.

2 BREVE HISTÓRICO DA LIBRAS E EDUCAÇÃO DE SURDOS

Para compreender o processo de surdez e linguagem é necessário conhecermos um pouco dos conceitos de surdez e da história da educação do surdo no âmbito das convicções sociais enfrentadas e sofridas até o uso legal da língua de sinais. Assim, de acordo com o contexto, que envolve a realidade da história da educação dos surdos, é possível perceber que a mesma não foi sequer abordada no percurso teórico do processo educacional e que o surdo foi excluído e impedido de opinar em situações cruciais para o uso da própria língua. Segundo Santana (2007, p.26)

Se por um lado, a surdez está diretamente ligada à tragédia e à culpa, por outro, procura-se “modalizar” esse sentimento a fim de compensar as decepções causadas, distanciando-se da ideia de anormalidade, de incompetência, de patologia e de bizarria. A dificuldade de lidar com outro tipo de linguagem que não seja a oral faz que os interlocutores do surdo – inclusive os pais – se vejam diante de uma situação conflituosa, da qual preferem se afastar. E há, ainda, um medo em relação ao desconhecido.

Diante de várias informações disseminadas na mídia e na sociedade em geral a respeito do indivíduo surdo, é possível analisar algumas falas que leva em conta a subjetividade de cada um e principalmente as identidades diversas. Na definição de Behares apud Santana, 2007, expressões como “cultura surda”, “língua de sinais” e “identidade surda” são para tentar normalizar o surdo pela diferença:

Uma pessoa surda é aquela que, por ter um déficit de audição, apresenta uma diferença com respeito ao padrão esperado e, portanto, deve construir uma identidade em termos dessa diferença para integrar-se na sociedade e na cultura em que nasceu.

Conforme Goldfeld (2002, p. 27) no decorrer da história surda sempre foi visto sobre aspectos negativos e que não poderiam ser educados. Essa ideia persistiu até o século XVI com a chegada do monge beneditino Ponce de Leon (1520 – 1584) que foi um dos primeiros a utilizar o alfabeto manual e a primeira pessoa a se comunicar através de sinais no mundo. Ensinava crianças surdas ricas da nobreza castelhana, utilizando métodos como a datilologia, a escrita e a fala.

Segundo Goldfeld (2002, p.28), em 1620, o Juan Pablo Bonnet (1573–1633) ocupa um lugar de destaque na Espanha, foi dado a ele o mérito de ter publicado o primeiro livro de língua de sinais. Em 1750, na França, Charles Michel L'Épée (1712 - 1789) fundou um abrigo sustentado por ele próprio que por volta do ano de 1760 que se tornou a primeira escola de surdos a nível mundial. Seu método centrava-se no uso de gestos ou método combinado e

acreditava que todos os surdos, independente do nível social, deveriam ter acesso à educação pública e gratuita.

Para Quadros (1997, p. 46) "... as línguas de sinais apresentam-se numa modalidade diferente das línguas orais: são línguas espaços-visuais, ou seja, a realização dessas línguas não é estabelecida através dos canais oral-auditivos, mas através da utilização do espaço". Pois a mesma surgiu da mesma forma que as línguas orais: da necessidade das pessoas expressarem suas ações, seus sentimentos e ideias, ou seja, não surgiram de línguas orais. Sobre a educação de surdos no Brasil é possível citar ainda mais desafios em relação a inclusão das pessoas surdas, esse início deu-se em 1855 com a chegada do professor surdo francês Harnest Huet, que deu início a um trabalho com duas crianças surdas. A primeira escola de surdos no Brasil foi fundada pela lei 839 de 16 de setembro de 1857. O Instituto de Surdos-Mudos do Brasil, o atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), teve como fundador Harnest Huet da Escola de L'Épée. O INES é um órgão federal que adotou a Libras sendo o principal responsável pela construção e desenvolvimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Nos primeiros quatro anos de fundação se ensinavam apenas corte costura, pintura e técnicas agrícolas e nada com relação à leitura e a escrita.

Goldfeld (2002, p. 33) afirma que em 1911 o INES estabeleceu o Oralismo Puro em todas as disciplinas. Mesmo assim, a língua de sinais sobreviveu até 1957. O INES atualmente é a principal referência da Língua de Sinais, da educação de pessoas surdas e da formação de profissionais.

Como afirma Oliveira (2002, p. 43) "o conceito mais importante que a filosofia bilíngue traz é de que os surdos formam uma comunidade, com cultura, e língua próprias." Essa filosofia afirma que, embora desejada, a aprendizagem da língua oral não deve ser percebida como o único objetivo educacional do surdo ou como uma possibilidade de diminuição das diferenças causadas pela surdez.

O surdo aprende seguindo a língua de sinais, imprescindível para a constituição de suas convicções e da própria identidade. Sendo assim, foi de suma importância para a comunidade surda as legislações que reconheciam a língua brasileira de sinais conferindo-lhe status de segunda língua do país.

Com a homologação da lei 10.436/02 da LIBRAS a língua de sinais passou a ser oficial e o Brasil passou a ser um país com duas línguas oficiais. A conquista deste direito traz impactos significativos na vida social e política da Nação brasileira. O provimento das condições básicas e fundamentais de acesso a Libras se faz indispensável. Requer seu ensino, a formação de instrutores e intérpretes, a presença de intérpretes nos locais públicos e a sua inserção nas

políticas de saúde, educação, trabalho, esporte e lazer, turismo e finalmente o uso da Libras pelos meios de comunicação e nas relações cotidianas entre pessoas surdas e não-surdas (Eduardo Azevedo, Senador da República)

Na concepção de Campos Abreu, representante da Federação de Surdos no Conselho Nacional da Pessoa com Deficiência, com extenso currículo na luta pelos direitos do surdo, diz que: “Preservar a cultura da comunidade surda é necessário e importante. Usar a Língua Brasileira de Sinais é cidadania para toda a comunidade surda”.

A Federação Nacional de Educação de Integração dos Surdos, (Feneis) as associações e outras instituições de surdos iniciaram suas atividades com o objetivo de desenvolver a educação e inclusão dos surdos ampliando as suas oportunidades sociais. Para isto, desenvolveram, ao longo dos anos, estudos, pesquisas, cursos, encontros, debates, seminários e realizaram visitas em diversas localidades, colhendo sugestões que fundamentassem sua meta e respaldassem suas ações.

Segundo Antônio Abreu, é necessário que: os surdos, pais, profissionais, professores e pessoas estejam unidos com o propósito de reconhecer a Libras como Língua Oficial dos Surdos e só assim obterá o cumprimento de um direito e a verdadeira inclusão, que é comunicação da pessoa surda.

Portanto, é necessário que universidades, estudantes, autoridades e sociedade como um todo, envolvam-se e esforcem-se para conhecer e interagir com os surdos, sabendo-se da grande contribuição e valores que este acrescenta no meio social e cultural em que vive, com identidade, língua e características próprias.

Após a compreensão do percurso histórico do desenvolvimento da LIBRAS percebemos que aconteceu de forma lenta e as políticas de inclusão foram fundamentais nas mudanças no âmbito nacional e local. Os primeiros cursos e incentivos locais possibilitaram um melhor desenvolvimento da língua, além disso, a homologação de várias diretrizes educacionais está possibilitando a inserção da Língua Brasileira de Sinais no ambiente acadêmico. Tais atitudes de inclusão estão favorecendo o surdo se inserir no processo formal de ensino-aprendizagem.

Ao falar sobre Linguística Aplicada pode-se compreender como a aplicação da Linguística. E todo o processo que a consolida como disciplina compreensão de mera aplicação que se encontra o percurso desenvolvido por linguistas aplicados até a atual caracterização da LA.

Assim, se, na primeira metade do século XX, predominaram estudos formalistas com base em Saussure, na segunda metade desse mesmo século, ganharam espaço expressivo estudos formalistas de base gerativista. A Linguística Aplicada surgiu e se consolidou na mesma época em que o pensamento de Chomsky se tornava mundialmente conhecido e após décadas de herança

saussuriana. Podemos, a partir disso, inferir dificuldades inerentes ao processo de consolidação da Linguística Aplicada, cujo objeto era a linguagem em uso em situações reais de interação, ou seja, o foco oposto dos estudos saussurianos e chomskyanos. (RODRIGUES, 2011, P. 17)

A Linguística Aplicada iniciou seu desenvolvimento dentro da Linguística, numa relação de dependência comum e espontânea entre uma ciência de teoria em amplitude e sua prática insuficiente (KLEIMAN, 1992). Essa aplicação caracterizava-se, num primeiro momento, pelas tentativas de conjugação dos conhecimentos pertencentes a Linguística aos estudos e praticidades do ensino/aprendizagem de língua de outro país. Segundo (RAJAGOPALAN, 2008) é específico ao relacionar esse impulso do começo que formou a Linguística Aplicada aos sacrifícios de guerra do governo estadunidense aproximadamente nas décadas de 40 e início da década de 60 do século XX: “além da demanda exorbitante de professores de língua estrangeira para lecionarem curso de curta duração a diversos soldados dispostos para servir em locais distantes, os linguistas foram solicitados a focar em projetos de pesquisa que tivessem proximidade com os temas sobre os esforços bélicos do país.

A relação entre LA com ensino/aprendizagem de língua adicional se destacou e continua se destacando grandemente a concepção que se tem desse campo de conhecimento, por mais que com o passar do tempo tenha surgido outras áreas de interesse.

3 A RELAÇÃO DO FILTRO AFETIVO DE KRASHEN E O APRENDIZADO DE LIBRAS

De acordo com artigos de Stringfixer Stephen D. Krashen (nascido em 14 de maio de 1941) é professor emérita da University of Southern California, que se mudou do departamento de linguística para o corpo docente da School of Education em 1994. Ele é lingüista, pesquisador educacional e ativista político.

Stephen Krashen recebeu um PhD. em Linguística pela University of California, Los Angeles em 1972. Krashen além de artigos revisados e livros, contribuindo substancialmente nas áreas de aquisição de uma segunda língua, educação bilíngue e leitura. A teoria de Krashen estabelece cinco hipóteses básicas nas quais são definidas pelo processamento da aquisição e da aprendizagem de uma segunda língua: A hipótese do monitor; a hipótese da aquisição e a aprendizagem de uma L2; a hipótese do input; a hipótese da ordem natural e a hipótese do filtro afetivo. Posteriormente, Krashen pesquisou sobre o uso da leitura voluntária gratuita durante a aquisição de um segundo idioma, que ele afirmava ser a ferramenta mais indicada que teria no ensino de idiomas.

Este trabalho tem como objetivo a reflexão da hipótese do filtro afetivo, bem como discutir várias relações existentes pertinentes na cultura surda e as influências no aprendizado de Libras.

Segundo (RIBEIRO, 2011), (Krashen, 1985 apud FIGUEIREDO, 1995) O Filtro afetivo seria uma espécie de bloqueio mental que limita as pessoas de usarem completamente o input adquirido compreensível que eles recebem para a aquisição da língua. Dessa forma existem diversos fatores que favorecem esse bloqueio, podendo citar dentre os principais de ordem psicológica como: insegurança, medo, falta de autoconfiança, desmotivação e etc. O filtro será considerado alto se o falante estiver ansioso, sem motivação ou com outros indícios que influenciem negativamente no recebimento de inputs durante o processo de aquisição.

Sendo assim para que o filtro fique baixo e o indivíduo possa conseguir uma quantidade compreensível de input, é necessário que ele esteja relaxado, interessado em aprender e ter atitudes positivas em relação a segunda língua, conseqüentemente esses indivíduos terão mais facilidades para adquirir as habilidades de línguas adicionais.

Em relação a essa hipótese do filtro afetivo também existem críticas como bem destacou McLaughlin (1987 apud MENEZES, 2011) menciona que a hipótese aqui destacada como inconsistente e considera desorganizada hipótese do filtro afetivo avaliando como imprecisa e confusa a definição de filtro afetivo. Já Johnson (2004, apud MENEZES, 2011) enfatiza a falta de menções no que diz respeito ao ambiente externo ao indivíduo que está aprendendo a língua adicional no que se refere ao filtro afetivo, determinando como se somente o aprendiz fosse o único responsável pela desmotivação, insegurança e falta de confiança.

Assim todos esses questionamentos são muito relevantes para compreender a fundo a hipótese do filtro afetivo da forma como foi elaborada por Krashen, como também as críticas que devem ser levadas em consideração até mesmo para acrescentar mais possibilidades a essa teoria.

Se tratando do aprendizado de língua brasileira de sinais como segunda língua para ouvintes que estão adentrando no básico dos conhecimentos teóricos da língua e também conhecendo pela primeira vez a cultura surda, é possível que se depare com todos esses impedimentos do input citado por Krashen, no âmbito psicológico que podem fazer com que o indivíduo até desista de aprender a L2 por fatores traumáticos no decorrer do processo educativo e da busca pela fluência.

Um dos maiores empecilhos que faz parte da cultura surda, é as vezes não receber da melhor forma esses aprendizes, pois serão analisados e observados para descobrir quais os verdadeiros objetivos em querer fazer parte da comunidade e querer aprender a língua, se forem fins de conhecimentos e crescimento para auxílios comunicacionais dos sujeitos surdos,

possivelmente essas pessoas serão bem aceitas pelos membros, porém se as finalidades principais forem somente fins lucrativos visando se aprimorar e apenas sugar da comunidade a fluência depois que atingi-la for embora e apenas conseguir benefícios financeiros sem se importar com o bem comum do surdo, provavelmente esse aprendiz não será bem aceito na comunidade surda.

Esses fatores podem bloquear outros aprendizes que estão visando o bem da comunidade, mas que por receio de outros casos alguns surdos terminam se fechando para esse público: ouvintes recém-chegados nos conhecimentos da libras e da cultura surda, podem ser ensinados de forma errônea e ser motivos de chacota na comunidade surda.

Então todos esses fatores externos podem interferir nos fatores internos do aprendiz, podendo aumentar o filtro afetivo e posteriormente prejudicar e comprometer a aprendizagem das libras.

Da mesma maneira é válido destacar as subjetividades do indivíduo surdo do ser e tornar-se surdo:

Outros sujeitos surdos fazem a opção de vivenciar suas experiências a partir de uma perspectiva cultural. Nesse contexto, a língua de sinais é um operador importante na constituição da identidade surda. É por meio de práticas visuais que se constituem elementos significativos no desenvolvimento dos sujeitos e em suas interações. Nessa forma de interação com o mundo, a condição da surdez não se apresenta como uma patologia, um problema a ser resolvido e/ou corrigido. Ser surdo significa experimentar de outras formas as vivências pessoais. Ser surdo, a partir de um contexto cultural, significa dialogar com os indivíduos a partir de outra língua: a língua de sinais. (CORCINI, 2012, p.150)

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de vários tópicos levantados sobre o histórico da libras, linguística aplicada e sobre ensino e aprendizagem de línguas adicionais e sobre a ênfase no filtro de Krashen é possível analisar os impedimentos que o autor destaca sobre o filtro afetivo e os fatores negativos e positivos que podem interferir no aprendiz de L2. Se tratando de elementos específicos da cultura surda, realmente o filtro pode comprometer o desenvolvimento desse ouvinte aprendiz e até fazê-lo abandonar o interesse pela língua dependendo de como lida com os espelhos que surgem no decorrer do processo da aprendizagem de uma nova língua.

Finalmente, com a hipótese do filtro afetivo, utilizado atrelado ao ensino da libras é possível otimizar esse aprendizado em sala de aula, buscando constante motivação e segurança para promover a diminuição do filtro afetivo, proporcionando a aquisição e o aprendizado,

assim poder aconselhar novos aprendizes ouvintes e surdos tentando promover a absorção de novos inputs em um ambiente favorável. Observa-se, assim, que a motivação e interesse é um dos fatores essenciais para o aprendizado de outras línguas, tanto através da hipótese do filtro afetivo como das demais hipóteses de Krashen.

REFERÊNCIAS

CORCINI, Maura Lopes. Cultura surda e libras. São Leopoldo, RS : Ed. UNISINOS, 2012. 156 p. – (EaD)

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. Aquisição e Aprendizagem de Segunda Língua. In: Revista Signótica 7, Goiânia: Ed. da UFG, Jan – Dez, 1995

GOLDFELD, Márcia. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. 7ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

JOHNSON, M. A philosophy of second language acquisition. New York: Yale University Press, 2004

KLEIMAN, A. B. O ensino de línguas no Brasil. In: ZANOTTO, M. S. & CELANI, M. A. A. (Org.). Linguística Aplicada, da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar. São Paulo: EDUC, 1992, pp.25-36

KRASHEN, Stephen. The Input Hypothesis. issues and implications. Harlow: Longman, 1985.

MCLAUGHLIN, B. Theories of second language learning. London: Edward Arnold, 1987.
 MENEZES, Vera. Modelo monitor, hipótese do input ou da compreensão. In: www.veramenezes.com/monitor.pdf (accessed in 20/7/2022)

OLIVEIRA, Ivone de Lourdes. Dimensão estratégica da comunicação no contexto organizacional contemporâneo: um paradigma de interação comunicacional dialógica. Tese (Doutorado) – UFRJ, Escola de Comunicação, 2002.

QUADROS, R. M. Aquisição de L1 e L2: o contexto da pessoa surda. In: Seminário: Desafios e Possibilidades na Educação Bilíngue para Surdos. Porto Alegre, 1997. Anais.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, pp. 149-168.

RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULIA, Alena (Orgs.). Referenciação. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52

SANTANA, Ana Paula. Surdez e Linguagem; aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007. Disponível em: https://stringfixer.com/pt/Stephen_Krashen. Acesso em em 25 de julho de 2022.

O ESPAÇO LACUNAR EM AUSENC'AS DE GUSTAVO GERMANO E K., RELATO DE UMA BUSCA, DE BERNARDO KUCINSKI

Ane Beatriz dos Santos Duailibe
Doutoranda em Letras
ab.duailibe@gmail.com
UFPA

RESUMO: A Lei da Anistia de 1979, e seu perdão geral e irrestrito a perseguidores e perseguidos, reprimiu a memória do trauma e jogou à sombra do esquecimento os anos de repressão, torturas e mortes cometidos pelo regime de exceção. Na contramão dessa tendência ao olvidamento, diversas produções artísticas dedicam-se à rememoração desse passado sombrio, colocando em evidência as arbitrariedades do regime ditatorial. O presente trabalho analisa como a exposição *Ausenc'as*, de Gustavo Germano, e o romance *K. relato de uma busca*, de Bernardo Kucinski, mobilizam a temática de desaparecidos políticos da ditadura civil-militar brasileira, a partir de um espaço lacunar comum nas duas produções. Para o alcance dessa compreensão, utiliza-se a metodologia bibliográfica, com aporte teórico de Barthes (1984; 2011), Didi-Huberman (1998; 2012), Figueiredo (2017), Cury (2020), entre outros. No projeto de Gustavo Germano, o trauma é configurado na ausência do corpo, que transcende o círculo familiar e adentra a esfera pública para incitar o espectador a enxergar além da lacuna, do vazio imposto pela nossa história oficial. O mesmo movimento é observado na obra de Kucinski, que também parte de um trauma familiar para convidar o leitor a rememorar os horrores da ditadura, a ouvir o grito do silêncio que reverbera nos cantos mais obscuros do nosso passado. Guardadas as singularidades de cada objeto, a análise aponta uma potência comum: a arte como resistência ao esquecimento, como uma instância de visibilidade e realce significativo à história, capaz de evitar que a reconstrução do passado se esgote na lógica dos documentos oficiais.

Palavras-chave: Fotografia; Literatura; Ditadura Militar; Resistência.

1 INTRODUÇÃO

A memória cultural brasileira continua carente de imagens da ditadura civil-militar. Vivemos, como sugere Kucinski (2016, p. 15), "um mal de Alzheimer nacional". A Lei da Anistia de 1979, e seu perdão geral e irrestrito a perseguidores e perseguidos, reprimiu a memória do trauma e jogou à sombra do esquecimento os anos de repressão, torturas e mortes cometidos pelo regime ditatorial.

Na contramão dessa tendência ao esquecimento, diversas produções artísticas dedicam-se à rememoração desse tempo sombrio, principalmente em um momento em que os fantasmas do Totalitarismo pairam ao nosso redor. O conjunto dessas expressões artísticas representam não apenas um "acervo das feridas e cicatrizes infringidas pelo aparelho repressor durante os anos de exceção, podem ser vistos como uma igual potência desestabilizadora, como manifestação de uma semântica própria da memória da ditadura" (LICARIÃO, 2018, p. 73).

O presente trabalho objetiva demonstrar como a arte é capaz de "dar volume expressivo e realce significativo à simbólica fissurada da lembrança histórica [...] um modo de não deixar que a reconstrução do passado se esgote na lógica oficial dos documentos" (RICHARD, 2002, p. 191). Assim, pretende analisar como a exposição *Ausênc'as*, de Gustavo Germano, e o romance *K. relato de uma busca*, de Bernardo Kucinski, mobilizam a temática de desaparecidos políticos da ditadura civil-militar brasileira, destacando suas estratégias próprias. Para o alcance dessa compreensão, utiliza-se a metodologia bibliográfica, com aporte teórico de Barthes (1984; 2011), Didi-Huberman (1998; 2012), Figueiredo (2017), Cury (2020), entre outros.

2 A IMAGEM DE UMA FALTA

A fotografia, de acordo com Barthes (2011), faz um jogo fantasmagórico entre presença, ausência e tempo, pois é capaz de refletir que um "já passou", um "isso foi". Perpassa a ideia de que, em um dado momento, algo ou alguém esteve ali, diante das lentes, em um instante que já não é mais. Esse jogo visual pode ser percebido no projeto fotográfico "*Ausências*", produzido pelo fotógrafo argentino Gustavo Germano, que retrata vítimas da ditadura civil-militar brasileira e de outros países integrantes do Cone Sul, entre as décadas de 1960 a 1980. A exposição tem o intuito "de tornar visível através do recurso do paralelo fotográfico a presença das ausências dos assassinados e presos-desaparecidos das ditaduras latino-americanas".

Entre várias significações, a ausência reflete a falta do que se supunha existir. Na exposição de Germano, essa falta é percebida desde o seu título *Ausenc'as*, com a eliminação da letra "i" em sua escrita. O espectador é levado a ler uma ausência, a falta de algo que deveria existir — outro significado apresentado para o vocábulo — sendo compelido a preencher essa lacuna para conferir uma suplementação de sentido.

Figura 1 – Título da mostra "*Ausênc'as*", de Gustavo Germano



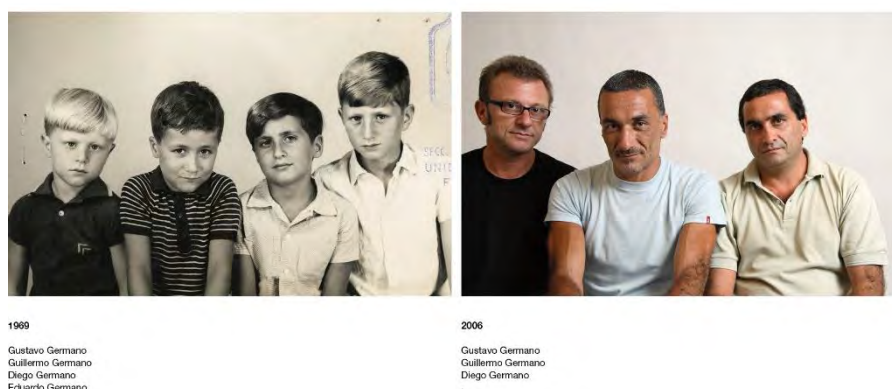
Fonte: Germano (2012)

No Memorial de Resistência de São Paulo, a mostra *Ausenc'as Brasil* ocorreu entre 28 de março e 12 de julho de 2015, com 28 imagens apresentadas em 14 dípticos, formados por uma fotografia procedente de álbuns de familiares, contraposta ao retrato realizado por Germano, no qual o cenário, as poses e as pessoas se repetem, exceto por um espaço lacunar que se preenche por uma ausência. Ao reencenar os instantes originais e apresentá-los em pares, Germano consegue fotografar um "isso foi", um corpo que já não pode comparecer frente às suas lentes. Passado à esquerda, presente à direita, como em um movimento de escrita que desenvolve uma narrativa da falta, da presença de uma ausência.

Nas [fotografias] mais recentes, falta sempre um dos retratados na foto mais antiga, uma forma de memorar uma ausência, de simular um corpo que, violentamente suprimido/desaparecido, permanece na foto, contraditoriamente, como um não-corpo que, por meio da representação artística, insiste em se fazer presente (CURY, 2020, p. 41, grifos da autora).

Sua obra, ligada diretamente à manutenção da memória de desaparecidos políticos, surge a partir de seu próprio álbum familiar. No projeto "*Ausenc'as Argentina*", exhibe-se um díptico no qual o próprio autor faz parte. A primeira fotografia exhibe os quatro irmãos, ainda crianças. Na sua reencenação, 37 anos depois, são exibidas as mesmas pessoas, com a lacuna que expõe o não-corpo do irmão mais velho, Eduardo, torturado e morto pela ditadura argentina, quando ainda era adolescente.

Figura 2 – Díptico de Gustavo Germano e seus irmãos



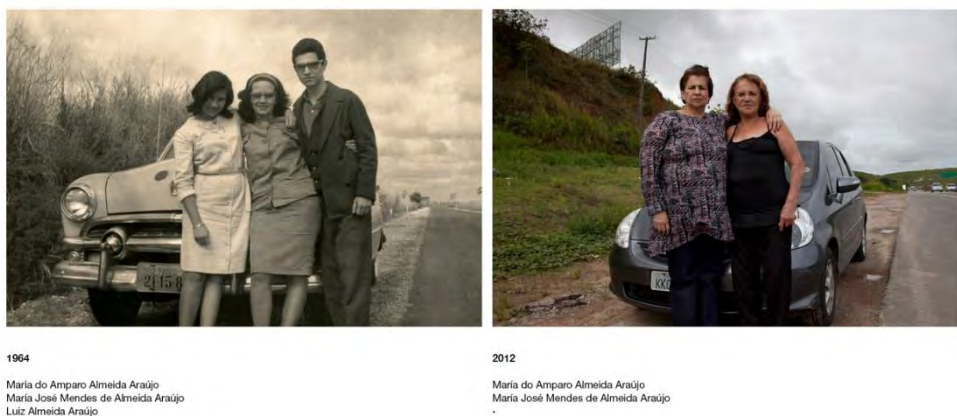
Fonte: Germano (2006)

Do lado esquerdo, abaixo da foto original, constam os nomes completos dos "presentes" na fotografia; na reencenação, ao lado direito, o nome do familiar desaparecido é substituído por um asterisco — tal como o "i" do título da sua exposição, por um apóstrofo — em um gesto que presentifica a ausência, conforme observa Arfuch (2018), que repete o apagamento produzido pelo desaparecimento forçado, fruto da política ditatorial.

Ao contrapor as duas fotografias, é possível evidenciar o espaço vazio deixado por Eduardo, aspecto que auxilia na composição de narrativa do trauma, que sai de um espaço privado e familiar para reverberar a história de tantos outros desaparecidos. Esse espaço lacunar, segundo Didi-Huberman (2012), pede o preenchimento por um saber imaginativo. Assim, "conjecturam-se os motivos da ausência do irmão, remetendo-se às circunstâncias históricas da época, das torturas e dos assassinatos sobre os quais se tem conhecimento. Passado e presente se entrecruzam, nas duas imagens" (SANTOS; OLIVEIRA, 2017, p. 256).

É a partir dessa ambivalência, da lógica do "ao mesmo tempo" que observamos a força da fotografia. De acordo com Soulages (2010, p. 132), é por meio dessa tensão entre opostos — passado e presente; presença e ausência — que percebemos "a articulação entre o que se perde e o que permanece" nas fotos dos desaparecidos políticos. E o que prevalece, em consonância ao que preconiza Didi-Huberman (1998, p. 174), é um trabalho de memória "não como posse do rememorado [...] mas como uma aproximação dialética da relação das coisas passadas a seu lugar", ou seja, uma atividade voltada para a compreensão da história dos ausentes, das circunstâncias de suas mortes e desaparecimentos.

Figura 3 – Díptico da família Almeida Araújo



Fonte: Germano (2012)

A justaposição das fotografias, com passado e presentes dispostos sempre na mesma posição, traçam esse paralelo entre o que foi perdido e aquilo que permanece, como nas fotos acima, da família Almeida Araújo. Na imagem à esquerda, todos posam na estrada de Mogi Mirim-São Paulo; à direita, temos a permanência das irmãs e o vazio instalado pela ausência de Luiz Almeida Araújo. A partir do díptico, é possível observar a lacuna instituída e atestar o desaparecimento do rapaz, a partir de um não-registro, ou como pontua Cury (2020), a partir da observação do não-corpo.

Além disso, percebe-se a substituição dos sorrisos do passado por expressões mais fechadas e sérias de sujeitos que olham diretamente à câmera. Corroborando com a ideia de Didi-Huberman (1998), em *O que vemos, o que nos olha*, Santos (2018, p. 247) comenta:

Esse gesto, que não parece acidental, dá a impressão de forçar um diálogo com o espectador, desafiando-o. Há, portanto, um duplo jogo de olhares: de um lado, o dos desaparecidos, conscientes de suas mortes, que visam os espectadores do futuro; de outro, nesse futuro desolador, o presente atual, de seus parentes, que restabelecem essa visada como sobreviventes enlutados, reforçando o caráter reivindicativo da imagem.

Germano, no entanto, não traz apenas pares fotográficos que contemplem uma cena familiar ou doméstica. Como observa-se abaixo, na fotografia original, Alex Pereira, militante da Ação Libertadora Nacional, assassinado durante a ditadura brasileira, aparece sorridente, posando ao lado de uma linha vermelha que aparenta demarcar a sua altura. Na reencenação, sua ausência é acentuada também pelo apagamento da linha vermelha na parede, restando apenas um quadro acinzentado, tal como podemos referenciar esse período de sombras.

Figura 4 – Díptico de Alex Pereira



Fonte: Germano (2012)

Caso similar ocorre no díptico que representa a presença da ausência de Ana Rosa Kucinski, professora de Química da USP, torturada e morta pela ditadura. Nele, não há familiares a demandar algo daquele que observa; o desaparecimento ocupa toda a imagem, restando apenas o vazio no cenário. Como um amigo ou familiar, o espectador passa a enxergar somente sua ausência em ambas as fotos.

Figura 5 – Díptico de Ana Rosa Kucinski



Fonte: Germano (2012)

Ana Rosa Kucinski também tem sua ausência presentificada na ficção-testemunho *K.* relato de uma busca (2016). A narrativa tematiza a história de um pai idoso, um judeu identificado apenas pela letra "K.", à procura da filha desaparecida no seio da ditadura militar brasileira, na década de 1970. A falta de informações e de uma versão oficial acerca do desaparecimento constitui-se tal como o espaço lacunar apresentados no díptico acima, espaço narrativo no qual um jogo de presença da ausência se constrói, aspectos que discorreremos a seguir.

3 O RELATO DE UMA BUSCA

Assim como as fotografias que compõe a exposição de Gustavo Germano, a literatura também é capaz de dar voz aos que foram silenciados pelo aparelho ditatorial e de expor a dor de uma ausência; uma resistência ao esquecimento, "um arquivo onde os corpos ficcionalizados de desaparecidos políticos ganham corpo" (CURY, 2020, p. 45).

Em *A literatura como arquivo da ditadura* (2017), Eurídice Figueiredo faz uma sistematização das principais produções literárias que se referem ao período ditatorial, sistematizando-as em três momentos: o primeiro contempla 1964 a 1979, cujas produções refletem uma tônica, ora prospectiva e utópica, ora distópica, com romances que tematizam os impasses da luta armada, a morte e a tortura do militantes e o despreparo das organizações de resistência; o segundo, de 1979 a 2000, é caracterizado por relatos autobiográficos, principalmente de políticos que, devido a lei da anistia, puderam retornar do exílio; o terceiro, que engloba produções de 2000 aos dias atuais, "aborda o passado de pessoas reais ou fictícias, utilizando a forma do romance para transmutar o vivido através de um trato mais literário" (FIGUEIREDO, 2017, p. 48).

Pertencentes ao terceiro momento, grande parte das produções contemporâneas voltam-se para a temática dos desaparecidos políticos, como uma forma de enfrentamento do trauma, de reelaborar o vivido a partir da escrita ficcional. É o que faz Bernardo Kucinski em *K. relato de uma busca* (2016), ao transmutar em ficção o trauma familiar da desapareição de sua irmã, Ana Rosa, e do cunhado, Wilson Silva. Essa depuração torna-se possível somente a partir de um deslocamento temporal, conforme afirma Kucinski (2013), em entrevista a DW Brasil: "[...] há um momento logo depois do choque do desaparecimento em que se deve seguir vivendo pelos que estão vivos [...]. Passaram-se quarenta anos [...], nesse momento se dá o processo de catarse".

Na obra, o processo de transposição da experiência traumática em literatura é sintetizado por uma citação de Mia Couto que abre o romance: "acendo a história, apago-me de mim". Ao acender a narração do trauma, Kucinski estabelece o distanciamento necessário para "narrar o inenarrável". Como observa Kehl (2011, s/n), somente assim "apagando-se, teria sido possível ao autor encontrar coragem para reconstituir o sofrimento do pai que procura em vão pela filha e se convence aos poucos de que nunca a reencontrará, nem terá direito a homenagear seus restos mortais".

No entanto, tal apagamento não evidencia uma despersonalização quase absoluta do autor, como sugere Barnet (1983) acerca do transcritor de relatos testemunhais, mas sim a criação de um narrador em 3ª pessoa, cuja "impessoalidade pode ser questionada devido à proximidade quase afetiva que há entre o ponto de vista indireto e o de K." (SCHIFFNER, 2015), um judeu idoso que, entre os entraves burocráticos, os crimes violentos do período ditatorial e a angústia do "não saber" tenta descobrir o paradeiro da filha e do genro desaparecidos.

A instância enunciativa dá voz ao personagem K., mas também abre espaço à enunciação de outras vozes, para tentar compreender o cenário autoritário que se instala nos anos de chumbo, tal como versa a citação de Guimarães Rosa, também presente na epígrafe da obra: "Conto ao senhor o que sei e o senhor não sabe; mas principalmente quero contar é o que eu não sei se sei, e que pode ser que o senhor saiba". Em paralelo ao projeto de Germano, aqui também se infere um espaço lacunar que necessita de um saber imaginativo para preenchê-lo (DIDI-HUBERMAN, 2012), assim como um olhar desolador de um familiar que encara a câmera e olha para o espectador em busca de informações.

A presença da ausência é percebida logo no primeiro capítulo do livro, intitulado "Cartas à destinatária inexistente", que se estabelece em similaridade com o último, "Post scriptum": são narrados em primeira pessoa, grafados em itálico e trazem a mesma marcação espaço-

temporal ao final de suas linhas, 31 de dezembro de 2010, data de suposto término da escrita. Nele, um narrador-personagem não identificado reclama das constantes correspondências bancárias que chegam ao seu antigo endereço, com ofertas bancárias a uma destinatária que "já não existe". Embora seu nome não seja revelado, ele informa tratar-se da sua irmã desaparecida há mais de trinta anos. Esse erro burocrático expõe a dor do narrador, que constantemente é levado a constatar a este espaço lacunar.

Sempre me emociono à vista de seu nome no envelope e me pergunto: como é possível enviar reiteradamente cartas a quem inexistente há mais de três décadas? Sei que não há má-fé. Correio e banco ignoram que a destinatária já não existe; o remetente não se esconde, ao contrário, revela-se orgulhoso em um vistoso logotipo. Ele é a síntese do sistema, o banco, da solidez fingida em mármore; o banco que não negocia com rostos e pessoas e sim com listagem de computador (KUCINSKI, 2016, p. 13, grifos do autor).

Em contrapartida à falta da destinatária sentida pelo narrador-personagem, os órgãos estatais, exemplificados aqui nas figuras dos bancos e dos correios, ignoram a sua inexistência, uma vez que nos relatos oficiais não constam os dados de sua morte, tampouco de seu desaparecimento. As correspondências também "evidenciam o aspecto trágico em torno da restituição da memória da ditadura civil-militar, o gesto coletivo de esquecimento e apagamento do terror dos anos de chumbo" (FERREIRA, 2018, p. 65):

O carteiro nunca saberá que a destinatária não existe; que foi sequestrada, torturada e assassinada pela ditadura militar. Assim como o ignoraram antes dele, o separador das cartas e todos do seu entorno. O nome no envelope selado e carimbado, como a atestar autenticidade, será o registro tipográfico não de um lapso ou uma falha do computador, e sim de um mal de Alzheimer nacional. Sim, a permanência do seu nome no rol dos vivos será, paradoxalmente, produto do esquecimento coletivo do rol dos mortos. (KUCINSKI, 2016, p. 13, grifos do autor).

Nessa dolorosa procura, assim como na exposição *Ausenc'as Brasil*, mesclam-se memórias familiares e coletivas da ditadura brasileira. O personagem tenta decifrar os labirintos e as arbitrariedades típicas do regime ditatorial, mas todos os contatos que consegue estabelecer, toda a ajuda que consegue buscar, vira uma forma de terrorismo psicológico arquitetado pela repressão, com a implantação de diversas pistas falsas sobre o desaparecimento de sua filha, na tentativa de apagar a sua ausência.

O narrador, então, em um inventário de memórias, tal como pontua Cury (2020, p. 52), "tenta também recuperar o corpo revisitando fotos do álbum familiar para que o encadeamento das imagens da filha, em diferentes momentos, possa conferir um sentido à ausência do seu corpo":

Quando deparou com fotografias da filha em situações e cenários que nunca imaginara, percebeu de novo o quanto da vida dela ignorara e ainda ignorava. Além

da pose com as duas amigas, que ele conhece bem, e as fotografias previsíveis no trabalho, trajando o avental branco do laboratório, havia outras surpreendentes. [...] K. tenta imaginar naquele punhado de flagrantes, qual teria sido a última imagem da sua filha. (KUCINSKI, 2016, p. 108; 112).

No romance, assim como em *Ausenc'as*, as fotos de família reverberam a falta, a ausência não só do corpo desaparecido, mas também do seu desconhecimento sobre a vida particular da filha, aspecto que lhe insere novas lacunas e questionamentos. A atitude do personagem K. assemelha-se a de Barthes, nos escritos de *A câmara clara*, em que tece considerações sobre a fotografia, envolto em um luto pela perda de sua mãe. "Eu ia assim olhando sob a lâmpada, uma a uma, essas fotos de minha mãe, pouco a pouco remontando com ela o tempo, procurando a verdade da face que eu tinha amado" (BARTHES, 1984, p. 101).

Aos poucos, K. vai tomando consciência, de uma forma muito penosa, sobre a morte da filha, embora essa nunca tenha sido confirmada pelas autoridades. Na falta de um corpo, recorre ao rabino para um sepultamento simbólico, que nega o pedido sob a justificativa de que comunistas são indignos de serem sepultados em um campo sagrado. Após um ano sem novas notícias sobre o desaparecimento, K. sente a necessidade de "compor um pequeno livrinho em memória da filha e do genro. Uma lápide em forma de livro. Um livro in memoriam" [...] uma vez que "a falta de lápide equivale a dizer que ela não existiu e isso não era verdade, ela existiu [...]". (KUCINSKI, 2016, p.77-78; 74). No romance, o livro não se concretiza; no entanto, Bernardo Kucinski, cerca de 40 anos depois, assim como Barthes (2011, p.110), escreve não para lembrar, "mas para combater a dilaceração do esquecimento na medida [em] que ele se anuncia como absoluto".

Para contar o vivido, é preciso reinventá-lo a partir da ficção. O livro se apresenta não só como uma forma de luto, mas também uma forma de resistência, de não esquecimento e de denúncia das atrocidades vividas no período dos anos de chumbo. Assim, "a reflexão sobre a literatura como espaço de resistência tem, pois, importância no romance. Encarnar a palavra: constata-se uma ligação estreita entre o corpo físico e o corpo do texto" (CURY, 2018, p. 330-331). Esse último, simbolicamente, substitui aquele que fora perdido, uma vez que K., tal como tantos outros familiares de desaparecidos, sente a necessidade de um corpo a ser velado, ao qual se possa enfrentar o luto e o trauma.

Se o pai não conseguiu fazer nenhum ritual para a filha, o livro K. pode ser interpretado como uma *kaddish* para a irmã morta, uma oração fúnebre que ajuda a fazer a passagem do mundo dos vivos ao mundo dos mortos. [...] Ao escrever o livro, Kucinski encerra seu luto e transmite, ao mesmo tempo a imagem viva da irmã morta, uma ausente que estará sempre presente no espírito de seus leitores (FIGUEIREDO, 2017, p. 128).

Kucinski, ao embaralhar aspectos referenciais e ficcionais, mesclar diversas vozes narrativas e gêneros literários, apresenta "uma escrita fragmentária e altamente elaborada [...] que busca dar testemunho das atrocidades cometidas nos porões da ditadura" (FIGUEIREDO, 2017, p. 123) e que incita no leitor uma empatia pelo outro, suscitando emoção e compreensão, por ser capaz de percorrer "regiões da experiência que outros discursos artísticos negligenciam, mas que a ficção reconhece em seus detalhes" (COMPAGNON, 2009, p. 50).

Uma última situação absurda pode ser observada no "post scriptum", capítulo que encerra o livro com a mesma voz narrativa que o inicia. Nele, o narrador-personagem relata um telefonema recebido pelo filho, no qual uma mulher afirmava ter conhecido sua "tia desaparecida", ocasionalmente, em um restaurante, no Canadá.

Lembrei-me dos primeiros meses após a desapareção; sempre que chegávamos a um ponto sensível do sistema, surgiam as pistas falsas do seu paradeiro para nos cansar e desmoralizar. Esse telefonema — concluí — é uma reação à mensagem inserida nas televisões há alguns meses pela Ordem dos Advogados do Brasil, na qual uma artista de teatro personificou o seu desaparecimento. O telefonema da suposta turista brasileira veio do sistema repressivo, ainda articulado (KUCINSKI, 2016, p. 168).

Ao fim da narrativa, tem-se então, a mesma tensão entre opostos — passado e presente; presença e ausência — observada nos dípticos da exposição de Gustavo Germano. No primeiro capítulo, as lembranças do passado apoderam-se do narrador-personagem que, nas páginas seguintes, revela a memória traumática dos anos posteriores ao desaparecimento da irmã. No último, ressalta que, mesmo após várias décadas do fim do regime ditatorial, ainda há um sistema repressivo articulado, que tenta barrar ações que visem a rememoração de suas vítimas e que, assim como a Lei da Anistia, nos "outorgue" um esquecimento obrigatório.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estado Brasileiro, ao não punir os culpados pelas atrocidades do regime de exceção, continua a praticar crimes contra a humanidade. A anistia apaga da memória oficial as barbáries e silencia as consideradas como divergentes. Na contramão dessa tendência, expressões artísticas problematizam e descontroem os silenciamentos que reforçam o esquecimento das arbitrariedades do regime ditatorial, sendo exemplos de resistência às posições de um poder opressor que, infelizmente, ainda se faz presente em nossa sociedade. Nesse viés, são capazes de "abrir o campo da reflexão e da crítica às formas de silenciamento, de exploração e de destituição do humano" (SCHMIDT, 2008, p. 139); de preservar e transmitir a experiência dos outros.

Ao contrário de relatos históricos e jornalísticos que primam pela objetividade, a arte, enquanto registro do trauma, é capaz de recriar "a dor e o sangue, as lágrimas e as feridas que se

abriram no corpo da nação e na memória traumática dos sobreviventes" (FINAZZI-AGRÒ, 2014, p. 181), é capaz de retratar o "nefas, os gestos nefandos que a lei da anistia procurou apagar" (FIGUEREIDO, 2017, p. 44). No projeto de Gustavo Germano, o trauma é configurado na ausência do corpo, que transcende o círculo familiar para adentrar a esfera pública e convidar o espectador a ver pelo olhar de quem lhe olha, enxergar além da lacuna, do vazio imposto pela nossa história oficial. O mesmo movimento é observado em K. relato de uma busca, em que Kucinski também parte de um trauma familiar para convidar o leitor a rememorar os horrores da ditadura, a ouvir o grito do silêncio que reverbera nos cantos mais obscuros do nosso passado.

As duas narrativas artísticas apresentam-se como levantes, utilizando a expressão de Didi-Huberman, contra o imperativo da ausência do corpo e reafirmam a potência da arte enquanto resistência. Assim, somos convidados a ser testemunhas, a não ir embora, a não esquecer. Somos convidados a ouvir, a ver e a ler essas e outras narrativas insuportáveis, além de transmiti-las e repassá-las, porque "somente essa retomada reflexiva do passado pode nos ajudar a não o repetir infinitamente, mas ousar esboçar uma outra história, a inventar o presente" (GAGNEBIN, 2006, p. 57) e não mais avistar um futuro pelo espelho retrovisor da história.

REFERÊNCIAS

- BARNET, Miguel. **La fuente viva**. Havana: Editorial Letras Cubas, 1983.
- BARTHES, Roland. **A câmara clara**. Nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BARTHES, Roland. **Diário de luto**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.
- CURY, Maria Zilda. Non habeas corpus: direito ao corpo na ficção de Bernardo Kucinski. In: GOMES, Maria Gina (Orgs.). **Narrativas brasileiras contemporâneas: memórias da repressão**. Porto Alegre: Polifonia, 2020.
- CURY, Maria Zilda Ferreira. Mémoires de la dictature, héritage familial et exil. In: BERND, Zilá, OLIVIERI-GODET, Rita et IMBERT, Patrick. **Espaces et littératures des Amériques: mutation, complémentarité, partage**. Québec: Presses de l'Université Laval/ Centre Culturel international de Cerisy, 2018.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Editora 34, 1998.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. Quando as imagens tocam o real. **Pós**, Belo Horizonte: Ed. da UFMG, v. 2, n. 4, 2012.

FEREIRA, Rafael Nunes. **Literatura em tempos sombrios**: os porões da ditadura civil-militar no romance K. relato de uma busca, de Bernardo Kucinski. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de pós-graduação em Letras: Porto Alegre: 2018.

FIGUEIREDO, Eurídice. **A literatura como arquivo da ditadura brasileira**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2017.

Finazzi-Agrò, Ettore. (Des)memória e catástrofe: considerações sobre a literatura pós-golpe de 1964. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 43, jan./jun. 2014.

GANEGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar, escrever, esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2009.

GERMANO, Gustavo. **Ausenc'as Brasil**. Disponível em: <http://www.gustavogermano.com/>. Acesso em: 03 jan. 2022.

LICARIÃO, Berttoni. Inventário de silêncios: memória e fotografia em A resistência, de Julián Fuks. In: DALCASTAGNÈ, Regina; DUTRA, Paula Queiroz; FREDERICO, Grazielle (Org.). **Literatura e Direitos Humanos**. Porto Alegre: Ed. Zouk, 2018.

KEHL, Maria Rita. **Comentários sobre K., de Bernardo Kucinski**. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2011/11/28/comentarios-sobre-k-de-bernardo-kucinski/>. Acesso em: 03 jan. 2022. Não paginado.

KUCINSKI, Bernardo. **Bernardo Kucinski e a culpa dos que sobreviveram**. DW Brasil [online], Notícias, 08 out. 2013. Entrevista concedida à Tainã Mansani. Disponível em: <<http://www.dw.com/pt-br/bernardo-kucinski-e-a-culpa-dos-que-sobreviveram/a17131513>>. Acesso em: 03 jan 2022. Não paginado.

KUCINSKI, Bernardo. **K. relato de uma busca**. Companhia das Letras: São Paulo, 2018.

RICHARD, Nelly. La crítica de la memoria. **Cuadernos de Literatura**, Bogotá, v. 8. n. 15, jan./jun., 2002.

SCARAMUCCI, Marianna. Monumentos precários: luto (im)possível e lápides de papel em K.: relato de uma busca. **Revista de Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 60, e6002, 2020.

SANTOS, Ana Carolina Lima. Entrevendo olhares espectrais: As fotografias das vítimas da ditadura em obras de arte contemporâneas. **ARS**, ano 16, n. 34, p. 233–259, 2018.

SANTOS, Ana Carolina Lima; OLIVEIRA, Michel de. Entre o afetivo e o político: o ensaio Ausências, de Gustavo Germano, como reconfigurador das memórias da ditadura. **Conexão – Comunicação e Cultura**. UCS, Caxias do Sul – v. 16, n. 31, jan./jun. 2017.

SOULAGES, François. **Estética da fotografia**: perda e permanência. São Paulo: Senac, 2010.

SCHIFFNER, Tiago Lopes. K., relato de uma busca ou a narrativa de espólios. **Recorte**, v. 12, n.º 1, jan/jun 2015.

SCHMIDT, Rita Terezinha. Centro e margens: notas sobre a historiografia literária brasileira. **Revista de Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 32, jul./dez. 2008.

OS EFEITOS DO RACISMO NA CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE DE PESSOAS NEGRAS

Habynikawa Adriana da Silva Piedade
Psicóloga e estudante de Filosofia
habynikawa17@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: O presente trabalho teve como foco apresentar a forma pela qual o racismo irá atravessar a construção da subjetividade de pessoas negras. Sendo assim, o objetivo foi de identificar como os efeitos do racismo podem afetar a construção da subjetividade de mulheres e homens negros, sob a luz da psicanálise. Foi fundamentado a partir de pensadores como o filósofo Mbembe (2014), que discorrerá sobre a relação construída a partir das concepções de Negro e raça, e como esta resultará no que o pensador chamou de delírio da modernidade, bem como, as psicanalistas Isildinha Nogueira (1998) e Neusa Souza (2021) que fazem reflexões sobre os efeitos psicológicos do racismo na construção da identidade e subjetividade de pessoas negras. Conceitos freudianos e lacanianos também foram resgatados para melhor compreensão da constituição da subjetividade dos indivíduos. Como metodologia, foi utilizada a pesquisa do tipo revisão bibliográfica qualitativa e descritiva. Os autores usados para embasar a referida pesquisa foram, em sua maioria, intelectuais negros que trabalham com a temática. A importância desse fato se dá a medida que a pesquisa não foi pensada apenas sobre a ótica científica, mas sim, política, visto que é um grito para a luta antirracista. Desse modo, as conclusões foram de que o racismo afeta a construção da subjetividade negra, por meio da negação do corpo e da cultura, o que leva a um apagamento do sujeito e perda da sua identidade, sendo um dos motivos que causam o adoecimento e sofrimento psíquico.

Palavras-chave: Racismo. Psicanálise. Subjetividade.

1 INTRODUÇÃO

Durante o período de colonização, por volta do século XVI, houve significativas mudanças que afetaram o mundo como um todo. Uma dessas modificações foi a visão acerca do ser humano e a maneira de classificá-lo. A partir da descoberta de “novos mundos” e, conseqüentemente, com o processo de escravização de povos não europeus, o homem passa a ser visto de outra maneira, sendo também categorizado em raças superiores e inferiores. Em decorrência desse fato histórico e outros acontecimentos diversos, o racismo se instala, causando genocídio da população negra, sofrimento psíquico e diferentes mazelas sociais que podem ser encontradas até os dias de hoje.

Sendo assim, abordar aspectos acerca dos processos históricos que resultaram no racismo, bem como as conseqüências sociais vividas por pessoas que sofrem com esse mal-estar da sociedade é de extrema importância no processo de superação desse sintoma social. A necessidade de entender como se dá o racismo na vida subjetiva e social de indivíduos negros, mostrou-se à medida que se analisa as questões acerca do desemprego, violência policial, taxas

de mortalidade entre a população jovem e outros dados que evidenciam o crescente número de pessoas negras nas categorias de subalternidade. Em contrapartida, os números sobre a inserção da população negra no mercado de trabalho e universidades ou ascensão desses sujeitos em camadas sociais altas, são taxas ainda pequenos. Isso se deve ao fato de o racismo ser estrutural e doentio, afetando todas as esferas da vida do povo preto.

A partir do exposto surgiu o seguinte questionamento: Quais os efeitos causados pelo racismo na constituição da subjetividade de pessoas negras? Lançar essa questão é suscitar mudança, é reivindicar pelo direito da humanização, visto que, o racismo, como doença social, faz da pessoa negra, um sujeito animalizado. Levantar essa pergunta é imprescindível, pois, é uma pauta urgente na sociedade e enquanto não for discutido e estudado, não será superando e, conseqüentemente, se manterá causando vítimas. Levando em conta essa indagação, a proposta da pesquisa foi de compreender como os efeitos do racismo podem afetar a construção da subjetividade de pessoas negras.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento da presente pesquisa foi a de revisão bibliográfica do tipo qualitativa de natureza básica com objetivos descritivos. Para composição da revisão de literatura, serviram de embasamento teórico, autores e obras que ofereceram subsídios aos temas que dialogam com a proposta da pesquisa. Os locais de pesquisa utilizados foram a plataforma do Google Acadêmico, Scielo, periódicos como da CAPES e outros. É importante salientar que a presente pesquisa teve como preocupação não somente o estudo acerca do racismo, mas, sobretudo manter um direcionamento antirracista em seu desenvolvimento. Portanto, foram utilizados autores e autoras negros que lutam pela causa antirracista, para fundamentar o corpo teórico da pesquisa.

2 DESDE MIL E QUINHENTOS NINGUÉM ESQUECE

“Desde lá seu racismo mata e persegue”

(MARCO GABRIEL. Petralha, 2019)

O presente subtítulo, foi retirado da música do rapper maranhense Marco Gabriel, que traz em suas composições, a realidade vivenciada pela juventude negra que está, em sua maior parte, em bairros periféricos. A música em questão retrata o resgate da identidade e força da comunidade negra, fazendo link com a história. ‘Petralha’, título da canção, vai designar a posição agora ocupada pelo povo preto que está buscando uma ascensão e reconhecimento da sua história. Em diversos momentos, é possível ver que a letra traz um retrato das vivências dentro e fora das periferias, evidenciando as dificuldades enfrentadas por homens e mulheres negros que “desde mil e quinhentos ninguém esquece”. Sendo assim, é necessário o

entendimento do que aconteceu anos atrás, que ainda reverbera atualmente, causando a morte e perseguição da comunidade negra.

De acordo com Mbembe (2014), o imaginário eurocêntrico criou uma relação direta entre Negro e raça e desse fato resultou, o que o autor chama de: delírio da modernidade. Desse delírio, as consequências foram a redução do corpo e do sujeito às características físicas de traços e cor, que foram categorizados e enclausurados em designações animalizadas, desumanizadas e subalternas, que formaram assim o Negro³⁴⁸, enquanto imaginário das sociedades europeias. Sendo assim, Negro e raça, são dois aspectos que caminharam juntos. Porém, nem sempre foi assim. De acordo com Silvio Almeida (2019), há divergências sobre a origem da palavra raça, no entanto, o que pode se afirmar é que a mesma sempre esteve ligada a ideia de classificação, no início de animais e plantas, e posteriormente, de seres humanos.

A concepção acerca da palavra raça, vem sendo modificada no decorrer da história, e influenciada a partir das disputas de poder e ideais. Desse modo, ainda conforme Silvio Almeida (2019), o termo raça tem estreita relação com a construção histórica de política e economia das sociedades contemporâneas. Isto posto, durante o processo de colonização, com a expansão mercantilistas e a procura por “novos mundos”, a ideia de raça é modificada.

Nesse momento da história, por volta do século XV, durante o processo de expansão marítima, várias foram as mudanças no mundo como um todo. A concepção de ser humano, por exemplo, que antes estava pautada em fundamentos e pertencimento a comunidade política e religiosa, tem uma reviravolta. Com a atual influência da cultura renascentista, a ideia de homem, inclusive enquanto gênero, torna-se um ideário moderno filosófico que tem como modelo central a Europa. Por conseguinte, toda a cultura que não fizesse parte desse modelo eurocêntrico, é classificada e tratada como menos evoluída, atrasada, e, animalizada, como foi o caso da sociedade de África. (ALMEIDA,2019).

Portanto, as mudanças ocorridas na ideia de raça, levaram aos pensamentos eurocentrados de ser humano, cultura e sociedade, perdurando até os dias de hoje. Novamente em conformidade com Mbembe (2014), a raça, tem sido no decorrer do tempo, uma “justificativa” para as inúmeras catástrofes, devastações, crimes e carnificinas incalculáveis. Portanto, essa junção, simbiose de elementos (Negro e raça), tomaram grandes proporções, tornando-se quase uma única coisa. O negro, enquanto sujeito que tem genes de origem africana, passa a ser Negro, enquanto uma categoria animalizada, subalternada, que não está

³⁴⁸ Durante o desenvolvimento da presente pesquisa, conforme Mbembe (2014), o termo Negro, com a primeira letra em maiúsculo, irá designar essa fantasmagoria criada pelo Branco, essa alcunha que disfarça e encerra o negro, sujeito de origem africana.

dentro dos parâmetros de homem eurocêntrico. A criação do Negro, enquanto categoria, foi inventado para significar exclusão, sendo o único de todos os seres humanos que teve “a carne transformada em coisa e o espírito em mercadoria”. (MBEMBE, 2014, pág. 19).

Apesar dessa construção em torno do termo raça, essa não existe enquanto aspecto real, natural e físico. A raça, nada mais é do que uma construção fictícia, uma projeção ideológica, que tem o propósito de tirar a atenção dos conflitos que eram concebidos como mais verdadeiros, a saber, lutas de classes e sexos. Essa construção fantasista, que é a ideia de raça, surgiu na Europa, que se considerava o centro da civilização, se autointitulava enquanto a nação da razão, vida universal e verdadeira Humanidade. Foi a partir disso que a Europa fundamentou e propagou seus ideais políticos e culturais. A Europa, portanto, conseguiu que seus costumes fossem aceitos por outros povos, legitimando assim “seus rituais diplomáticos, as leis da guerra, os direitos de conquista, a moral pública e as boas maneiras, as técnicas do comércio, da religião e do governo” (MBEMBE, 2014, pág.28).

Tudo que estava fora daquilo que foi estabelecido pelo continente Europeu enquanto correto e verdadeiro, era entendido como vazio, errado, não humano, ilegítimo. Nessa perspectiva, a África e os sujeitos que fazem parte dela, isto é, o negro, eram tidos como símbolo da animalidade, marca dos povos isolados e sem sociabilidade. Porém, ainda existiam aqueles que acreditavam que havia uma saída para essa animalidade criada por eles mesmos e amarrada ao Negro sem sua vontade. Sendo assim, alguns europeus sustentavam que esses povos não sociáveis, estavam com sua humanidade adormecida e poderia ser resgatada, aproximando-se assim do modelo eurocêntrico. Foi a partir dessa ideia que a Europa fundamentou sua justificativa para o processo de colonização, que derramou sangue, dizimou centenas de milhares de africanos e causou traumas irreparáveis e eximiu-se da culpa alegando causas morais para tais atos. (MBEMBE, 2014).

Silvio Almeida (2019), afirma que o racismo é estrutural à medida que as reproduções de práticas racistas estão presentes em dispositivos políticos, econômicos e jurídicos da sociedade, criando assim condições para que, grupos racialmente identificados, sejam discriminados de forma sistêmica, de maneira direta ou indiretamente. O racismo estrutural, aparece no Brasil de maneira pungente, sendo raiz para os outros tipos de racismo, como o individual que pode ser visto nas relações sociais, entre o eu e o outro.

Ortegal (2018), aponta para uma análise do mapa da violência no Brasil, e verifica que há um maior número de homicídios concentrados em bairros periféricos, onde estão presentes indivíduos de classe média baixa e com baixa renda. Sendo assim, poderia ser justificado que a violência decorre, portanto, das diferenças de classe, todavia, em uma análise mais atenta, é

possível identificar dois fatores: 1) a população que faz parte de classes sociais mais baixas, em sua maioria são pessoas negras; 2) 70% dos jovens assinados no Brasil são negros. Esses dados são um pequeno recorte de como se dá os fenômenos raciais na sociedade brasileira.

O racismo, a nível de Brasil, tem algumas peculiaridades, e uma delas é a negação do racismo e a justificativa que brancos e negros convivem em harmonia, como sustenta Ortegá (2018), em uma espécie de paraíso racial. Um olhar mais atento para as relações sociais, os fenômenos econômicos e outros diversos aspectos, é possível identificar as experiências racializadas nesses contextos. Por meio de estudos e pesquisa, foi comprovado a existência do racismo à brasileira, que tem algumas características como: preconceito de marca (aspectos físicos como cor e traços negroides), racismo cordial (produzir diferenciação de forma implícita), racismo sem racista (sujeitos afirmam que existe racismo, porém, não se veem como racista). É interessante apontar, sobre o aspecto 'racismo sem racista', que foram feitas pesquisas pela DataFolha (Idem), onde 89% dos entrevistados afirmaram a existência do racismo no Brasil, toda via, apenas 10% se consideraram racistas, evidenciando assim a veracidade da particularidade do racismo à brasileira. (ORTEGAL, 2018).

O racismo à brasileira, aparece dessa forma também, por conta da falsa ideia de democracia racial, teoria defendida por Gilberto Freyre (1933), que juntamente a concepção de miscigenação, supõem a eliminação de conflitos. Ativistas e teóricos negros, lutam para desconstrução desse conceito que tem dificultado a discussão acerca do racismo que, apesar de ser negado, o que se pode perceber no Brasil é uma profunda relação com a discriminação racial, preconceito e desigualdade sociais que são fruto daquilo que tanto negam. (MONAGREDA, 2017).

Sendo assim, as páginas posteriores, serão dedicadas a descrever as consequências sociais do racismo no Brasil e, por último, discorre sobre os aspectos psicológicos enfrentados por negros que vivenciam relações racializadas e suas consequências.

3 MEU POVO NÃO É POBRE, ELE FOI EMPOBRECIDO

O racismo se instala e é reforçado diariamente por dispositivos econômicos, culturais, teológicos e políticos. Desses meios de afirmação constante da diferenciação de raças, resulta uma desigualdade social, que se desdobra em outras mazelas sociais que assolam o povo preto. O surgimento do racismo e a manutenção dos privilégios brancos, deixou e continua a empobrecer a comunidade negra. Parafraseando o verso das rappers Tasha e Tracie, a sociedade que foi retirada de África, não era pobre, inclusive, era formada por muitos reis e rainhas, que

foram forçados a escravidão, e tornaram-se pobre. Foram empobrecidos de forma econômica, mas não somente nesse aspecto, foram empobrecidos de cultura, de linguagem, de saberes. Tudo foi retirado e, para além disso, transformado em algo ruim, feio e de mal gosto. (MBEMBE, 2014).

O racismo empobreceu o povo negro, e esse fato resultou em consequências como, conforme sustenta Meijer (2006), o isolamento da população negra em bairros periféricos, a estereotipação de características negras, bem como, o apagamento da história dos negros nos currículos escolares e em outros espaços de compartilhamento de saber. De acordo com Meijer (2006), após a abolição da escravidão, ou melhor, após a assinatura da carta de despejo no ano de 1888, a desigualdade entre brancos e negros perpetuaram, pois, a maioria dos agora “ex-escravos”, se viram nas ruas, sem ter para onde ir e sem condições de competir com os imigrantes europeus que chegavam no Brasil para ocupar os cargos de trabalhadores assalariados.

O Brasil do século XIX foi marcado pelo medo advindo da ideia de que, após ser libertos, os negros que eram a maioria, tomassem o país, retirando os privilégios dos brancos, que eram os ricos e proprietários de terras, mas ainda assim, minoria da população. Desse modo, foram articuladas políticas para deter o crescimento da população negra. Foi então que em 1930, Frederico Leopoldo Cezar Burlamaque, vai à público demonstrar seu interesse em devolver os negros à África. Para justificar sua ideia, Frederico afirma que, a população negra escravizada poderia se transformar em uma espécie de ameaça, pois, foi submetida a diversas situação de opressão e em algum momento poderiam querer o extermínio dos seus opressores. (MEIJER, 2006).

Sendo assim, como é mostrado na história, não apenas do Brasil, mas no mundo, o processo de escravidão do corpo negro, trouxe diversos prejuízos que são vistos e vividos nos dias de hoje. Esses prejuízos não são apenas hipóteses, não são relatos particulares que aparecem vez ou outra, pelo contrário, são dados, que crescem dia após dia e causam vítimas que encaram, frente a frente, a violência, a desigualdade, o preconceito, a fome e inúmeros outros fatores. Conforme Farias (2018), demonstra através dos dados:

Segundo estudos publicados em 2015 pelo IBGE (Correio Brasiliense, 2015), na população que forma o grupo 10% mais pobre do país, os negros são a maioria, percentual este que só aumentou nos últimos anos. Se, em 2004, 73,2% dos mais pobres eram negros, esse número aumentou para 76% em 2014, o que indica que três em cada quatro pessoas do grupo das mais pobres são negras. Portanto, é inegável que a pobreza, a exclusão social e a invisibilidade continuam sendo as principais características da vida da maioria esmagadora dos negros no Brasil, características estas que mantêm íntima relação com o passado escravagista de nosso país preponderantemente negado e silenciado e, talvez por isso mesmo, reproduzido

de forma violenta e compulsiva na dinâmica social até hoje. Uma história de servidão, submissão, violência e invisibilidade que se perpetua. (FARIAS, 2018, p. 104)

Como os dados demonstram, dentre o percentual da população mais pobre do Brasil, os negros ocupam a maioria. Esse é um dos reflexos deixado pela escravização dos povos do continente africano. Mas não para por aí. Diante desses números, há diversas outras problemáticas que se mostram à medida que se lança um olhar atento para essas estatísticas. Um exemplo, é a violência vivida pela população negra que está dentro desse grupo vulnerável de pobreza, violência essa que não se restringe ao grupo de negros que estão nas camadas mais pobres, mas chega também aos pretos e pretas que conseguiram, minimamente, ascender socialmente. A violência vivenciada por esse segundo grupo, apesar de não ser na mesma dimensão, ainda é grave, ainda mata e precisa ser discutida. Isso se deve ao fato de que, já discutido em páginas anteriores, o racismo não é fechado apenas aos conflitos individuais, ele é estrutural, e por isso, as pessoas que carregam fenótipos negroides, isto é, estão envoltos com a chaga do ser Negro, apesar de não estarem em camadas de vulnerabilidade, estão, ainda assim, marcados pelo racismo que vê apenas a cor da pele. (FARIAS, 2018).

Ainda de acordo com Farias (2018), os negros no Brasil, são violentados constantemente, não tendo sua linguagem legitimada, a cultura reconhecida e respeitada, e sua história não é contada, e sim, apagada. A população negra é categorizada de forma depreciativa, rotulada de “marginal”, “violenta”, “vagabunda”, “preguiçosa” e outras mais categorias de desvalorização. Isso se deve, mais uma vez, ao discurso propagado pelo branco, que tira a subjetividade das pessoas negras e as coloca em um grupo, que não tem nome e nem história, onde ninguém é reconhecido em sua singularidade, mas sim, pelos rótulos que foram fixados a força.

Essa categorização, falada por Farias (2018), é reflita em outros dados, como por exemplo, o genocídio de jovens negros no Brasil. O negro, sobretudo, o jovem morador das favelas, e bairros periféricos, é revestido do rótulo de marginal, ladrão e outras nomenclaturas. Isildinha Batista Nogueira, psicanalista negra, em sua obra *A cor do inconsciente* de 1998, vai dizer que após a abolição da escravidão, o grande número de negros que não tinham qualificação para integrarem a nova forma de trabalho industrial, foram forçados a permanecer a margem do processo de socialização, pois, estava fora do movimento de produção. Desse fato resultou, como sustenta a psicanalista, duas consequências: 1) o sujeito negro teve dificuldade de construir sua identidade social tanto enquanto negro, quanto como pertencente ao grupo da população negra 2) esse mesmo individuo, também encontra obstáculos para se constituir enquanto cidadão dentro de um grupo social como um todo, pois, tem dificuldade em se identificar com seus semelhantes sociais.

Portanto, esses entraves encontrados são produtos do não-lugar social das pessoas escravizadas, que não tinha identidade, que foi descaracterizado, e o seu corpo não era mais social e sim, assim como sustenta Mbembe (2014), um corpo transformado em objeto, de troca, uma mercadoria, desprovido de subjetividade, vontades e cidadania. Desse modo, Nogueira (1998), dirá que o negro, após o período de escravidão, ao passo que adquire o estatuto de cidadão, não consegue exercer sua função enquanto tal, pois, está a margem no processo de produção, não tendo um lugar no plano socioeconômico.

Sendo assim, quando o negro não se enxerga nesse lugar de indivíduo social, dificulta o reconhecimento da gravidade que é a desigualdade entre brancos e negros, o que vai influenciar diretamente nos episódios de violências vividos e prejudicar a superação dos mesmos. Portanto, é necessário que o negro afirme seu lugar dentro da sociedade, e desse modo os problemas sofridos por esses grupos também poderão ser enfrentados, terão ênfase e se buscará solução. (NOGUEIRA, 1998). Isso não quer dizer que apenas o negro tem responsabilidade em se reconhecer enquanto cidadão, pelo contrário, a sociedade, o Estado, a política e todos os dispositivos que reforçam a estrutura racial, devem ter maior responsabilidade, se reconfigurando e permitindo que corpos negros possam se afirmar enquanto tal. (ALMEIDA, 2019).

Assim sendo, conforme Ribeiro e Lana (2018), o racismo é responsável por gerar problemas sociais que deixam marcar identitárias e são de difícil superação e estão para além do campo social, ocupa também o campo psíquico. No entanto, por conta de um apagamento social, as violências psíquicas sofridas por pessoas negras, também são silenciadas ou, por vezes, não ganham a atenção necessária. Trazendo como recorte, o campo da psicanálise, Ribeiro e Lana (2018) apontam para uma escassez de estudos que façam relação entre sofrimento psíquico e questões raciais. Alguns pensadores justificaram esse fato, argumentando que o inconsciente e o psiquismo não teriam cor, no entanto, a realidade que se mostra é outra.

O que há, portanto, é a desumanização de corpos negros que afeta diretamente na invisibilidade das questões na clínica. Para Nogueira (1998), a discriminação racial não se limita ao campo social, mas afeta diretamente na constituição psíquica e subjetiva das pessoas negras. Assim sendo, a proposta das autoras Ribeiro e Lana (2018) é, portanto, falar sobre o racismo na clínica, dar nome a essa desumanização. É necessário que o analista reconheça a influência do racismo no sofrimento psíquico do seu analisando e, a partir disso, desenvolva a análise.

4 ACHEMOS A CURA PRA NOSSA INSEGURANÇA

“Quilombos, favelas, no futuro seremos reis, Charles”

(DJONGA. O mundo é nosso, 2020)

Djonga é um rapper brasileiro que ganhou maior visibilidade nos últimos anos devido as letras de suas músicas serem um grito de revolta na luta contra o racismo. Em diversas canções, o rapper e compositor Djonga, pretende relatar as vivências dentro da periferia, denunciando a violência policial, desigualdade de classe e, sobretudo, o racismo estrutural. Na música, *O mundo é nosso*, Djonga procura representar a superação da população negra em relação opressão vivida, fortalecendo a identidade negra e o lugar social do qual ocupa. Resgatar a identidade de pretos e pretas é uma via para ultrapassar os efeitos do racismo na constituição das suas subjetividades.

Para compreender os efeitos do racismo na subjetividade de suas vítimas, é necessário entender como se constitui a imagem de si mesmo desde a infância.

4.1 FORMAÇÃO DO EU

De acordo com Lacan (1998, apud Reis Filho, 2005), existem duas instâncias psíquicas que entram no processo de dialética e marcam a formação da identificação do sujeito com o outro e, conseqüentemente, consigo mesmo. Essas duas instâncias identificatórias, denominadas de Eu Ideal e Ideal do Eu, surgem no momento da passagem da criança pelo complexo de Édipo que, por sua vez, é composto por três tempos lógicos, isto é, não tem sucessão cronológica.

No primeiro tempo do complexo de Édipo, há a identificação da criança com o objeto do desejo da mãe, ou seja, o falo. O falo pode ser imaginário, sendo responsável por produzir a ilusão, sentimento de plenitude e perfeição; o falo pode ser também simbólico, aparecendo como algo que pode ser perdido, que pode se ter, porém, não se pode ser. Sendo assim, a criança assume o lugar de falo da mãe, portanto, a mãe possui o falo. Desse modo, a criança deseja ser tudo para a mãe, sendo o objeto de desejo da mesma. O desejo da criança passa a ser o desejo da mãe, em outras palavras, “o seu desejo é o desejo do outro”. (Reis Filho, 2005, pág. 85-86).

Portanto, de acordo com Lacan (1998, apud Reis Filho, 2005), no primeiro tempo do complexo de Édipo, a questão que se coloca é sobre ser ou não ser o falo de satisfação do desejo da mãe. Esse é o momento denominado estágio do espelho, onde há a constituição do Eu. Antes dessa etapa a criança não vê o corpo como uma totalidade, por conta da imaturidade psíquica. Somente após o estágio do espelho que a criança descobre e conquista a imagem do seu próprio

corpo. Esse estágio é dividido em três momentos, sendo o primeiro caracterizado pela descoberta da criança pela imagem no espelho, sem reconhecer que é si mesmo, pensando que a imagem é uma outra pessoa real, não sabendo diferenciar o que é 'Eu' e o que é o outro. No segundo momento, a imagem deixa de ser real, passando a ser apenas uma imagem diferente das demais, a criança vê a imagem, porém, não sabe de quem se trata. Na terceira etapa, a imagem vista pela criança já é de si mesmo, reconhecendo a sua imagem no espelho e conseguindo se ver enquanto unidade, mas não se identifica como tal. Sendo assim, a criança vai precisar antecipar de forma imaginária essa unificação e disso tirará satisfação. Conforme Lacan (1998, apud Reis Filho, 2005), esse é o momento do júbilo narcísico, em que a criança quer ser a imagem de perfeição que não consegue ser, porém, ainda assim é confirmada pelo outro.

Quando é perguntado pela criança “Esse sou eu? ”, e o adulto confirma “Sim, esse é você! ”, a criança se vê como corpo unificado e a partir daí se tem a matriz simbólica formadora do Eu. Dessa forma, a identificação primária, que é constitutiva da instância psíquica do Eu Ideal, será a base de todas outras identificações.

Dessa forma, o estágio do espelho será fundamental para a formação da subjetividade da criança. É uma fase de pré-formação do Eu, entretanto, introduz uma alienação imaginária na criança que só irá captar as imagens com que se identifica, que se reconhece e pode se afirmar.

O que se tem, portanto, na relação mãe e filho é uma unidade narcísica, onde cada um produz a ilusão de que o outro é perfeito. A mãe torna o filho em falo, para que ocupe o lugar de mãe fálica. Sendo assim, a estruturação psíquica da criança será formada por meio do desejo da mãe, ou melhor, do lugar que a criança ocupa nesse desejo. Portanto, a mãe é quem traz uma identidade para criança.

Considerando o racismo estrutural, que afeta tanto o social quanto o inconsciente coletivo, a mãe que vivência esse contexto vai oferecer para uma criança negra, de acordo com Reis Filho (2005), um espelho quebrando, isto é, espelho que ilustra as condições dos negros inseridos em uma sociedade racista, o que pode trazer consequências futuras.

Os três momentos do estágio do espelho, caracterizam o primeiro tempo do complexo de Édipo. O segundo tempo da teoria edípica é caracterizado pela entrada do terceiro elemento, a saber, o pai. A inserção do pai, na relação narcísica entre mãe e filho, corresponde a entrada da lei da castração. O pai será o responsável por fazer o corte entre mãe e criança, resultando na separação desse elo e produzindo assim a falta. A partir desse corte, a mãe deixa de ser o falo e de ter o falo, pois, agora quem possui é o pai. O pai, interventor do gozo absoluto entre mãe e filho e detentor da lei, passa a ser o desejo da mãe. A criança, por sua vez, percebe que já não é o objeto de desejo da mãe, mas sim o pai. Para a criança, falta algo que agora pertence

ao pai e é essa falta que sinaliza a castração. A mãe, passa de outro absoluto, para outro barrado. Com a intervenção do pai, o falo passa a ser um registro imaginário de falta para a criança, no registro simbólico o falo irá representar o significante do desejo, dando sentido a outros significantes e ordenando a sexuação. Isto posto, será preciso outro tempo para que a criança saiba que o pai não é a lei, bem como, não é detentor do falo. (REIS FILHO, 2005).

Logo, o terceiro tempo é onde há o declínio do complexo de Édipo. O pai, portador do tão cobiçado falo, instaura a segunda instância psíquica, o Ideal do Eu, que vai marcar todas as outras identificações daqui para frente. Haverá uma relação dialética entre Eu Ideal e Ideal do Eu. Não é mais sobre ser o falo, mas sim, de tê-lo ou não. Consequentemente, é inaugurado o jogo das identificações, onde meninas e meninos assumem posições distintas de acordo com seu sexo. O menino terá o pai como objeto de identificação, afirmando que, assim como o pai, ele também é possuidor do falo. Já para a menina, o pai será o objeto de amor, sendo o modelo para os demais objetos substitutos. A menina buscará no pai aquilo que sabe não ter. Dessa forma, conforme sustenta Reis Filho (2005), o complexo de Édipo é o marcador da constituição no campo do outro, apontando para uma servidão a esse outro que é colocado enquanto invocação identificatória. (REIS FILHO, 2005).

4.2 EU IDEAL E IDEAL DO EU NO CORPO NEGRO

De acordo com Nogueira (1998), a fase do espelho, formadora do corpo imaginário, é um processo complexo quando se trata da pessoa negra. Quando há uma pessoa negra diante do espelho, o que se espera é um reconhecimento, porém, o que se produz é uma identificação com a brancura, justamente o que é distinto da realidade. Isso se deve ao fato de que ao longo da história, o negro foi e ainda é associado a categorias depreciativas que vão desde traços físicos a características de personalidade.

É em decorrência dessa história de depreciação, de opressão que, como sustenta Nogueira (1998), muitos negros rejeitam sua forma física, tendo desejo pelas características que são traços de sujeitos de cor branca. Por esse motivo a busca por procedimentos estéticos para amenizar a negritude é comum. É habitual encontrar mães que desde a infância, alisam os cabelos de suas filhas para que chegue o mais próximo de padrões brancos.

O negro, enquanto sujeito desejante, tem no seu corpo (que é o instrumento para busca de satisfação) um obstáculo, a saber: a cor. Nogueira (1998), levanta um questionamento: Que sujeito desejante é esse? Sujeito que tem um corpo que é negado, onde seu ideal, sua identificação, está situada no inatingível: o corpo branco.

Não é difícil encontrar na fala de mulheres e homens negros uma angústia por não se sentirem suficientes em relações ou funções sociais. Há um sentimento de não ser bom, de precisar ser sempre melhor, exemplares. A fala de Carmem³⁴⁹, entrevistada no livro *Torna-se Negro*, da psicanalista Neusa Santos Souza (2021), caracteriza bem esse sentimento carregado pelos negros: “Eu não aceito ser uma pretinha. Quero ser a crioula maravilhosa. O branco aceita a mistificação do negro: ‘sou preta sim, mas até consigo ser melhor que vocês.’ ”. (SOUZA, 2021, pág.72). A fala da entrevistada, portanto, demonstra como se constrói esse ideal do ego para uma pessoa negra. Souza (2021), afirma que o ideal do Eu para o negro é formado a partir do branco, por isso, o negro nasce e sobrevive dentro dessa ideologia que é imposta como um lugar a ser atingido. A primeira regra que é determinada ao negro para realização desse modelo é a negação, o apagamento de qualquer “mancha negra”.

O primeiro lugar em que há a constituição do Ideal do Eu é na família, como foi demonstrado anteriormente. É no contexto familiar que será traçado o caminho a ser percorrido, antes mesmo que o negro (que ainda não é sujeito, a não ser ao desejo do Outro) consiga determinar seu próprio percurso. Posteriormente, em outros espaços sociais como escolas, trabalho e lugares de lazer, é que o Ideal do Eu é reforçado, adquirindo um estatuto e validade de modelo para o sujeito. (SOUZA, 2021).

A tensão entre o Eu Ideal e Ideal do Eu, não é um processo particular aos negros. Em todos os sujeitos que não são psicóticos, a dialética entre as duas tensões psíquicas é existente. O ideal do Eu é a identidade desejada para o Eu Ideal, que é formado a partir do modelo narcisista infantil. Dentro desse conflito intrapsíquico, existem níveis de satisfação. Para o negro, a insatisfação é acentuada, por conta do descompasso existente na busca pelo objetivo. Em uma tentativa de realização, o Eu faz uso de recursos diversos para atingir aquilo que deseja. Para a pessoa negra os recursos utilizados é redobrar os esforços, é obrigatório potencializar suas capacidades.

Os reforços para realização do Ideal do Eu, para o negro, é ser o melhor. Uma forma de compensar a diferença e ser aceito, é ser melhor em tudo. No entanto, esses esforços não garantem a conquista do Ideal do Eu. Isso se deve ao fato de o Ideal de Eu do negro é o branco, e ser branco é impossível para o negro.

Eu capitalizava as reações negativas que me levavam à humilhação e recolhimento. Reagia com pânico quando os meninos [colegas brancos] me chamavam de “negrinho”, “preto

³⁴⁹ Para resguardar a identidade dos entrevistados, todos os nomes usados nas entrevistas feitas no livro *Torna-se Negro* de Neusa Santos Souza (2021), são fictícios e não correspondem ao nome verdadeiro do entrevistado.

fodido”. Eu tinha sido programado como sendo um deles. O fato de eu ser discriminado assim só me surpreendia, me humilhava. Se eu tivesse disso um menino de comunidade negra, eu teria reagido. Teria alguma coisa para afirmar. Mas eu tinha sido programado para ser como um deles. A timidez, fruto de minha criação, fez com que eu tomasse uma atitude de contemporizar, submissa. Eu não tinha orgulho nenhum. Fiquei a mercê daquilo tudo. Tentei minimizar as dores.... Me tornei muito retraído, condescendente. Aquela docilidade de escravo! Engolia sapo. (NOGUEIRA, 1998, pág. 71)

Quando a primeira forma de saída para a não realização do Ideal do Eu não é suficiente, a segunda alternativa é uma opção. Essa opção ‘b’ é a luta, lutar para encontrar novos caminhos e um deles é a busca por um relacionamento amoroso. Esse relacionamento pode ser uma saída, pois, traz um objeto que, tendo as características necessárias, pode ser substituto do ideal irrealizável. O amor, de acordo com Freud (1969, apud Souza, 2021), serve de substituto para o que não pode ser atingido no ideal do eu. Esse amor pelo outro aparece para satisfazer o próprio eu que, não conseguindo atingir a perfeição, utiliza do outro para alcançar e alimentar o próprio narcisismo.

Por isso é que muitos negros, buscam relacionamentos com parceiros brancos, como uma forma de lutar contra a impossibilidade de atingir o ideal do Eu. Ter um parceiro branco é uma aproximação com os valores ditados pelo supereu. Sendo assim, como afirma Fanon (1970, apud Souza, 2021), o que se ama é a brancura.

Desse modo, conforme Nogueira (1998), o desejo pela brancura é uma tentativa de resgatar o sentimento de plenitude original. Assim sendo, o desejo de brancura, infere uma negação da própria identidade do negro, isto é, rejeição da sua negritude. A rejeição da negritude, demonstra um desejo de embranquecimento, portanto, desaparecimento do próprio corpo, um desejo de sua própria morte. Por esse motivo é que diversos homens e mulheres, negam seus traços negroides.

Procedimentos estéticos, são procurados para amenizar ao máximo a negritude. Alisar o cabelo, afinar o nariz são algumas estratégias de adaptar o corpo à branquitude. Porém, não para por aí, além do corpo, é necessário também não ser negro socialmente, por isso, manifestações culturais negras são rechaçadas, desde músicas até cultos religiosos. Tudo que compõe a identidade negra é deixada de lado, tanto pelo social quanto pelos próprios negros que não veem outra opção a não ser negar a si mesmo para existir. O custo é caro, é pago com a saúde mental, com a perda da autoestima, da identidade e realização. O custo é caro quando o ideal é impossível: ser branco.

Sendo assim, o negro com seu corpo marcado historicamente pela escravidão, não se ver parte da sociedade e a sociedade também não o vê. A invisibilidade ancora a existência do negro. Então, o que fazer com isso? Reis Filho (2005), dirá que o caminho é uma conscientização do negro com seu corpo. Farias (2018), propõe uma escuta e reconhecimento das narrativas dos sujeitos negros, sem que sejam desmentidos em sua existência e história. Para Neusa Souza (2021), a possibilidade é construir uma identidade negra (tarefa que também é política), para romper com o modelo branco. Só assim o negro poderá organizar suas possibilidades de ser e ter um rosto próprio.

Achar a cura para essa insegurança, ideia proposta pelo o rapper Djonga, só poderá ocorrer quando a questão racial for discutida, nas escolas, universidades e em outros espaços de saber. E, ainda conforme Djonga em seu verso “Então peguemos de volta o que nos foi tirado, mano. Ou você faz isso ou seria em vão o que os nossos ancestrais teriam sangrado”. Portanto, é necessário resgatar a autoestima, identidade e negritude que foi roubada, para assim escrever uma nova história onde o racismo não seja o protagonista. Esse processo vem acontecendo, mesmo que em pequena escala, a partir das discussões, criação de grupos e aquilobamentos que trazem aspectos ancestrais para o presente, construindo memórias e possibilitando que o processo de identificação aconteça e fortaleça, tanto de maneira individual quanto coletiva.

5 CONCLUSÃO

Ao conceituar o racismo estrutural, a proposta foi a de demonstrar como este funciona e afeta, literalmente, a estrutura social no Brasil e no mundo. Ao descrever suas consequências, a intenção foi de chamar atenção para a gravidade do assunto, demonstrando dados de desigualdade e morte da população que sofre com esse mal-estar. Ao relacionar esses dois aspectos já citados, surgiu um terceiro objetivo que foi o de compreender como essas questões afetam a subjetividade do sujeito negro. Como esse homem e essa mulher negra vai se enxergar, sendo que há toda uma história de desvalorização que durou mais de três séculos. Assim sendo, com a urgência dos conteúdos já mencionados, a referida pesquisa teve como pano de fundo a psicanálise que é uma área do conhecimento promissora, que sustentou de forma satisfatória a pesquisa, dando subsídio as questões levantadas e apontando para possíveis saídas desse sofrimento psíquico a qual o negro está à mercê.

Esses foram os pontos principais discutidos durante a construção do presente artigo que, apesar de demonstrar de forma minuciosa e cautelosa, a questão racial dentro de uma

perspectiva psicológica, ainda não foi possível contemplar o tema com afinco, tendo em vista a complexidade e o pouco arcabouço teórico presente. Desse modo, as lacunas que foram deixadas durante o processo de desenvolvimento deste trabalho, ainda serão o cerne de preocupação e discussão dos trabalhos futuros.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Polen, 2019. 264 p. (Feminismos plurais). Coordenação de Djamilia Ribeiro.

FARIAS, Camila Peixoto. Exclusão social e invisibilidade: desdobramentos traumáticos do racismo. In: BELO, Fábio (org.). **PSICANÁLISE E RACISMO: interpretações a partir de quarto de despejo**. Belo Horizonte: Relicario, 2018. Cap. 20. p. 1-280. Disponível em: file:///C:/Users/Compaq/OneDrive/Documentos/Projeto%20de%20monografia%20Pitágoras/Miolo_Psicanalise-e-racismo_primeiras-páginas.pdf.

MASSA, Elisa de Santa Cecília; GUERRA, Andréa Máris Campos. **PSICANÁLISE, RACISMO E O ENCARCERAMENTO DA JUVENTUDE NEGRA: questões para o sistema socioeducativo**. In: BELO, Fábio. **PSICANÁLISE E RACISMO: interpretações a partir de quarto de despejo**. Belo Horizonte: Relicário, 2018. Cap. 10. p. 131-142.

MBEMBE, Achille. **A crítica da Razão Negra**. Lisboa: Antígona, 2014. 312 p. (1). Tradução Marta Lança

NOGUEIRA, Isildinha Baptista. **A cor do inconsciente: Significações do Corpo Negro**. 1998. 146 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia, Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

ORTEGAL, Leonardo. **Relações raciais no Brasil: colonialidade, dependência e diáspora**. *Serviço Social & Sociedade*, [S.L.], n. 133, p. 413-431, dez. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.151>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/zxQfQVHgVlVdr8ZMvQRHMkz/?lang=pt>. Acesso em: 23 mar. 2022.

REIS FILHO, José Tiago dos. **Negritude e sofrimento psíquico: uma leitura psicanalítica**. 2005. 142 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia, Núcleo de Psicanálise, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Cap. 5. Disponível em: <file:///C:/Users/Compaq/OneDrive/Documentos/Projeto%20de%20monografia%20Pitágoras/Jose%20Tiago%20dos%20Reis%20Filho.pdf>. Acesso em: 10 set. 2021.

SOUZA, Neusa Santos. **Torna-se Negro**. Rio de Janeiro: Schwarcz, 2021.

PERTENCIMENTO, DIREITOS E DISCRIMINAÇÃO: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA COMBATER A INTOLERÂNCIA RELIGIOSA SOFRIDA POR COMUNIDADES DE TERREIRO EM PAÇO DO LUMIAR - MARANHÃO.

Zilmara de Jesus de Viana de Carvalho
Doutora em Filosofia
zilmara.jvc@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Cibele Nunes Cabral
Mestranda em Cultura e Sociedade
cibelecabral@hotmail.com
Universidade Federal do Maranhão

Letícia Leite Saboia Rabelo
Mestranda em Cultura e Sociedade
leticia.lsrabelo@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão

Nordman André Oliveira
Mestrando em Cultura e Sociedade
nordman.andre@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Priscilla Monteiro Lima
Mestranda em Cultura e Sociedade
priscillamontlima@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: Trata-se da discussão acerca da intolerância religiosa e discriminação direcionados às religiões de matriz africana tratada como um direito humano fundamental. Esta pesquisa possui como objetivo discutir os desafios e as experiências de Povos de Comunidades Tradicionais de Terreiro no município de Paço do Lumiar, no que tange o seu direito à liberdade religiosa. Para tanto, realizou-se pesquisa em duas etapas: uma bibliográfica, realizando o levantamento de trabalhos acadêmicos sobre o direito à liberdade religiosa, de crença e de consciência e intolerância contra religiões de matriz africana; e uma etapa etnográfica, realizando observação participante com a tomada de notas etnográficas durante 1º Encontro Municipal de Povos de Comunidades Tradicionais de Terreiro do Paço do Lumiar – MA. Observou-se que a Constituição brasileira prevê o direito de liberdade de consciência e crença, ressoando dispositivos do direito internacional como como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1946), o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1966) e a Convenção Americana de Direitos Humanos (ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS, 1969). Por fim, efetuou-se diálogo com autores como Norberto Bobbio, Hannah Arendt, Giorgio Agamben e Gustavo Binenbojm. Assim, concluiu-se que, apesar de estar legalmente garantido tanto no plano do direito interno quanto do internacional, o direito à liberdade de crença e consciência encontra os mais variados óbices. No entanto, os Povos de Comunidades Tradicionais de Terreiro buscam visibilidade e preservação de sua ancestralidade através de formação de redes de apoio.

Palavras-chave: Intolerância religiosa; Discriminação; Direitos Humanos; Terreiro.

1 INTRODUÇÃO

É possível observar o preconceito e a discriminação direcionados às religiões de matriz africana como condutas persistentes ao longo do tempo e nas mais diversas regiões do Brasil. A luta é diária e está longe do fim, mas tem-se utilizado no combate a esse tipo de ação recursos tais quais: filiações, federações legalmente constituídas, assessoria jurídica, vinculação com o movimento negro, promoção de seminário e congressos. As tentativas refletem a estratégia de legitimar a existência de Terreiros como espaços sociais. Diante dessa luta de enfrentamento nos vemos diante um mapeamento de questões relacionadas a identidade cultural, mutabilidade e resistência de identidades religiosas locais (PORTELA; SILVA; SANTOS; DOS SANTOS, 2015).

Em que pese esta problemática, a Constituição Brasileira de 1988, assegura a todos a liberdade de consciência e crença (BRASIL, 1988). Tal direito constitucional é ressonância de dispositivos internacionais que asseguram a liberdade de crença pensamento e religião em diversos diplomas, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1946), o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1966) e a Convenção Americana de Direitos Humanos (ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS, 1969). Assim como outros direitos fundamentais com origem nos direitos humanos, este é fruto de um processo histórico e gradual (BOBBIO, 2004).

Mundicarmo Ferretti (2007) coloca que, apesar da relação das religiões de matriz africana e o Estado brasileiro sejam boas, tais religiões ainda são vistas com desconfiança e consideradas inferiores a outras religiões como a católica, o protestantismo, o judaísmo e o budismo, por exemplo.

A pesquisadora coloca que não existe essa liberdade de expressão religiosa no Brasil e que um ateste dessa realidade é a ausência dos sacerdotes da religião de matriz africana em cultos ecumênicos e que alguns programas televisivos, vinculados à religião evangélica, fazem constante processo de agressão a essas religiões (FERRETI, 2007).

Entre outros problemas enfrentados pelas religiões de matriz africana levantados pela pesquisadora está a relação de sua organização e transmissão ter origem com escravos e a cultura africana com conotação de serem “bárbaros”, “primitivos” ou “atrasados” (FERRETI, 2007, p.130).

É nessa tensão entre o legalmente garantido e a vivência de estigma e intolerância sofrida por muitos membros de religiões de matriz africana que o presente trabalho possui como

objetivo discutir os desafios e as experiências de Povos de Comunidades Tradicionais de Terreiro no município de Paço do Lumiar, no que tange o seu direito à liberdade religiosa. Para isso, através de uma pesquisa bibliográfica, refletiu-se sobre a construção do direito à liberdade religiosa e em seguida discutiu-se acerca de práticas de intolerância direcionadas contra religiões de matriz africana. A seguir, analisou-se a observação participante realizada no 1º Encontro Municipal de Povos de Comunidades Tradicionais de Terreiro do Paço do Lumiar – MA, destacando-se as vivências narradas pelos interlocutores.

No primeiro tópico, através de pesquisas bibliográficas em trabalhos acadêmicos sobre o tema, tratou-se tanto de como religião, consciência, crença e liberdade estão previstas na legislação acerca dos direitos fundamentais e humanos. A seguir, refletiu-se como o processo de construção histórica brasileira favoreceu o surgimento de práticas de intolerância religiosa contra membros de religiões de matriz africana. Em um terceiro momento, foram analisados dados coletados por notas etnográficas e observação participante no 1º Encontro Municipal de Povos de Comunidades Tradicionais de Terreiro do Paço do Lumiar – MA. Por fim, dialogou-se com Hannah Arendt acerca da intolerância religiosa presente no Brasil e no Maranhão.

2 RELIGIÃO, CONSCIÊNCIA, CRENÇA E LIBERDADE.

Os Direitos Humanos não dependem do seu grau de instrução, da nacionalidade, em que local a pessoa vive, tampouco da cor da pele. Eles dizem respeito a toda humanidade. Hunt (2007) aborda em seu livro o processo histórico no qual surgiram os Direitos Humanos, passando por Thomas Jefferson, no seu primeiro rascunho sobre a Declaração da Independência dos Estados Unidos da América (1776). Naquele documento, afirmava-se que todos os homens são criados iguais e independentes e que, dessa criação igual derivam direitos inerentes e inalienáveis, entre os quais estão a preservação da vida, a liberdade e a busca da felicidade.

Essas palavras de Thomas Jefferson se transformaram “numa proclamação duradoura dos Direitos Humanos” (HUNT, 2007, p. 13). Jefferson estava em Paris quando os Franceses pensaram em redigir a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Hunt (2007) traz a reflexão que é interessante pensar que, pela simplicidade do documento, que coloca todos como iguais, sem citar nobreza, rei, igreja ou qualquer autoridade privilegiada, simplesmente atribuindo a soberania a nação, a uma população comum e não ao rei, retirando o privilégio baseado no nascimento e atribuindo ao mérito, ao talento.

Após a Declaração dos Direitos Humanos Universais adotada pela Organização das Nações Unidas em 1948 podemos questionar se seria o fim do relativismo absoluto em relação

às culturas, especificamente no que tange às diferenças culturais. Sobre essas premissas do relativismo cultural, podemos compreender que existem divergências de opinião pessoal, diferenças de cultura, modos e percepções diferentes de ver as coisas, mas, até onde vai o relativismo? Se uma opinião vira violência, poderia ser tolerada? Poderia ser mais um modo diferente de ver as coisas? Até onde vai a tolerância com o intolerável?

É pensando através da perspectiva da Declaração dos direitos Universais e todas as reflexões e documentos que veio depois dela que o questionamento desse trabalho começa a ganhar forma: como podemos refletir sobre o intolerável? A intolerância presente em diversas áreas da estrutura social, que se apresenta em diversos formatos de violência. A intolerância, atitude que se nega a respeitar e compreender o diferente, seja de crença ou de opinião.

Para Bobbio (2004, p. 9):

O reconhecimento e a proteção dos direitos do homem estão na base das Constituições democráticas modernas. A paz, por sua vez, é o pressuposto necessário para o reconhecimento e a efetiva proteção dos direitos do homem em cada Estado e no sistema internacional (BOBBIO, 2004, p. 9).

Sem os direitos reconhecidos não há democracia e sem democracia não há condições mínimas para as soluções dos conflitos. Bobbio (2004) afirma ainda que esses direitos teriam se construído de maneira histórica e gradual. A partir da constituição do Estado Moderno, principalmente após as "guerras de religião", se começa a delinear o direito do indivíduo de gozar de algumas liberdades fundamentais, sendo uma das primeiras delas a liberdade religiosa.

Jorge Miranda (2000) reflete que a liberdade religiosa se desdobra em três: o direito de o Estado não impor ou proibir qualquer religião, o dever de o estado propiciar as condições para que as pessoas possam professar sua fé e cumpram com os deveres dela decorrentes e, por fim, não se utilizar de leis para impor o cumprimento desses deveres. Há, assim, não somente uma liberdade religiosa, mas também de crer, de cultuar e de se organizar.

Já no Brasil, é somente com a Proclamação da República que há a efetiva separação entre Estado e Religião. Durante o período imperial, havia uma fusão entre Estado e Igreja Católica, prevista, inclusive, constitucionalmente. Com a Proclamação da República, passou a ser proibida a instituição de uma religião oficial no Estado Brasileiro. A partir de então, nas Constituições que se seguiram havia a previsão da laicidade do Estado Brasileiro (MORAIS, 2011).

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) prevê em seu art. 5º a inviolabilidade da liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias. Referido dispositivo concretiza uma tendência que já vinha de Constituições anteriores. Diferenciar crença e

consciência é, também, garantir a possibilidade do indivíduo de ter ou não uma crença e aderir a valores que não são necessariamente religiosos (BREGA FILHO; ALVES, 2009).

Brega Filho e Alves (2009) discutem que o direito à liberdade religiosa, assim como vários direitos civis no Brasil, possui severas deficiências em seu conhecimento, extensão e garantia. Não raro, o direito à liberdade religiosa colide com o direito à liberdade de expressão, também previsto no ordenamento constitucional brasileiro e nos mais diversos organismos internacionais.

3 INTOLERÂNCIA CONTRA RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA

Da Silva (2018) explica aspectos diversos da intolerância religiosa, como desde manifestações de desrespeito, ódio, perseguição religiosa, destruição de patrimônios da humanidade em nome de uma religião específica, massacres, o não reconhecimento do direito da liberdade religiosa, da existência institucionalizada e prática ritualística coletiva, questionando de onde viria a intolerância? Do medo, do estranhamento ao diferente? Estranhamento cultural, não aceitação a alteridade, apego excessivo aos dogmas, talvez até um sentimento de percepção de guardião da fé, espírito de seita, verdades absolutas, fundamentalismo religioso, ou até mesmo ignorância, incompreensão, estranhamento. Quais as raízes mais profundas da intolerância religiosa?

Para compreender a intolerância religiosa é necessário analisar os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais onde ela está inserida e ocorrendo. Da Silva (2018) afirma exatamente isso, que é necessário contextualizar o momento histórico também para poder entender esse processo, pois, a intolerância religiosa está presente na esfera das relações humanas fundadas em sentimentos e crenças, e a religião baseia-se nisso se pararmos pra refletir o que o autor está apontando, crenças que movimentam a afetividade, o apego, sentimentos relacionados a segurança de “estar no caminho certo”. A intolerância religiosa se inicia na transição do politeísmo para o monoteísmo, onde a existência de um deus único é inerentemente resistente a existência de outras divindades como se, não pudesse existir concorrentes.

No Brasil, a tradição colonial colocava a Igreja Católica em uma posição privilegiada até a Proclamação da República (BREGA FILHO; ALVES, 2009). Às religiões de matriz africana restava a marginalidade, o silenciamento e a perseguição. Mesmo após a Proclamação da República, com a inauguração dos dispositivos constitucionais de proteção à liberdade religiosa, as religiões de matriz africana permaneceram sob forte estigma e preconceito (ROCHA, 2011). Rocha (2011, p. 3) reflete que:

Desde os tempos da colonização na América Latina, a fé professada a partir dos elementos da africanidade, tem sido concebida pela cultura dominante como uma prática primitiva, agressiva aos "bons costumes" e não raro, associada a coisas do demônio. No contexto da colonização, as expressões religiosas que se opusessem ao projeto colonial, eram identificadas como algo maléfico e não pertencente a Deus (ROCHA, 2011, p. 3).

Os estudos sobre os terreiros de cultura e religião afro-brasileiras colocada assim no plural contém uma multiplicidade de manifestações religiosas que apresentam “variedades geralmente associadas a etnias africanas diversas, comumente denominadas “nações” como: angola, jeje, nagô, ketu e outras” (FERRETTI; ASSUNÇÃO, 2014, p.9). Há nesses estudos um mosaico sempre vívido e profundo. Sendo assim, permite à comunidade negra, bem como aos que vivem no estado do Maranhão, sempre estar em evidência no Brasil, quando o assunto se torna manifesto dada a sua riqueza cultural. Permite compreender melhor suas origens e a sua sustentabilidade para manter presente as referências da mesma cultura e estrutura indenitária. Estas religiões, ao lado do espiritismo kardecista “não chegam a 4% da população brasileira, contudo sua força no imaginário e na cultura brasileira é incalculável” (CARREIRO, 2013, p.13). Dela observamos, sobretudo, um papel importante no universo simbólico do nosso país.

Por outro lado, o crescimento da população evangélica no Brasil fez explodir os casos de perseguição às pessoas das religiões afro-brasileiras, principalmente por parte dos “Neopentecostais”. Lui (2008) explica o contexto da chamada “Teologia da Batalha Espiritual” que veio crescendo no Brasil, ganhando espaço e força junto com o universo evangélico que inclui recursos midiáticos e poder político e tudo que está envolvido nesses meios.

Desde que o fundador da Igreja Universal do Reino de Deus (IURD), o bispo Edir Macedo, declarou guerra aos “orixás, caboclos e guias”, numa clara alusão aos elementos dos rituais do candomblé, da umbanda, do espiritismo, jornais, revistas e a mídia em geral tem noticiado os constantes ataques sofridos pelas religiões de matriz africana. O demônio iurdiano leva o nome de “exu”, “pomba-gira”, “encosto”, ou seja, para esses neopentecostais, tudo o que se refere as religiões afro-brasileiras é contagioso; é obra do diabo e deve ser evitado por aqueles que optaram por “aceitar a Jesus” (LUI,2008, p.01)

Da Silva (2007) ao analisar os impactos que os ataques neopentecostais realizam as religiões afro-brasileiras e aos símbolos referentes a essas religiões, evidencia que, é um fenômeno que acontece na América Latina a medida que os terreiros e as igrejas vão se expandindo, que apesar da ênfase nas igrejas neopentecostais é importante ressaltar que igrejas mais antigas influenciadas acabam realizando perseguições adotando termos como “evangelizar”, “libertação”, através de uma investida pública de um grupo contra o outro, por convicções religiosas, por acreditarem que esses sistemas religiosos cultuam o demônio. Aqui volta o questionamento: tolerar a intolerância em nome de um relativismo cultural? Ah mas é

ponto de vista deles! Se o meu ponto de vista agride o outro, seria apenas um ponto de vista? uma questão de opinião?

Da Silva (2007) afirma que são muitos fatores que impulsionam comportamentos de intolerância religiosa dos neopentecostais contra as pessoas de religiões de matriz afro-brasileira, dentre alguns fatores destacamos: uma teologia assentada na ideia de que a grande causa dos males que ocorrem no mundo é causada pela presença de demônios que geralmente é associada aos deuses de outras denominações religiosas, cabendo aos fiéis “enfrentar” esses demônios e os deuses das religiões afro-brasileiras são vistas como demônios na visão dos neopentecostais, sobretudo a linha ou categoria Exu. No interior das igrejas Neopentecostais ocorrem “sessões de exorcismo” ou mais popularmente intitulada como “sessão de descarrego”, ataque esse que não se restringe apenas aos púlpitos dessas igrejas, mas que recorre ao apelo midiático, como programas de televisão, transmitidos pela Rede Record que é propriedade da Igreja Universal do Reino de Deus.

São várias formas de perseguição, violências, intolerância religiosa nos quais os símbolos das religiões afro-brasileiras são retratados através de uma narrativa que, servem apenas para trazer destruição dos inimigos, morte, disseminação de doenças, separação de casais, amarrar pessoas, desavenças familiares. Da Silva (2007) ainda afirma que os neopentecostais são alimentados por esse tipo de discurso, insuflados por essa crença invadem terreiros, quebram altares, destroem símbolos, imagens com o objetivo de “exorcizar” seus frequentadores e partem pra agressão verbal, física, ou muitas vezes passam a invadir a residência das pessoas de religião afro-brasileira.

Os fatos históricos se desdobram até os dias atuais. Ligando indevidamente a religiões de matriz africana a rituais, que sobre a análise reinante da discriminação nascente, estavam ligados a “magia negra”. Um dos primeiros casos e que ficou emblemático na capital maranhense foi o Processo de Amélia Rosa, no qual M. Ferretti (2004) verifica pelos jornais da época, era denominada como a “Rainha da pajelança” presa com um grupo de doze pessoas pela pratica de pajelança, lançando todo o preconceito e intolerância contra o negro e a religião afro brasileira e, em tempo próximo ao caso anterior, revela o tratamento desigual na qual Dona Anna Rosa Vianna Ribeiro - a baronesa de Grajaú, que sentou-se no banco dos réus por matar duas crianças escravizadas, na qual saiu ilesa das acusações de “mortes por castigos repetidos e continuados” (M.FERRETTI, 2004, p.229). Fatos notórios e claros da discriminação e racismo existente e os privilégios das classes dominantes.

A perseguição se faz quando menos se espera. No dia 21 de dezembro de 2001 o Terreiro do Justino na área Itaqui Bacanga em São Luís/MA foi invadido por um grupo de fieis de uma

igreja evangélica, vizinha ao Terreiro. Procuravam por uma criança de 2 anos deixado com a babá, e que havia desaparecido da residência. A justificativa para a invasão se dava pelo fato de que acreditavam de forma preconceituosa que nessa religião se fazia sacrifícios e que o rapto da criança se deu com essa finalidade (M. Ferretti 2007).

As igrejas evangélicas neopentecostais em ascensão no país usam o segmento para atrair novos adeptos, que em sua maioria é formado pelas classes baixas e medias, buscam de forma maniqueísta fazer desta um inimigo a ser combatido, os movimentos conservadores que rechaçam outras formas de religiosidade e cultos sagrados ou de manifestação cultural ligado a cultura negra diferente da doutrina cristã, o aval do representante maior da republica que tem um discurso muito ligado a valores próximos a esses movimentos, contribuem para o quadro atual de intolerância.

O reflexo disso pode ser observado como em 22 de abril de 2022 com brincantes do tambor de crioula que foram proibidos de tocar no mercado das tulhas - localizado no centro histórico de São Luís, com a justificativa da prefeitura que a apresentação causaria danos estruturais ao local que acabará de ser reformado (FREITAS,2022). Vários casos de violência e perseguição às casas de culto vindo sendo realizados nos últimos anos e vem se intensificando gradativamente, sofrendo apedrejamento, incêndios ou mesmo enfrentamento em frente aos terreiros como os casos do terreiro de Pai João da vila nova (CUNHA,2021) e bem recentemente na casa Fanti-Ashanti (RAMOS,2022).

4 O ENCONTRO: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS

O Terreiro de tambor de mina em que foi realizado o encontro não escapa a regra. É chefiado pelo babalorixá José Itaparandi e fica localizado no bairro Maiobão, município de Paço do Lumiar é chamada de Terreiro de Mina Pedra de Encantaria - Ilê Axé Otá Olé – tem ligações e origem vinculada ao Centro Espírita “Caridade São Francisco de Assis” chefiada outrora por dona Mundica da Vila Passos (nação Cambinda de herança Nagô), que era filha-de-santo do Terreiro de São Benedito/Justino, na Vila Embratel, bairro localizado na área Itaquí-Bacanga em São Luís/MA, sendo este último considerado um dos terreiros mais antigos em atividade. A Casa, ainda segundo Itaparandi, tem também um lado Jejê, devido ao seu senhor denominado de Badé, Jejê Nagô (CUNHA, 2002, p. 29).

O Terreiro possui laços com Terreiro de Euclides Menezes, fundador da Casa Fanti Ashanti e ainda com o Terreiro fundado por Jorge Itaci do Terreiro de Iemanjá, no bairro Fé em Deus. O Tambor possui em seu panteão entidades caboclas, cujas classificações constituem-

se em categorias e filiações (voduns e orixás, gentis, gentilheiros, caboclos, índios/selvagens e entidades infantis), “linhas” (de água salgada, doce, da mata e astral), por região (povo da Bahia, povo do Ceará, povo do Pará, povo de Codó) ou por posição na cabeça (senhor e senhora, menina, guia chefe, caboclos) (FERRETI, M., 1993). Tal manifestação religiosa tem uma história dinâmica e viva, tanto pela ótica dos estudos acadêmicos, produzidos na força de interpretação dos seus autores, como por ser um pilar central dos terreiros e que, por adventos do negro e do índio, conferem maior riqueza na cultura do Estado.

O Terreiro Pedra de Encantaria é uma construção em alvenaria. Tem um portão de alumínio na entrada, a fachada, que da entrada ao salão principal, se assemelha a um castelo. O Terreiro já existe há 30 anos e possui dois barracões: o primeiro localizado a frente do terreiro e o segundo atrás de terra batida. O de terra batida serve, como diz seus integrantes, para “dar mais força” no culto às entidades caboclas, este barracão é usado no mês de agosto no tambor de santa Barbara, São Luís, Santa Rosa, Santa Luzia, dessa forma tentar reproduzir os primeiros espaços construídos no passado, que fugiam da perseguição policial indo em direção a regiões mais ermas, longe do urbano. O Terreiro fica localizado em uma área urbana do bairro Maiobão. Para melhor entendimento esses espaços são delimitados por seus participantes, e neles incidem fenômenos subjacentes e ocultos, não permitindo, de imediato, a compreensão dos seus símbolos e simbologias, o que talvez possa provocar falsos entendimentos e estigmas vistos em superficial.

Segundo Itaparandí, seu Terreiro, diferentemente dos mais antigos que buscavam descrição para exercer seus rituais e fugir das perseguições, construíam o salão geralmente atrás da Casa; no quintal “fazendo referência a uma senzala” o da sua Casa, diferentemente (o salão principal) fica situada na frente. Essa escolha “busca ressaltar a ancestralidade”. O Terreiro Pedra de Encantaria, defende Itaparandí, “quer pertencimento” e assim legitimar sua crença, “não se escondendo” colocando **dessa forma** seu salão principal bem em destaque, à frente.

Mesmo tendo coragem e não tendo vergonha de exercer sua religiosidade, Itaparandí revela medo de algum ataque a sua Casa de culto, como se percebe em dias mais movimentados de festas, em que há uma grande quantidade de pessoas e, para tanto, providencia-se segurança contratada, para o caso de qualquer eventualidade. Esses seguranças ficam na entrada e na parte de dentro do *Terreiro*, geralmente estão uniformizados e controlam a entrada das pessoas.

O Terreiro, pelo azo acima descrito, possui uma história e dela é composta também pelo racismo, preconceito e discriminação. Os temores e a busca de proteção de Itaparandí se justificam, como relatou no *Primeiro encontro Municipal de Povos e Comunidades Tradicionais de Terreiros do Paço do Lumiar*:

Fiquei sabendo por terceiros que houve uma reunião de facção de criminosos e que um de seus membros estava muito doente e que um dos integrantes deu justificativa da sua doença por um “trabalho” feito por sua ex-mulher com ajuda de um tal de Jaborandir (sic) do Maiobão. Um outro integrante disse se estavam se referindo a José Itaparandi – seu conhecido – se sim, ele estava errado e saiu em sua defesa dizendo que o mesmo não era dessas coisas. Graças a este talvez minha Casa não tenha sido invadida. (Itaparandi – 1º encontro Municipal de Povos e comunidades Tradicionais de Terreiros do Paço do Lumiar, novembro, 2019).

No mesmo evento Itaparandi revela que além de pagar segurança privada tem um custo adicional de 150,00 reais para um policial local, que oferece a proteção “no caso de um eventual problema em que o Terreiro possa ser acometido”.

Folder do 1º Encontro Municipal de Povos e Comunidades Tradicionais de Terreiros do Paço do Lumiar



Fonte: Terreiro Pedra de Encantaria

Os fatos acima colocados tocam não somente a religiosidade afro-brasileira, mas sobre a liberdade de credo e de culto, na qual engloba também a liberdade individual de não ter uma religião, caso dos ateus e agnósticos. O Estado laico é a resposta liberal para transpor Estados teocráticos e confessionais e o respeito diversidade religiosa e de pensamento e é essa imparcialidade do Estado, pelos recursos utilizados, dos dirigentes e programas das escolas, é o reflexo da ideia pregada de uma laicidade do Estado (Binenbojm, 2020).

Tornando objetivo o aspecto do direito temos em Homo Sacer de Agamben que (2002) direciona seu pensamento sobre a problemática política do século XX, mais precisamente sobre política e vida (biológica) visando uma revisão das categorias da tradição política fazendo uma análise entre saber soberano e vida nua. Homo Sacer significa homem já o sacer apresenta uma dualidade, pode ser tanto sagrado quanto sacrificáveis. Quais as pessoas sagradas e as sacrificáveis? Ou melhor quais as que são blindadas pelas instituições e aquelas que são vulneráveis e correm a margem dessas instituições?

Agamben (2002) torna evidente dois termos a biologização da política e a politização da vida que remete a zoé (o simples fato de viver, seres vivos) e bíos (maneira própria de viver de uma pessoa ou grupo) diferente das análises feitas por Hanna Arendt em a condição humana e com Foucault com o biopoder, mostrando uma politização da zoé, na modernidade o objeto da política não é mais a bíos, mas sim a zoé ou o simples fato de viver.

Levantando a questão sobre a religiosidade aqui evidenciada, e o momento atual no Brasil, esse homo sacer é o sacrificável, é o excluído. É uma produção beligerante e uma autorização da ordem jurídica para reprimir ou eliminar outras práticas religiosas. Há uma omissão, por assim dizer, para permitir a discriminação e a própria matabilidade do outro. Essa omissão começa a ser percebida na sua ambiguidade e no silenciar um entendimento de autorização. Mesmo sendo um Estado laico ele possui um vazio simbólico, ou seja, tendo uma não permanência em uma determinada posição ou mesmo como sendo colocado explicitamente pelo chefe da nação que, através de uma rede social e dirigindo-se ao supremo tribunal a fim de eleger um ministro evangélico colocou que “Estado é laico, mas nós somos cristãos”. Os efeitos reverberam pela força da exclusão e autorização. Ele se coloca distante ao pressuposto à legitimidade da diversidade religiosa e destitui e anula qualquer outro seguimento que passa a não existir politicamente. A luta é para se fazer não somente resistir, mas existir.

5 VIOLÊNCIA UMA QUESTÃO: A PARTIR DA INTOLERÂNCIA E TOLERÂNCIA

Trago reflexões diante das violências nos templos das comunidades tradicionais de terreiros localizadas na capital de Paço do Lumiar - MA, em hipótese alguma negar que o problema epistemológico é fruto de um sistema histórico, cultural, social, e político e, perceptivelmente um problema étnico-racial, uma realidade euro-centrada, política e ideológica caracterizando intolerância religiosa.

As ações que dão corpo à intolerância religiosa no Brasil empreendem uma luta contra os saberes de uma ancestralidade negra que vive nos ritos, na fala, nos mitos, na corporalidade e nas artes de sua descendência. São tentativas organizadas e sistematizadas de extinguir uma estrutura mítico-africana milenar que fala sobre modos de ser, de resistir e de lutar. Quilombo epistemológico que se mantém vivo nas comunidades de terreiro, apesar dos esforços centenários de obliteração pela cristandade. (NOGUEIRA, 2020, p. 29).

As violências nos templos das comunidades tradicionais de terreiros sofrem epistemicídio de práticas e saberes de resistência ancestral, da memória diáspora africana em Paço do Lumiar- MA, comunidades essas que lutam diariamente para sobreviver nos mais

diversos espaços, em territórios dizimado pelo racismo e preconceito com seus ritos, rituais, cultos e culturas que se distinguem da cultura ocidental.

Para Nogueira (2020), o racismo religioso quando se refere a terminologia correta para compreender a violência e a dor sentida pelos afro-religiosos.

Afinal, por que racismo em vez de tolerância religiosa? Porque, nesse caso, o objeto racismo já não é o homem em particular, mas certa forma de existir. Trata-se da negação de uma forma simbólica e semântica de existir, de ser e de estar no mundo (NOGUEIRA, 2020, p. 91).

Não apenas no município de Paço do Lumiar - MA, mas o Brasil enfrenta uma verdadeira luta contra as religiões de matriz africana. Nogueira (2020), menciona que têm sido constantes os ataques das igrejas neopentecostais sofridos pelas comunidades tradicionais de terreiro. Diariamente são divulgados ataques aos terreiros, aos símbolos e aos praticantes dos cultos de matriz africana.

Violências essas advindas sobre os efeitos do colonialismo ainda se fazem presentes na sociedade, nas comunidades e grupos que não se enquadram no modelo hegemônico continuam sendo subalternizados, marginalizados e discriminados.

Essas violências além de estarem presente nos espaços públicos em forma de agressões físicas e psíquicas, tem adentrado nos espaços sagrados do terreiro através da destruição do patrimônio e dos símbolos religiosos, mas, apesar de toda violação de direitos, os grupos afro-religiosos seguem resistindo e buscando alternativas legais para preservar o direito de escolher e assumir a sua pertença religiosa diante da sociedade.

Baseando-se pelas premissas, é importância imaginar uma perspectiva mais próxima da realidade político e ideológica do país para o que comumente se denomina intolerância religiosa, ao analisar a adversidade da violência no âmbito da política, Hannah Arendt distingue entre violência e poder.

Antagônico do que escrevem alguns teóricos de outros campos de conhecimento, que afirmam a violência como manifestação do poder, para Arendt o uso da violência demonstra que o poder já se extinguiu ou, então, nunca existiu.

O poder para Hannah Arendt (2017), nunca é praticado individualmente, dependendo sempre da coletividade, pertencente a um grupo de pessoas, de outro lado a violência, está associada à noção de vigor, este sim, singular, individual, podendo, portanto, ser sobrepujado por coletividades. Apesar da distinção, Arendt afirma que “nada (...) é mais comum do que a combinação de violência e poder, nada é menos frequente do que encontrá-los em sua forma pura e, portanto, extrema” (ARENDR, 2017, p. 63).

Para Hannah Arendt (2017), compreende as teorias que diferencia o poder com a violência, de acordo com a autora, da noção de poder absoluto amplamente utilizada durante a criação do Estado-nação europeu, nos séculos XVI e XVII. Esses conceitos também correspondem com os utilizados durante a Antiguidade grega, tendo sido reforçados pela tradição judaico-cristã. Nascem, portanto, com a base do que podemos chamar de pensamento moderno.

O oposto do poder, a violência nunca poderá ser legítima, mas se tenta justificá-la, Hannah Arendt (2017), constituída a imagem do “OUTRO”, partindo da diferença que inferioriza, e assim foram idealizadas as raças, tão mais puras quanto mais europeias, medindo o grau de humanidade existente no ser a fundamentados no tom da pele, dos traços do rosto, das marcas no corpo e cabelos.

Partindo através da abordagem investigativa dando continuidade fazendo uma discussão sobre a situação atual dos Direitos Humanos Internacionais e sua correlação com o cenário constitucional, na ocasião apontando a necropolítica como injustiça perceptível, que, através do debate dos Direitos Humanos e das relações com os Estados, este debate de urgência, pois como nos ensinou Bobbio:

A efetivação de uma maior proteção dos direitos do homem está ligada ao desenvolvimento global da civilização humana. É um problema que não pode ser isolado, sob pena, não digo de não resolvê-lo, mas de sequer compreendê-lo em sua real dimensão. Quem o isola já o perdeu (BOBBIO, 2004, p. 45).

Essas modificações e antagonismos apareceram no decorrer dos tempos promovendo e intensificando as discordâncias e inconformidades gerando desentendimentos da estrutura política, social e individual características de intolerância e discursos de ódio, destaca-se a importância de solucionar de maneiras pacíficas de convivências entre pessoas, das mais diversificadas crenças, em que o discordar em certos territórios, da mesma forma a intolerância religiosa são intensas desde dos primórdios das civilizações. Compreende-se que essa ruptura dos das religiões cristã motivou essas abordagens relacionadas a tolerância.

Historicamente o Brasil caracteriza-se por ser um país religioso, dando a importância da religião estruturação social, evidenciando a religião católica em destaque como oficial no país por séculos, não podemos ignorar a diversidade religiosa existente antes dessa colonização, não podemos esquecer as religiões indígenas, pois esses povos já habitavam o território brasileiro e com o colonialismo foram proibidos de praticarem seus cultos e ritos, da mesma forma os escravos trazidos do continente africano, que tiveram que usar de estratégias sincréticas com o catolicismo para cultuar seus ritos e rituais.

Os encaminhamentos abordados à Declaração Mundial de Princípios sobre a Tolerância, decretada pela Conferência Geral da UNESCO em 1995, introduzida em um contexto de aprimoramento humano. A declaração em sua redação final define a tolerância:

A tolerância é o respeito, a aceitação e o apreço da riqueza e da diversidade das culturas de nosso mundo, de nossos modos de expressão e de nossas maneiras de exprimir nossa qualidade de seres humanos. É fomentada pelo conhecimento, a abertura de espírito, a comunicação e a liberdade de pensamento, de consciência e de crença. A tolerância é a harmonia na diferença. Não é só um dever de ordem ética; é igualmente uma necessidade política e jurídica. A tolerância é uma virtude que torna a paz possível e contribui para substituir uma cultura de guerra por uma cultura de paz. (UNESCO, 1995).

Na íntegra a declaração incorpora a diversidade dos aspectos físicos dos seres humanos, a maneira de expressar, a própria condição, comportamento e seus valores, reafirmando que o ser humano tem “o direito de viver em paz e de ser tais como são”, determinando que quem cometer a tolerância não significa tolerar a injustiça social, entende-se que a tolerância não pode ocorrer na justificativa das lesões dos direitos universais da pessoa humana, a declaração da UNESCO (1995), ampara que não existe paz sem tolerância e sem a paz não existe desenvolvimento e muito menos democracia.

Para Norberto Bobbio (2004), as razões da tolerância, em sua obra “A era dos direitos”, referenciam-se ao definir a conceituação de tolerância em divergentes contextos. Historicamente esses conceitos de tolerância sendo referendados aos problemas do convívio da diversidade das crenças, como religiosas e políticas.

O conceito de tolerância atualmente é exposto de uma forma generalizada em relação as convivências com as minorias, étnicas, raciais, orientação sexual diferente, pessoas com deficiência, linguísticas, entre outros. (BOBBIO, 1992, p. 86).

As fundamentações da tolerância de diversas crenças resultam da convicção sobre a verdade, verdades que podem ser contraditórias, analisando a tolerância, questionamentos voltados ao preconceito e a discriminação, Bobbio trata a tolerância como problemas históricos de convivência de divergências religiosas, para o autor ao retratar ao intolerante, o tolerante por más razões “empenhado em defender o direito de cada um professar a própria verdade”. Para o intolerante, o tolerante não estaria preocupado com a verdade. Bobbio afirma que não é possível ser intolerante sem ser fanático. (BOBBIO, 1992, p. 87).

Se as sociedades despóticas de todos os tempos e de nosso tempo sofrem de falta de tolerância em sentido positivo, as nossas sociedades democráticas e permissivas sofrem de excesso de tolerância em sentido negativo, de tolerância no sentido de deixar as coisas como estão, de não interferir, de não se escandalizar nem se indignar com mais nada. (BOBBIO, 1992, p. 89).

Diante do exposto a minha verdade não posso impor ao meu próximo, como uma verdade por convicção pessoal, a tolerância é uma atribuição ética, no que concerne e do comportamento da sociedade na associação direcionado a intolerância e tolerância.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A religiosidade nas comunidades, são interpretadas de forma cultural como ritmo da resistência no negro e seus descendentes no Brasil. A religiosidade foi e continua sendo necessária, a essa parcela da população não só como um alento das agruras existenciais, mas por exigência humana para superar também o racismo e o preconceito.

Como visto no presente trabalho, apesar de estar legalmente garantido tanto no plano do direito interno quanto do internacional, o direito à liberdade de crença e consciência encontra os mais variados óbices. No que tange aos membros de religiões de matriz africana, estes óbices são exemplificados, mas não resumidos à persistência do racismo e do colonialismo.

Tais premissas podem ser observadas no cotidiano dos Povos de Comunidades Tradicionais de Terreiro de Paço do Lumiar/MA. É o que demonstra o observado no Encontro analisado. O medo e a consciência da discriminação coexistem com a busca por visibilidade e preservação da ancestralidade. A construção de redes de apoio e relações também pode ser observada nos processos de resistência dos Povos de Comunidades Tradicionais de Terreiro.

A intolerância religiosa às religiões afro-brasileiras é um fator real e por mais que sua condição hoje seja diferente de outrora e sua perseguição por parte de alguns segmentos evangélicos e neopentecostais e seja repudiada pela maioria da população elas não gozam dos privilégios católico alicerçados desde Brasil império e que, no entanto, ano a ano há um crescimento de seus membros, mas não na mesma proporção do respeito (M. FERRETTI. 2004).

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer: O poder soberano e a vida nua I**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

ARENDT, Hannah, **Sobre a violência**. Trad. Andre Duarte. 8. Ed. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 2017.

BINENBOJM, Gustavo. **Liberdade igual: o que é e por que importa**. Rio de Janeiro: Ed. História Real, 2020.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 12ª tiragem. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15/08/2022.

BREGA FILHO, Vladimir. ALVES, **Fernando de Brito**. **Da liberdade religiosa como direito fundamental: limites, proteção e efetividade**. Revista do Programa de Mestrado em Ciência Jurídica da Fundinopi, n. 10 (janeiro-junho), Jacarezinho, 2009. Disponível em: <http://seer.uenp.edu.br/index.php/argumenta/issue/view/10>. Acesso em 15/08/2022.

CUNHA, Patrícia. **Ataques a casas de culto afro são investigados na capital maranhense. O imparcial**. São Luís: 14/07/2021. Disponível em: <https://oimparcial.com.br/noticias/2021/07/ataques-a-casas-de-culto-afro-sao-investigados-na-capital-maranhense/>. Acesso em: 15/08/2022.

FERRETTI, Mundicarmo. **Religiões de matriz africana no Brasil – um caso de polícia. III jornada Internacional de Políticas Públicas. São Luís. UFMA**. 2007. In. Mapa da intolerância Religiosa – 2011 – Violação ao direito de culto no Brasil. Marcio Alexandre M. Gualberto.

FERRETTI, Mundicarmo; ASSUNÇÃO, Luiz Carvalho de. **Multiculturalismo, tradição e modernização em religiões afro-brasileiras**. In: Revista Pós Ciências Sociais, v.11, n.21, 2014. São Luís: EDUFMA, 2014.

FREITAS, Rafaela. **A luta do Tambor de Crioula para voltar ao Mercado das Tulhas, em São Luís**. Tab UOL. São Luís: 14/05/2022. Disponível em <https://tab.uol.com.br/noticias/redacao/2022/05/14/a-luta-do-tambor-de-crioula-para-voltar-ao-mercado-das-tulhas-em-sao-luis.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 15/08/2022.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

LUI, Janayna de Alencar. **Os rumos da intolerância religiosa no Brasil**. 2008.

MIRANDA, Jorge. **Manual de direito constitucional**. Tomo IV, direitos fundamentais. 3 ed. Coimbra: Coimbra, 2000.

MORAIS, Márcio Eduardo Pedrosa. Religião e direitos fundamentais: o princípio da liberdade religiosa no estado constitucional democrático brasileiro. **Revista Brasileira de Direito Constitucional – RBDC**, n. 18, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.esdc.com.br/seer/index.php/rbdc/article/view/267/260>. Acesso em 15/08/2022.

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância religiosa**. São Paulo: Pólen, 2020, 160pp. (Coleção Feminismos Plurais).

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Declaração Americana de Direitos e Deveres do Homem**. 1948. Disponível em: https://www.cidh.oas.org/Basicos/Portugues/b.Declaracao_Americana.htm. Acesso em: 02 jan. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>. Acesso em 04 jul. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos**. 1966. Disponível em: <https://www2.mppa.mp.br/sistemas/gcsubsites/upload/39/LGBTI/Pacto%20Internacional%20sobre%20Direitos%20Civis%20e%20Pol%C3%ADticos.pdf>. Acesso em 15/08/2022.

PAÇO DO LUMIAR. **Lei nº 812, de 30 de outubro de 2019**. Institui no calendário oficial de eventos do município de Paço do Lumiar – MA, o “dia municipal de povos de terreiro” e dá outras providências. Paço do Lumiar, 30 de outubro de 2019. Disponível em: https://www.pacodolumiar.ma.gov.br/arquivos/163/Leis%20Municipais_N%20812_2019_000001.pdf. Acesso em: 01/07/2022.

PORTELA, Camila da Silva. SILVA, Joelma Santos da Silva. SANTOS, Lyndon de Araújo Santos. DOS SANTOS, Thiago Lima. **Leitura sobre religião: cultura, política e identidade**. São Luís: EDUFMA, 2015.

DA SILVA, Antônio Ozaí. **Sobre a intolerância religiosa**. Revista Espaço Acadêmico, v. 17, n. 203, p. 63-95, 2018.

DA SILVA, Vagner Gonçalves (Ed.). **Intolerância religiosa: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro**. Edusp, 2007.

RAMOS, Mikaela. **Terreiro Fanti Ashanti sofre intolerância de evangélicos em São Luís**. GP1 Maranhão. Teresina: 25/04/2022. Disponível em: <https://www.gp1.com.br/ma/maranhao/noticia/2022/4/25/terreiro-fanti-ashanti-sofre-intolerancia-de-evangelicos-em-sao-luis-524229.html>. Acesso em: 15/08/2022.

ROCHA, Jose Geraldo da. A intolerância religiosa e religiões de matrizes africanas no Rio de Janeiro. **Revista África e Africanidades**, Ano IV-n, v. 14, p. 15, 2011. Disponível em: <http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/14152011-05.pdf>. Acesso em: 15/08/2022.

TWITTER. BOLSONARO, Jair. **"O Estado é laico, mas eu sou cristão. Não está na hora de o Supremo ter um ministro evangélico?"** Brasília, 2019. Disponível em: <https://twitter.com/jairbolsonaro/status/1134626765547147264>. Acesso em: 01/07/2022.

UNESCO. **Declaração de Princípios sobre a Tolerância**. Paris, 1995. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/paz/dec95.html>. Acesso em: 12 agosto. 2022.

REDE DE MIGRAÇÃO UNIDOS NO BRASIL: MOVIMENTO DE MIGRANTES PARA INCIDÊNCIA POLÍTICA

Jose Enrique Belisario Rodriguez
Mestrando PPGSOF/UFRR bolsista CAPES/PROCAD Amazonas no PPS/UFRR
jbelisario@hotmail.es
UFRR

RESUMO: O presente artigo apresenta um breve resumo do trabalho desenvolvido pela Rede de migração Unidos em Brasil, contextualizando o início da formação da rede, como foi sua origem, como migrantes não indígenas e indígenas se juntaram para contribuir e trabalhar por um espaço comum, para buscar soluções duradouras aos problemas comuns que enfrenta a migração dos venezuelanos no Brasil. O artigo apresenta dados da migração venezuelana, informando como a migração tem contribuído ao desenvolvimento e crescimento do principal estado de acolhida em Brasil, Roraima. As cifras mostram um crescimento econômico experimentado no estado pelo impacto da migração, assim como, o aproveitamento de mão de obra qualificada, destinado-se a atender principalmente o setor de serviços. Sinala os principais desafios que tem os migrantes no Brasil, problematizando o tratamento prévio da pandemia do COVID-19 e reflete sobre como esses desafios foram evoluindo durante ela. No final, traz reflexões e demandas coletadas dos diálogos das comunidades atendidas pela rede e coloca uma reflexão para busca de soluções duradouras, demandas de inserção nas políticas públicas. A metodologia desenvolvida foi o método bibliográfico, fazendo um compilado de informação de artigos, relatórios de organismos internacionais, assim como locais, notas de imprensa entre outras fontes que sustentam as afirmações trazidas. Também fez uso do método etnográfico, já que a rede levantou os relatos no diálogo na base das comunidades, sendo necessário o acompanhamento em cada comunidade, a escuta ativa e reflexiva de todas as problemáticas trazidas pelas lideranças comunitárias, na grande maioria mulheres, que cuidam da sua comunidade como cuidam de suas famílias, e que encontraram na iniciativa da rede uma esperança de conseguir dialogar com as autoridades locais, regionais, nacionais e internacionais, participando de forma ativa, construindo uma cidadania, na luta pelo reconhecimento e inclusão social.

Palavras-chave: migração; políticas públicas; inclusão social; incidência política.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA REDE

Desde 2016, iniciou-se um processo migratório no Brasil, principalmente de origem venezuelana, potencializado pelo contexto político-econômico nacional e internacional que impactou negativamente a vida da população venezuelana, forçando um processo migratório em nível regional e internacional, onde 337.248³⁵⁰ pessoas foram obrigadas a migrar ao Brasil, entrando principalmente pela fronteira com Roraima. Com o estabelecimento da Operação Acolhida, foi realizado o controle de fronteiras, abrigo e posterior interiorização dos migrantes de origem venezuelano.

³⁵⁰ Plataforma R4V. Disponível em: <https://www.r4v.info/pt/brazil>. Consultada em 26.07.2022

Tendo em vista que a migração é um fenômeno de mobilidade inerente à humanidade, princípio garantido pela Declaração dos Direitos Humanos, bem como pela Constituição Federal do Brasil, além de acordos de integração regional como o MERCOSUL, é importante destacar a importância dos acordos regionais para a criação e promoção de uma política pública migratória que encoraje e garanta a integração das pessoas em movimento, na sociedade.

Portanto, diante da necessidade de debater, refletir, denunciar e problematizar as situações que afetam a vida dos migrantes em Roraima, a fim de promover e fortalecer as capacidades de integração do Estado por meio da educação, habitação, emprego, saúde, assistência social, justiça, alimentação, igualdade, equidade, acesso a serviços, bem como a participação em espaços promotores de políticas públicas. Por isso, surge um grupo de trabalho, com o intuito de debater, verificar, construir a partir das necessidades dos migrantes, podendo assim problematizar os direitos negados, participar de espaços públicos que promovam políticas públicas sociais, denunciando violações de direitos, pouca participação na tomada de decisões que afetam centenas de pessoas (mulheres, crianças, idosos, pessoas com morbidade, LGBTQAI+, negras e indígenas), que foram realocadas à força da maior comunidade formada por migrantes indígenas e não indígenas conhecida como Ka-Ubanoko, que compõe o grupo chamado de Rede de Migração unidos no Brasil³⁵¹.

A Rede de Migração unidos no Brasil é um grupo formado por migrantes e participantes de outras organizações que coletivamente realizam investigações e apurações de violações de direitos humanos, e na busca de soluções, como a participação em eventos locais, regionais, nacionais e internacionais, trabalhado na busca de soluções, participando de diversas instâncias que zelam pela vida e promovem os Direitos Humanos.

2 BENEFÍCIOS DA MIGRAÇÃO

Segundo o relatório elaborado pela PNUD, a América Latina, incluindo o Caribe, é a região mais desigual do planeta (PNUD 2010: 25). A desigualdade pode ser entendida em termos de oportunidades, renda econômica, nível educacional, participação e influência política, ou relacionada a outras dimensões relevantes da vida humana, mas em todas elas gera impedimentos, seja no nível individual ou social, para o avanço da sociedade (PNUD 2010).

Desde o ano de 2015, o estado de Roraima tem visto uma maior movimentação de migrantes por via terrestre entre os demais estados federativos. Nota-se que esse movimento não influencia no espaço geográfico e nas políticas habitacionais brasileiras. Para Ribeiro

³⁵¹Portal da Rede. Disponível em: <https://redmigracionbrasil.blogspot.com/>

(2017), o agravamento político e econômico da Venezuela fez com que seus habitantes buscassem alternativas também no Brasil, devido à facilidade de atravessar a fronteira, efetuando viagens pendulares para fazer compras ou na busca de emprego.

O Ministério da Justiça do Brasil, destacou o registro de mais 700 mil imigrantes venezuelanos entre os anos de 2010 a 2018. Em escala mundial, o Relatório anual da Organização Internacional para as Migrações - OIM estimou em 2019, aproximadamente 272 milhões de migrantes no mundo, relativamente 0,26% da população.

Estas cifras revelam que a Amazônia se encontra profundamente marcada pela Mobilidade Humana, e tem sido desafiada a acolher, compartilhar, cuidar e integrar os migrantes e refugiados. Entretanto, os migrantes são as verdadeiras vítimas deste sistema de exclusão. A criminalização dos migrantes leva a sociedade a não compreender que as migrações são produzidas em larga escala, de forma estrutural e sistemática, por um sistema econômico baseado na exclusão e nas desigualdades sociais (OLIVEIRA, 2019).

Dados do Relatório do Banco Mundial (2020) apontaram que 13% do total de migrantes mundiais são latino-americanos. A Amazônia, a partir da segunda metade de 2010, figurou entre as regiões com maior mobilidade interna e internacional na América Latina. Novos deslocamentos oriundos especialmente do Caribe e dos países vizinhos. (SILVA, 2020), representa também a abertura de novas rotas migratórias, além dos venezuelanos, outros migrantes passam a percorrer a nova rota denominada pelos estudos migratórios recentes de “migrações sul-sul” (BAENINGER et al, 2018).

Para a Organização Internacional do Trabalho- OIT³⁵² estima que 73% dos migrantes são trabalhadores. De acordo com as estimativas da OIT, existem atualmente 244 milhões de migrantes no mundo, o equivalente a 3,3% da população mundial. Mulheres representam quase metade dos migrantes. Em 2019, os trabalhadores migrantes no mundo representavam 4,9% da força de trabalho global nos países de destino (OIT, 2021)

(...) cerca de 27% de todos os trabalhadores migrantes do mundo estavam nas Américas (37 milhões na América do Norte e 4,3 milhões na América Latina e no Caribe), número que está aumentando. Somente entre 2010 e 2015, o número de trabalhadores migrantes na região aumentou em 34%” (PÉREZ, 2020; GUERRERO, 2018, p. 1).

É importante notar que, embora o Brasil tenha a maior economia da região, os migrantes representavam apenas 0,3% da população, o que em contraste com a média mundial estimada

³⁵² Portal da OIT. Disponível em: <https://www.ilo.org/global/standards/subjects-covered-by-international-labour-standards/migrant-workers/lang--es/index.htm>

de 3%, constitui uma média baixa, com uma população total que nessa data era de cerca de 200 milhões de habitantes ((PÉREZ, 2020; PISON, 2019). O cenário em 2019 não mudou substancialmente com aproximadamente 210 milhões de habitantes e 0,4% da população imigrante (PÉREZ, 2020).

Uma mudança para a abordagem multilateral poderia representar a oportunidade de ter “acesso a capital humano relativamente qualificado, corrigir desequilíbrios demográficos, apoiar sistemas de previdência social como contribuintes e aumentar o desenvolvimento econômico em geral” (SELEE; BOLTER; MUÑOZ; HAZAN, 2019, p. 3)

Uma pesquisa sobre a atual situação socioeconômica de Roraima revela que o estado registrou indicadores positivos de atividade econômica e diversificação no período de intensificação dos fluxos venezuelanos. Os números estão reunidos no estudo “A economia de Roraima e o fluxo venezuelano: evidências e subsídios para políticas públicas”. Elaborado por pesquisadores da Diretoria de Análise de Políticas Públicas da Fundação Getulio Vargas (FGV DAPP), do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra) e da Universidade Federal de Roraima (UFRR), o trabalho foi desenvolvido com financiamento da Agência da ONU para Refugiados (ACNUR) e da Escola Superior do Ministério Público da União (ESMPU³⁵³).

Nesse sentido, segundo Betilde Muñoz, Diretora de Inclusão Social da OEA, "pelo menos 60% dos imigrantes venezuelanos têm estudos universitários". A grande maioria também tem experiência profissional” (MUÑOZ, 2019). A atenção a essa população deve ser contemplada com políticas públicas que, como sujeitos de direito, além da ação solidária, constituam uma ferramenta na medida em que se evite o trabalho irregular e a concorrência com os trabalhadores locais (PÉREZ, 2020).

Segundo o estudo, “Brasil-Venezuela: Evolução das Relações Bilaterais e Implicações da Crise Venezuelana para a Inserção Regional Brasileira 1999-2021”, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea)

(...) entre 2010 e 2021 as exportações de Roraima cresceram 2.878%, em US\$ FOB (em dólares americanos, sem considerar custos de frete e seguro). Em segundo lugar vem o Piauí, cujas vendas cresceram 564% no período, depois, Tocantins (437%) e Rondônia (297%). A combinação de crise econômica, sanções e pandemia na Venezuela fizeram as exportações

³⁵³ FGV DAPP. A economia de Roraima e o fluxo venezuelano., 2020. Disponível em https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2020/02/FGV-DAPP-2020-A-economia-de-Roraima-e-o-fluxo-venezuelano_compressed.pdf.

de Roraima explodirem. As vendas do Estado para o exterior passaram de US\$ 2,5 milhões em 2000 para US\$ 336 milhões em 2021, sendo mais de US\$ 244 milhões para a Venezuela³⁵⁴.

De 2016 para 2017, o aumento da migração dos venezuelanos já eram realidade em Roraima, o crescimento observado do PIB de Roraima foi de 2,3%, enquanto na média dos estados brasileiros foi de 1,4%. O relatório destaca que o crescimento em Roraima já tem sido maior do que a média brasileira pelo menos desde 2012, uma vez que a recessão no estado parece ter tido menos força do que na média dos estados, sendo consequente com a crise econômica na Venezuela.

Em Roraima, os setores que mais puxaram o crescimento de 2016 para 2017, ponderando-se pelo seu tamanho relativo na economia, foram, respectivamente, o setor de administração pública; as atividades profissionais, científicas e técnicas, administrativas e serviços complementares; e o comércio e reparação de veículos automotores e motocicletas. As atividades imobiliárias foram pouco relevantes em termos de crescimento em 2017.

A partir da análise de dados oficiais, verificou-se o crescimento do comércio varejista e das exportações, com um aumento de 25% na arrecadação de Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), entre o final de 2018 e primeiro semestre de 2019.

De acordo com a pesquisa, entre 2017 e 2018, o estado registrou o maior aumento de área plantada do Brasil (28,9%). Além disso, outros setores registraram aumento da atividade econômica no mesmo período, o que se refletiu em um crescimento do grau de diversificação produtiva em Roraima de 8%, movimento não notado para a média dos estados brasileiros.

Considerando o cenário nacional, o relatório sugere que, em 2018, a contribuição fiscal dos venezuelanos é da mesma ordem dos gastos correntes adicionais do Estado brasileiro, ambos na casa de R\$ 100 milhões. Sendo assim, o setor público brasileiro não gastou mais dinheiro do que arrecadou com o acolhimento de refugiados e migrantes da Venezuela, entre 2017 e 2018.

3 SITUAÇÃO MIGRATÓRIO NO BRASIL

De acordo com o Relatório da Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH)³⁵⁵ apresentado em 2021 sobre a situação dos refugiados e migrantes no Brasil, os principais problemas enfrentados pelos solicitantes de refúgio, refugiados e migrantes estrangeiros no país são:

³⁵⁴ Folha de Boa Vista. 14 de julho de 2022. Disponível em <https://folhabv.com.br/noticia/ECONOMIA/Economia/Em-10-anos--exportacoes-de-Roraima-para-Venezuela-crescem-2-878-/85103>

³⁵⁵ Disponível em: <http://www.oas.org/pt/cidh/relatorios/pdfs/Brasil2021-pt.pdf>

- Condições de trabalho degradantes, jornadas extenuantes e salários inferiores aos recebidos pelos brasileiros;
- Falta de acesso à habitação, alimentação, informação e assistência social, educação e serviços de saúde;
- A negação sistemática do documento de refugiado, dificultando o acesso a políticas públicas, benefícios sociais, emprego e serviços bancários;
- Dificuldade em firmar contratos formais de moradia e trabalhar formalmente como microempreendedor individual;
- Falta de estrutura nos órgãos responsáveis pela análise dos processos de refugiados;
- Demora persistente nos procedimentos de avaliação dos pedidos de asilo e falta de transparência quanto aos critérios adotados para conceder asilo;
- Denúncias de dificuldades de acesso a vistos humanitários e direito ao reagrupamento familiar, previstos na Lei de Migração (L-13.445/2017) – denúncia de grande discricionariedade por parte das embaixadas brasileiras, que acabaria por impor entraves e exigências irracionais de a concessão do documento;
- Casos graves de inadmissibilidade de refugiados;
- casos constantes de violência e agressão contra venezuelanos em Roraima, incluindo dois assassinatos em 2019;
- Falta de dados oficiais sobre mortes e ataques motivados por xenofobia e racismo; emissão de legislação infralegal (decretos e portarias) após o início da pandemia, que discrimina entre imigrantes que chegam por via aérea ou terrestre, que segrega por nacionalidade (regulamentos específicos), o que contraria a Lei de Migração (L-13.445/2017) providenciar a prisão de imigrantes indocumentados; que criminaliza os imigrantes e viola os princípios internacionais de contradição, devido processo legal e não-devolução.

É importante analisar a deportação de imigrantes venezuelanos que aconteceu anos prévios da pandemia. Uma nota de prensa do noticiário globo³⁵⁶ diz que para dezembro do 2016 mais 450 venezuelanos foram deportados por permanência ilegal em Roraima. Segundo a Polícia Federal, os estrangeiros atuavam no comércio de produtos artesanais e pediam doações

³⁵⁶ Portal Globo 09/12/2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2016/12/pf-deporta-450-venezuelanos-sem-documentacao-legal-em-roraima.html>.

nos semáforos de Boa Vista. Conforme a Polícia Militar, dos 450 deportados, mais de 180 eram crianças. Sendo alguns dos deportados indígenas de origem venezuelano.

4 MERCADO DE TRABALHO E RENDA

Para Cavalcanti (2017) o mercado reserva aos migrantes, geralmente condições em situação de exploração e condições de trabalho análogas ao escravo. Os migrantes se inserem em ocupações profissionais de pouco prestígio ou de baixa remuneração. Sua presença é significativa em setores como a construção civil, ocupações subalternas nos setores de serviços (limpeza, entrega de mercadorias, manutenção), serviços domésticos (empregadas, faxineiras) e no setor industrial (ocupações de baixa remuneração, como no caso da indústria de tecelagem no Brasil).

No relatório elaborado pelo OBMigra (2015)³⁵⁷ ressalta que cerca de 70% dos trabalhadores qualificados venezuelanos estavam inseridos nos quatro grandes grupos ocupacionais.

Sendo trabalhadores com pelo menos o nível superior e parte deles está inserida em ocupações como: assistentes administrativos, faxineiros, vendedores de comércio, operadores de caixa, atendente de lanchonete, dentre outros. Dado que grande parte dos venezuelanos, assim como haitianos, imigra para o Brasil por questões humanitárias, e, na maioria dos casos, não há estratégias pré-estabelecidas de inserção dos mesmos no mercado de trabalho, é possível que boa parcela destes trabalhadores, com pelo menos o nível superior completo, acabe encontrando apenas ocupações com qualificação inferior a seu nível de formação (OBMigra, 2105).

Tabela 7. Volume de trabalhadores imigrantes qualificados como trabalhadores dos serviços, vendedores do comércio em lojas e mercados e trabalhadores na produção de bens e serviços industriais, segundo principais nacionalidades – 2014 e 2019.

Trabalhadores dos serviços, vendedores do comércio em lojas e mercados				Trabalhadores da produção de bens e serviços industriais			
2014	Volume	2019	Volume	2014	Volume	2019	Volume
Portuguesa	166	Venezuelano	769	Haitiano	247	Venezuelano	473
Argentina	155	Cubano	365	Portuguesa	100	Haitiano	378
Haitiano	112	Haitiano	274	Coreana	70	Cubano	79
Chilena	76	Argentina	132	Chilena	59	Argentina	46
Peruano	59	Portuguesa	85	Boliviana	56	Portuguesa	44
Italiana	47	Peruano	79	Peruano	54	Chilena	40
Outros	659	Outros	807	Outros	567	Outros	400
Total	1.274	Total	2.511	Total	1.153	Total	1.460

Fonte: Elaborada pela OBMigra, a partir dos dados do Ministério da Economia, base harmonizada RAIS-CTPS estoque, 2020

Fonte: Relatório OBMigra 2105

O relatório mostra que o rendimento médio real deste grupo de trabalhadores caiu quase pela metade, entre 2014 e 2019

³⁵⁷ Relatório OBMigra 2015. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-mensais>

(...) passando de R\$8.711 para R\$ 4.88014. As desigualdades entre os continentes e os países, no entanto, se mantiveram elevadas com o rendimento de europeus (R\$ 7.765) e norte-americanos (R\$ 8.165) cerca de duas vezes maior do que o observado para os trabalhadores da América do Sul (R\$ 3.892) em 2019. O rendimento médio dos venezuelanos (R\$2.225), principal nacionalidade entre os demais imigrantes qualificados neste último ano, ficou bem abaixo do registrado para os sul americanos, sendo metade do total dos demais qualificados. Estas características ajudam a qualificar melhor a inserção ocupacional desses trabalhadores que, em média, apresentaram rendimento mais próximo dos demais qualificados da América Central e Caribe (R\$ 1.995) (OBMigra, 2105)

Na desigualdade apresentada pelo relatório, pode-se apreciar a exclusão da qual recae nos migrantes de origem venezuelano, que torna um nível de significância, já que mantém a relação do poder eurocêntrico, e a relação do mercado respeito a migração venezuelana.

5 PANDEMIA

Seguindo o pensamento de Boaventura Souza (2020) na sociologia das ausências, a pandemia provocou uma comoção mundial. Porém, é necessário ter presente as sombras que a visibilidade vai criando. Por exemplo, nos campos de refugiados conhecidos como abrigos em Roraima, os migrantes já em condições de vulnerabilidade, viviam em configurações de 5 ou 6 pessoas num espaço com menos de 3 três metros quadrados. Também deve-se considerar as pessoas que vivem em bairros informais ou sem infraestruturas nem saneamento básico, sem acesso a serviços públicos, com escassez de água e de eletricidade. Vivem em espaços exíguos onde se aglomeram famílias numerosas, conhecidos como ocupações espontâneas. Pessoas que habitam na cidade sem direito à cidade, já que, excluídos e marginalizados, não têm acesso às condições urbanas pressupostas pelo direito à cidade. Sendo que muitos habitantes são trabalhadores informais, ou precarizados, para quem a subsistência depende exclusivamente da rua, os uberizados da economia informal que entregam comida e encomendas ao domicílio, muitos deles migrantes, que garantiram a quarentenas de muitos.

A Portaria nº 666 publicada em 26 de julho de 2019 no Diário Oficial da União estabelece que pessoas consideradas perigosas ou que tenham praticado ato contrário aos princípios e objetivos dispostos na Constituição Federal poderão ser deportadas sumariamente ou ter seu visto de permanência no Brasil reduzido ou cancelado. Sendo que os procedimentos administrativos para decidir o destino destas pessoas serão instaurados pelos delegados responsáveis por unidades da Polícia Federal (PF). Através deste controvertido decreto que

causou o repúdio nacional e internacional começa um controle migratório, onde as forças conservadoras trazem de volta na memória coletiva termos e expressões próprias das décadas da ditadura e consumadas nas letras do antigo estatuto dos estrangeiros no século XX. No texto desta portaria destaca-se termos preexistentes no derogado estatuto do estrangeiro como “pessoas perigosas” as quais necessariamente são “estrangeiros” que poderiam ser suspeitos de “envolvimento com terrorismo”; grupo criminoso ou associação criminosa armada; tráfico de drogas, pessoas ou armas de fogo; divulgação de pornografia ou exploração sexual infantojuvenil ou envolvimento com torcidas com histórico de violência em estádios.

No que se refere à ameaça à saúde da população, os instrumentos jurídicos internacionais que regulam as respostas estatais oferecem uma ampla variedade de possibilidades estabelecendo diretrizes para abordar diversos temas de mobilidade assim como temas migratórios. Sendo o Regulamento Sanitário Internacional (RSI), instrumento vinculante para os Estados membros da Organização Mundial de Saúde (OMS) promulgado pelo Brasil mediante o Decreto 10.212, de 30 de janeiro de 2020, define seu propósito em seu artigo 2º do RSI, como “... prevenir, proteger, controlar e dar uma resposta de saúde pública contra a propagação internacional de doenças, de maneiras proporcionais e restritas aos riscos para a saúde pública, e que evitem interferências desnecessárias com o tráfego e o comércio internacionais.”

Segundo a informação publicada nas redes de notícias do diário Folha de Boa Vista³⁵⁸ evidencia-se que a Polícia Federal deporta 159 venezuelanos durante a pandemia. De acordo com os dados da PF, as duas cidades onde mais ocorreram deportações foram Corumbá (MS), e Pacaraima (RR). As deportações feitas pela Polícia Federal entre abril e julho deste ano cresceram 9.200% em relação ao mesmo período de 2019. Segundo os dados atualizados pela PF, entre abril e julho de 2019, a PF deportou oito pessoas. No mesmo período em 2020, foram 744. Contudo o portal de notícias globo³⁵⁹ informa que 2.901 pessoas foram deportadas, um aumento de 5.708% na comparação com 2019.

Observe-se no texto da lei, conteúdo discriminatório contra a população venezuelana, quando a Portaria nº 652/2021-PR/MJSP/MS restringiu a entrada no país de estrangeiros de qualquer nacionalidade, por recomendação da ANVISA, em razão dos riscos de contaminação e disseminação do coronavírus SARS-CoV-2. Sendo revogada pela Portaria nº 653, publicada em 14/05/2021, que passou a prever o seguinte:

358 Nota de prensa Folha de Boa Vista 07/09/2020. Disponível: <https://folhabv.com.br/noticia/CIDADES/Capital/Policia-Federal-deporta-159-venezuelanos-durante-a-pandemia/68711>

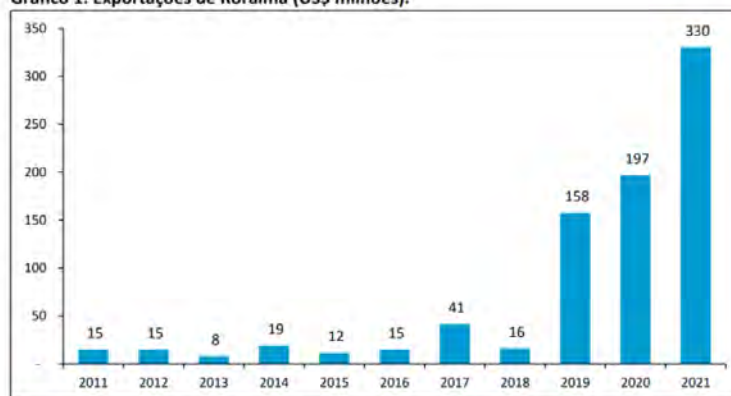
359 Portal Globo. Por Viviane Sousa e Isabela Leite, GloboNews e G1 21/02/2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2021/02/21/deportacoes-de-estrangeiros-crescem-5708percent-no-brasil-em-2020.ghtml>

Art. 2º Fica restringida a entrada no País de estrangeiros de qualquer nacionalidade, por rodovias, por outros meios terrestres ou por transporte aquaviário. § 4º Nas hipóteses de entrada no País por rodovias, por outros meios terrestres ou por transporte aquaviário, as exceções de que tratam o inciso II e as alíneas “a” e “c” do inciso V do caput **não se aplicam a estrangeiros provenientes da República Bolivariana da Venezuela.** (grifo nosso).

Assim, evidente a política adotada diante a migração venezuelana durante o fechamento das fronteiras na pandemia. Numa análise realizada na CPI da COVID³⁶⁰ realizada pelo senado brasileiro, além de evidenciar as atuações do governo durante a pandemia, guardou silêncio em relação à migração, sem mencionar alguma nota.

No aspecto econômico a pandemia e a migração trazerem benefícios para o estado Roraima, já que segundo os dados do ministério de economia³⁶¹ as exportações roraimenses fecharam o ano de 2021 acumulando o valor de US\$ 330 milhões, maior valor já registrado e, pelo terceiro ano seguido, batendo o recorde histórico nas exportações. Os produtos roraimenses tiveram como principal destino a Venezuela, para onde foram cerca de US\$ 244 milhões em mercadorias, o que representa 74% de tudo o que o Estado exportou em 2021, segundo os dados publicados pelo ministério de economia.

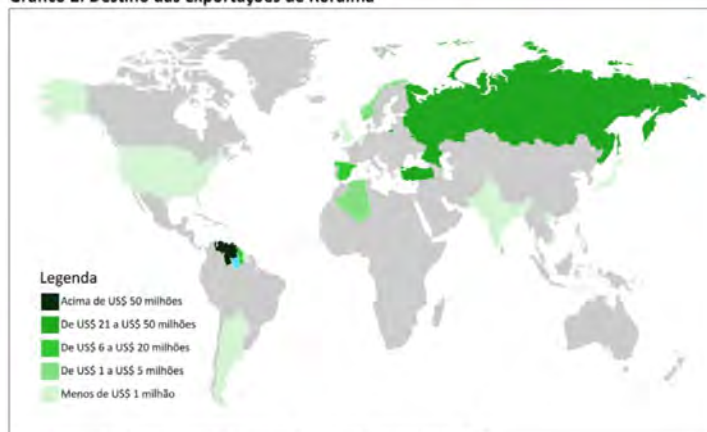
Gráfico 1: Exportações de Roraima (US\$ milhões).



Fonte: Comex Stat / Ministério da Economia; Elaboração: CGEES/SEPLAN-RR.

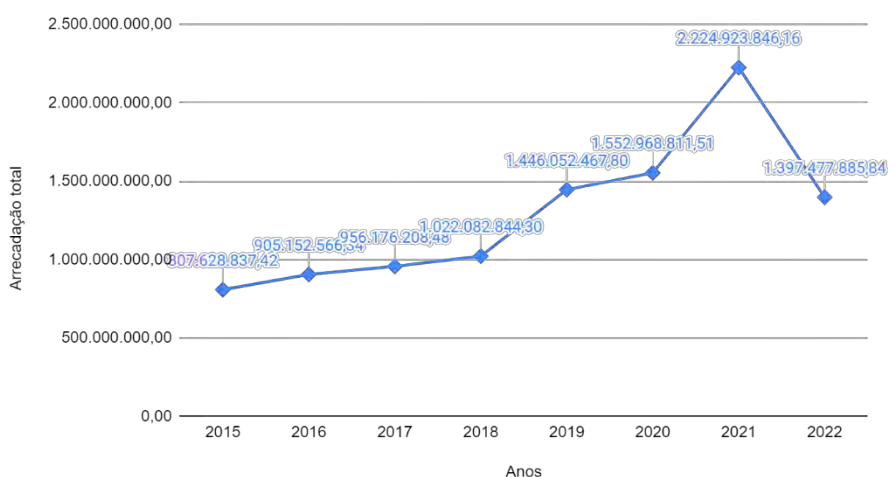
360 Relatório da CPI: <https://legis.senado.leg.br/comissoes/mnas?codcol=2441&tp=4>

361 Correio do Lavrado. Disponível em: <https://correiodolavrado.com.br/2022/01/28/roraima-bate-recorde-de-exportacao-em-2021-venezuela-e-principal-parceiro-comercial/>

Gráfico 2: Destino das exportações de Roraima


Fonte: Comex Stat / Ministério da Economia; Elaboração: CGEES/SEPLAN-RR.

Na questão impositiva também resultou positivo para o cofre público os efeitos da pandemia e a migração que trouxeram um aumento significativo nos valores arrecadados, comparados com anos anteriores prévios a diáspora e a pandemia.

Gráfico - Arrecadação de imposto anual 2015-08/2022
Arrecadação total frente a Anos


Fonte: Elaboração própria a partir de portal de transparência Roraima³⁶².

Observe-se que os dados do 2022 foram até o mês de agosto.

Os dados apresentados nos gráficos nos mostram o impacto do crescimento exponencial que o estado de Roraima teve a partir da crise migratória, que não necessariamente se transformou em aumento da inclusão social dos migrantes.

³⁶² Portal de transparência Roraima. Disponível em: <https://www.transparencia.rr.gov.br/arrecadacao/>

6 DEMANDAS DA MIGRAÇÃO

Ante o cenário exposto, pode-se concordar quando Boaventura Santos (2018) afirma que “A busca pela efetivação da justiça tem incomodado gerações e animado grupos sociais ao longo dos séculos sem, contudo, deixar de ser atual”. Nesse sentido, o acesso à justiça foi elevado ao patamar de direito humano, presente em instrumentos jurídicos de envergadura internacional.

Nossa atuação na rede, se fundamenta na consulta com a comunidade migrante, que demanda soluções duradouras, programas que realmente os beneficiem, como promoção e incentivo à contratação de mão de obra com CLT, participação em processos seletivos sem limitação de nacionalidade, revalidação e valorização dos títulos de profissionais para contratação em diversas áreas de atuação, podendo atuar nos setores como público e privado; participação dos jovens no programa de aprendizagem, sem discriminação; licenças de pesca; acesso a programas habitacionais: casa amarela, minha casa minha vida, etc; acesso a programas que promovam a geração de renda com acesso a crédito, máquinas e terras para produção agrícola; respeito ao SUAS, que garante atendimento e acesso à assistência social e de saúde sem necessidade prévia de regularização de documentação; bem como o reconhecimento dos povos indígenas em sua condição de mobilidade.

Na teoria de Mary Castro (2004) só através da cidadania social teria o indivíduo condições de participar plenamente da comunidade.

(...) a cidadania social. Por tal cidadania, todos os indivíduos teriam garantidos os direitos à segurança econômica e social e à participação na riqueza acumuladas pela nação. Tal cidadania garantiria uma base material para o exercício pleno dos outros tipos de cidadania. O modelo seria o Estado de bem estar social (CASTRO, 2004).

Para a autora a cidadania social não só garantiria o direito a uma mínima colaboração econômica para segurança social, como também diria respeito a "uma participação na herança social total e permitiria viver a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões prevalentes em uma dada sociedade"(CASTRO, 2004; Fraser e Gordon, 1994). Assim como, garantir a cidadania cultural, ou o direito de um grupo étnico-cultural ter suas referências próprias, as de sua ancestralidade, não necessariamente comuns à média ou à do Estado-nação dominante (CASTRO, 2004).

Nas comunidades migrantes existe o medo à deportação, a insegurança, a espera indefinida pelo visto ou pela regularização, o aumento da vulnerabilidade do migrante ao crime organizado, ao tráfico dos seres humanos, a vitimização em ataques racistas e de natureza

xenófoba, a proibição às suas expressões culturais e religiosas. Todas são preocupações que fortalecem o imaginário da necessidade de exercer a cidadania plena e política no Brasil, que garanta exercer direitos políticos, e que levaria a visibilidade aos milhares de migrantes que moram no Brasil.

Dali a necessidade do reconhecimento de uma cidadania transfronteiriça, que garanta os direitos para além das fronteiras, o fortalecimento institucional e a garantia política para executar acordos firmados que estabelecem esta cidadania, porém, não levada a prática.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Ney. Breves Notas sobre o Direito de Fronteira e Aproximações do Conceito de Cidadania Transfronteiriça. In: Breves Notas sobre o Direito de Fronteira. Revista Jurídica da UNIRONDON / Faculdades Integradas Cândido Rondon. n. 02. Cuiabá: UNIRONDON, 2001, pág. 11

BAENINGER, R. (Org.); et al. Migrações Fronteiriças. 1. ed. Campinas: UNICAMP - Núcleo de Estudos de População "Elza Berquó" - Nepo/Unicamp, 2018. v. 1. p. 680.

BANCO MUNDIAL. População total - América Latina e Caribe. Banco mundial. 2020. CASTRO, Mary Garcia. Estranhamentos e identidades: Direitos humanos, Cidadania e Sujeito Migrante Representações em Textos Diversos. Seminário Temático. ANPCS, 2004.

CAVALCANTI, L. Admissões e demissões dos imigrantes no mercado de trabalho formal em 2016. Anais do XV Encontro Nacional da Associação Brasileira de Estudos do Trabalho, Rio de Janeiro, 2017.

FGV DAPP. A economia de Roraima e o fluxo venezuelano., 2020. Disponível em

https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2020/02/FGV-DAPP-2020-A-economia-de-Roraima-e-o-fluxo-venezuelano_compressed.pdf.

Inter-American Commission on Human Rights. Situação dos direitos humanos no Brasil : Aprovado pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos em 12 de fevereiro de 2021 / Comissão Interamericana de Direitos Humanos. OEA/Ser.L/V/II. Doc.9/21.

OLIVEIRA, Márcia de. Retrospectiva das migrações na Amazônia em 2019. Manaus: Portal Amazonas Atual, 2019. Coluna online disponível em <https://amazonasatual.com.br/retrospectiva-das-migracoes-na-amazonia-em-2019>.

PÉREZ, MILITZA. Migración e Integración Regional en el Mercosur: una Mirada Desde la Movilidad Venezolana al Brasil, Migração & WASH: reflexões sobre o contexto de Roraima, 2020

PNUD. Informe Regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe 2010. Actuar sobre el futuro: romper la transmisión intergeneracional de la desigualdad. <[www.idhalc- actuarsobreelfuturo.org](http://www.idhalc-actuarsobreelfuturo.org)>

RIBEIRO, Ana Carolina Borges Marques. Ensaio em economia da migração: uma análise de padrões migratórios no Brasil. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Economia do Desenvolvimento da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017.¶

SANTOS, Boaventura de Sousa. "¿Unidad de las izquierdas? Cuándo, por qué, cómo y para qué", Revista Conjeturas Sociológicas 2018.

_____. A Cruel Pedagogia do Vírus. Edições almedina, S.A. Abril, 2020.

SILVA NETO, João Paulino da. Saberes dos povos indígenas Maya e Yanomami: desafios epistêmicos no processo de descolonização. Boa Vista: Editora da UFRR, 2020.

SIMÕES, A; HALLAK NETO, J; CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T; MACEDO, M. Relatório RAIS. A Inserção do Imigrante Qualificado no Mercado Formal de Trabalho Brasileiro 2010 a 2019. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Departamento de Migrações. Brasília, DF: OBMigra, 2020. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-mensais>.

SAGRADO, PROFANO E OS BRINCANTES DO BUMBA MEU BOI DA MAIOBA³⁶³: CONDIÇÕES DE UMA INDIVIDUALIDADE NO CONTEXTO CAPITALISTA

Adriano Farias Rios
Doutorando em Ciências Sociais (Universidade Federal do Maranhão)
Mídias, linguagens, memória e sociedade

RESUMO: Manifestação de grande expressividade do estado do Maranhão, o Bumba meu boi é um fenômeno da cultura popular que pode ser vista como ponto de partida para a reflexão sobre como sagrado e profano constituem-se em elementos importantes para se pensar a dialética entre indivíduo e sociedade. Partindo então de referenciais teóricos que delineiam elementos peculiares a essa dialética e do contexto moderno de sociedade capitalista busca-se fazer algumas considerações acerca de como os indivíduos que fazem o boi dão continuidade à brincadeira. Nesse cenário há tensões, conflitos, exclusões e permanências de elementos que atualizam os laços de sociabilidade entre os brincantes e possibilitam a constituição dos mesmos como sujeitos e objetos de suas relações sociais.

Palavras-chave: Sagrado. Profano. Brincante. Sociedade. Capitalismo.

1 UMA INTRODUÇÃO

Há um contexto de sociedade moderna que se difundiu e se ampliou pautado em condições que, na perspectiva de Hobsbawn, “tudo na economia iria para a frente e para o alto eternamente” (HOBSBAWN; 1995: 20) constituindo um cenário propício para um tipo de indivíduo até então não visto. Tal cenário implicou em estabelecer um contexto configurando-se a partir da criação da Ciência e de meios de comunicação de massa que disseminam gostos, costumes, regras e códigos; a institucionalização de uma forma particular de poder que fez do Estado uma figura central atrelada a um grupo específico de indivíduos; um tipo peculiar de troca de mercadorias fundamentalmente baseado em aspectos monetários e até mesmo uma forma de cultura cujo objetivo era alcançar todos os indivíduos e torná-los cidadãos globais conectados e condicionados a um sistema que busca desenhar o indivíduo pelo mundo conforme aspectos flexíveis, consumistas e reinventados da realidade moderna.

“O que é cada vez mais significativo é como os indivíduos recriam identidades, as formas culturais pelas quais as pessoas simbolizam a expressão e o desejo individuais e, talvez, acima de tudo, a velocidade com que as identidades podem ser reinventadas e instantaneamente transformadas.” (ELLIOT; 2018: 465)

Quando se fala nesse processo normalmente pensa-se que ele se dá de forma que somente um saber universal ou sanções impostas por uma elite hegemônica influencia as localidades ou particularidades, como se essas se esvasiassem de todo um conhecimento

³⁶³ Grupo de boi do sotaque de matraca do estado do Maranhão.

autêntico, local e aceitassem todos os elementos da nova ordem social. Ao se destacar tais aspectos, quer-se chamar a atenção para um cenário sobre o qual os indivíduos/sujeitos criam/produzem suas coisas, objetos, mercadorias (formas simbólicas) e a si mesmos aparentemente determinados por condições externas ao universo simbólico de tais criações ou produções. Cenário que parece instrumentalizar cada indivíduo segundo pretensões e intensões de um número restrito de indivíduos (ou instituições) cujo saber ou conhecimento tange cada ação, prática ou relação que se constitui ou é constituída.

Entretanto, pensar dessa forma é considerar que as localidades, e os indivíduos que delas fazem parte, nada mais são do que receptáculos de elementos estabelecidos universalmente, é desconsiderar aquilo que, conforme Lahire, seriam “as variações inter e intra-individuais” (LAHIRE; 2006: 595) que expressam e configuram uma dada estrutura social. Sendo assim, pode-se inferir que o processo modernizador e expansionista do sistema capitalista possui sua contrapartida e, ao mesmo tempo em que as relações sociais se tornam lateralmente esticadas e como parte do mesmo processo, vemos o estabelecimento e o desenvolvimento de condições para a constituição de uma realidade em que os indivíduos, suas relações e as coisas que criam, constituem elementos importantes na configuração da sociedade.

Ao se refletir sobre isso é fundamental que se considere, “conforme Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu” (GEERTZ apud RIOS; 2004: 22) e, com isso, constrói uma dada realidade social a partir da constituição de formas simbólicas que expressam tanto a sua percepção de mundo quanto permitem aos indivíduos constituírem-se e inter-relacionarem-se. Portanto, tudo o que os indivíduos fazem em dado contexto social é feito através da (re) elaboração e (re) articulação entre sentidos, ideias e práticas realizadas nas relações interpessoais e sociais em que são criados símbolos cujos significados permitem a comunicação dos “seres sociais” e a configuração de um mundo coerente e ordenado que caracteriza a cada indivíduo.

“O modo pelo qual o indivíduo se percebe e se comporta é diretamente proporcional ao tipo de estrutura social que ele pertence e à relação que estabelece com as outras pessoas. Esta relação não é algo passível, onde somente o indivíduo é coagido pela organização social, mas é uma relação bastante dialética. Nas palavras de Elias ‘o que é moldado pela sociedade também molda (...) o indivíduo é, ao mesmo tempo, moeda e matriz.’” (VIEIRA; 2013: 8)

É o homem pensado como aquele que cria uma estabilidade dentro do mundo social, influenciando na constituição da sociedade e, ao mesmo tempo, sendo influenciado por ela. Indivíduo e sociedade são fenômenos que se complementam, interagindo e articulando-se de maneira a manter sentido à vida e a continuidade de uma dada estrutura social. Tem-se, então,

que os indivíduos, por meio de suas relações sociais, tornam-se humanos e sujeitos a partir de um processo de objetivação que ordena e sistematiza o mundo, mas ao mesmo tempo essa objetivação é interpretada, ordenada e classificada conforme certos códigos, regras, normas e significados de determinados contextos sociais e históricos. Tal perspectiva direciona em se pensar que sociedade (e todas as coisas criadas por aqueles que a compõem) e indivíduo não existem independente um do outro, mas (re) produzem-se e, por isso, só se pode compreender tais “fenômenos”, relativamente à realidade empírica, se tal fato for devidamente considerado.

Diante de tais elementos, acredita-se que o Bumba meu boi, forma simbólica³⁶⁴ característica da cultura popular do Maranhão, serve como acontecimento empírico para delinear tal processo considerando a configuração proporcionada pela relação sagrado/profano que se desenha no universo social e simbólico do boi. Apesar de se referirem “a dois mundos concebidos como separados, hostis e rivais um do outro (DURKHEIM; 2002: 20), sagrado e profano apresentam entre si uma complementaridade e comunicação que consubstancia a existência do homem e delineiam-se como estratégias à disposição dos indivíduos não só na constituição de uma realidade, no qual os mesmos se inserem, como também fundem-se como elementos para um tipo de individualidade. Refletir sobre tal questão no Bumba-meu-boi é buscar compreender como os brincantes ou “os indivíduos que fazem o boi” realizam esta manifestação popular transitando nos referidos mundos cujo objetivo é tanto brincar bebendo a cachaça quanto agradecer a São João com suas toadas, gestos, danças e fantasias.

Além disso, há de se considerar também o caráter mercadológico assumido pelo boi como produto turístico incentivado pelo poder público e pela iniciativa privada e que, para isso, aqueles que “realizam o boi” fazem-se valer das imagens, dos sons, das formas e cores que a todo momento aparece na vida cotidiana na intenção tanto de valorizar a brincadeira como a mais expressiva da cultura popular do estado do Maranhão quanto dar continuidade à essa manifestação cultural.

2 SAGRADO E PROFANO: INDIVÍDUOS NO BUMBA MEU BOI

Ao se falar de Bumba-meu-boi maranhense é dedicar-se em discorrer sobre algo que está intimamente ligado àquilo que Azevedo Neto chama de “quase uma forma de oração” (1983:63) capaz de permitir a comunicação do brincante com os santos católicos. Ou como diz um brincante: “o boi, é o seguinte: ele é feito pra nós viver buscando protetor que é o senhor

³⁶⁴ Conforme a perspectiva de Clifford Geertz, em o *Saber Local* (2002), formas simbólicas referem-se às várias manifestações culturais realizadas pelos indivíduos em que a elas podem ser atribuídas significados conforme o contexto de sua produção, percepção e circulação.

São João, São Pedro e São Marçá. Então é isso, a gente sente e nós somos agraciados pela força divina. E tá aí graças a Deus com matraca, com pandeiro e maracá” (brincante do boi). Ou ainda: “[o] boi é uma brincadeira ao glorioso São João, São Pedro e São Marçal. As pessoas brincam o boi glorioso, santo padroeiro e pro poderoso São José de Ribamar” (brincante do boi). (RIOS; 2004: 61)

E diferentemente do que ocorre na maioria dos estados brasileiros, onde as festividades do boi realizam-se dos meados do mês de novembro ao dia dedicado aos Reis Magos (06 de janeiro), pertencendo ao ciclo do Natal, no Maranhão, estes ocorrem por ocasião dos festejos juninos em comemoração aos dias de São João, São Pedro, Santo Antônio e São Marçal. Dentre estes, aquele que parece ser o mais devotado pelos brincantes é São João. Isto porque, o Bumba-meu-boi maranhense é tradicionalmente feito em intenção de São João, baseado na crença de que agrada ao santo organizar ou participar de um Bumba já organizado. Assim, se alguém participa de todo o ritual do boi com seus cantos e suas danças, longe de estar rendendo homenagem ao boi, está pelo contrário, louvando, glorificando a São João por alguma graça obtida. No caso, o boi serve como meio de comunicação espiritual, como ponto de ligação entre os homens e as divindades representadas pelos santos. Dessa forma, o Bumba-meu-boi seria “uma hierofania, isto é, uma maneira de como o sagrado se manifesta aos homens” (ELIADE; 2001:17), dando a eles a possibilidade de terem um lugar aberto para o alto e, ao mesmo tempo, um (re) encontro com amigos, conhecidos e desconhecidos.

Por isso é que, no Maranhão, muitos grupos de boi tradicionalmente surgiram como boi de promessa à medida em que são feitos de forma a cumprir uma obrigação com o santo. Atualmente este hábito não é uma constante, mas de qualquer forma o fato de possivelmente fazer um boi para agradecer uma benção obtida faz parte da memória dos brincantes e mesmo de pessoas que são apreciadoras da brincadeira. Sendo assim, conforme a situação, eles retomam tal possibilidade e explicam a continuidade do boi, em que o brincar ou contratar um boi passa a fazer parte do universo simbólico da manifestação. Além disso, é costume entre alguns terreiros de Tambor de Mina do Maranhão o fazer o boi de promessa em função de outras entidades religiosas. Nesse caso, o boi não vai às ruas para apresentar-se, mantendo-se restrito ao terreiro para o qual foi criado.

Ainda como exemplo dessa marca religiosa do boi maranhense pode-se destacar as homenagens realizadas a São Pedro e São Marçal, nos dias 29 e 30 de junho, respectivamente. Na primeira data, os grupos de boi da ilha dirigem-se à capela de São Pedro, no bairro da Madre Deus e cantam toadas ao santo além de pedirem a sua benção. Cada boi, após peregrinação feita durante a procissão marítima, apresenta-se à imagem do santo em reverência pra depois voltar

para brincar. No dia 30 de junho, os grupos de boi dirigem-se ao bairro do João Paulo e lá cantam suas toadas, fazem suas coreografias como meio de demonstrar a São Marçal todo o seu respeito. Vale ressaltar que em ambos os casos os brincantes permanecem no local durante todo o dia, sendo aquecidos pela cachaça como forma de energizá-los depois de uma noite inteira de apresentações nos arraiais de São Luís.

“Acontece que para os participantes de manifestações folclóricas como o tambor de crioula e o bumba-meu-boi, a festa ou a ‘brincadeira’, chega a ser levada tão a sério pelos organizadores, que acaba se transformando praticamente numa obrigação religiosa” (FERRETTI; 2007:84).

No Maranhão “o boi, ele é filho de São João, São Pedro e São Marçal” (brincante do boi) e por ter este grau de parentesco, segundo o brincante, ele em suas cores, fantasias, bailado, etc demonstra a sua alegria em reverenciar os santos. É a alegria em fazer o Bumba-meu-boi, motivada pela questão em colocá-lo em função de São João e homenagear os demais santos, atribuindo à manifestação a explicação religiosa como a mais forte, a mais evidente e comumente aceita para a realização da brincadeira. Isto porque “o boi é sagrado porque São João é o dono dele. São João viu o boi passando e achou a brincadeira bonita e simpatizou do boi. Aí ele disse: tá, mas o dono do boi sou eu. O senhor é o dono do boi, é o pai do boi, mas o boi é da comunidade e vamos fazer o boi pra gente se divertir” (brincante de boi). (RIOS; 2004: 64)

Portanto, é diante de todo esse universo imaginário que os brincantes do boi vão se constituindo e constituem as cores, formas, indumentárias, sons do Bumba meu boi como meio de continuar avançando com a brincadeira pelos arraiais que são formados durante os chamados festejos juninos. Os mesmos são tradicionais e marcantes no contexto cultural do estado do Maranhão, envolvendo elementos religiosos e profanos. É na capital, São Luís, que a “festa” parece ter o seu termômetro de como está a sua realização. Torna-se então, parafraseando os “outdoors” espalhados pela cidade patrocinados pelo estado e município o “maior arraial do Brasil”, festejando São João, Santo Antônio, São Pedro e São Marçal e tendo o Bumba-meu-boi como o carro chefe da alegria. Não é à toa que em várias falas de brincantes ouve-se dizer que é impossível pensar em festas juninas sem o boi. É um símbolo de identidade cultural maranhense caracterizado por apresentar-se como uma complexa teia de significados, envolvendo sentimento de satisfação e obrigação em cuja situação esta última denota-se tanto como um compromisso para com São João quanto o cumprir os contratos e convites que são acertados.

Assim se a brincadeira com o intuito religioso se mantém um fato para a gente do boi, é também verdade que há uma espécie de neoprofanização do Bumba-meu-boi à proporção que

passa a ter como um dos motivos para a sua realização o caráter mercadológico. Isto permite pensar que “sagrado e profano são duas modalidades de ser no mundo, duas situações existenciais assumidas pelos homens ao longo da história” (ELIADE; 2001:20) que não se excluem, mas se complementam em uma relação dialética que dão significado à existência humana e, por isso, apresentam-se como estratégias não só de construção da realidade como também configuram elementos de uma individualidade. Há um processo de socialização em que o indivíduo se constitui e é constituído num constante percurso de contradições, situações, possibilidades, impossibilidades e tensões vistas de forma relacional pois “do mesmo modo que não se compreende uma melodia examinando-se cada uma de suas notas separadamente, sem relação com as demais, também a sua estrutura não é outra coisa senão a relação entre as diferentes notas” (VIEIRA; 2013: 8). Existe uma dialética que pode ser compreendida na caminhada dos indivíduos fazedores do boi da Maioba.

3 BOI ENSAIANDO, INDIVÍDUOS ENCAMINHANDO-SE

Na “caminhada dialética” realizada pelos brincantes na feitura do boi, tudo começa com os ensaios. Segundo Marques, “o ensaio, como ritual secundário, abre o espaço de um tempo sagrado, nem homogêneo nem contínuo, mas ontológico, funcionando como solução de continuidade que recupera, reverte, repete o mesmo procedimento” (MARQUES apud RIOS; 2004: 95). É a etapa que “tem por finalidade dar a oportunidade de os brincantes aprenderem a cantar as novas toadas” (RIOS apud RIOS; 2004: 92) e confeccionarem suas fantasias e o novo couro do boi de forma que tanto os agradecimentos a São João quanto a sua comercialização sejam um fato.

Todo o início de ano em reuniões na sede da Maioba, a diretoria do grupo discute o calendário de ensaios, apresentações, batismo e morte além de tomar as medidas necessárias no que concerne à indumentária, ao couro do boi e aos demais materiais a serem usados durante todo o ritual. Durante as reuniões um ponto sempre em evidência está ligado com os gastos do boi “porque hoje o boi ele tem uma despesa muito grande com transporte, com alimentação, com bebida, fantasias, indumentária, couro do boi. É muito grande a despesa da Maioba” (brincante de boi). (RIOS; 2004: 90) E essas despesas tornaram-se mais evidentes a partir do momento em que o Bumba-meu-boi deixou de ser uma brincadeira exclusivamente feita pelos e para os da Maioba (bairro) e transformou-se também em produto turístico condicionado por um “mundo que valoriza a gratificação instantânea, o desejo por resultados imediatos, pela adequação a um consumismo do ‘quero-agora’ e de perspectiva global” (ELLIOT; 2018: 473).

Ao se destacar isso, quer-se chamar a atenção para o fato de que, assim como acontece no contexto global de sociedade capitalista que procura conectar a todos através de uma indústria de mídia e comunicação acarretando em mudanças e adequações sobre uma estética individual, os indivíduos que fazem o boi não estão imunes a isso. Portanto, transformam o Bumba meu boi em um show, espetáculo e, assim, preocupam-se muito mais com questões estéticas ou de aparência o que repercute na necessidade de mais investimentos. Por conta disso, é que a diretoria do boi começou a vender, desde 2002, os seus ensaios como meio de arrecadar mais recursos. Fato que de uma certa forma não agradou alguns dos indivíduos fazedores do boi por considerarem uma afronta a um lugar sagrado da tradição posto que “o ensaio era pra ser na Maioba...isso é um erro que a diretoria do boi tá fazendo.” (brincante de boi). (RIOS; 2004: 90) Entretanto, acaba sendo um consenso entre os brincantes o fato de que como fonte de recursos os ensaios podem ser uma opção. Aspecto que se transforma em mais um motivo para que o boi ensaie.

Há de se destacar aqui a questão de que os indivíduos que fazem o boi deparam-se com as tensões e situações peculiares a uma estrutura social e caminham nela (re) articulando-se e (re) construindo-se entremeados pelo sagrado e profano. Se por um lado, tem-se a continuidade de uma tradição sacralizada que delineia a brincadeira, por outro, os indivíduos do grupo de boi da Maioba reinventam essa tradição à medida que vendem seus ensaios tanto para pagar as suas despesas quanto para tornarem-se mais conhecidos e populares pois situam-se e circulam “na vida cotidiana que, de maneira geral, demonstra um apetite – uma disposição para abraçar – por mudança, flexibilidade e adaptabilidade” (ELLIOT; 2018: 477) Como produto turístico, o boi tem quer sair do seu viveiro caminhando por outros lugares de forma a ser visto. Em relação a isto um brincante diz: “[a]h, mas aí a questão eu vou já lhe explicar. Aí é uma questão de uma mercearia, porque o senhor sabe: eu tô aqui na minha casa, não tô ganhando nada, como queira, não tô ganhando nada, aí eu saio, vou no Parque Vitória, eu posso, passando por lá, alguém pode me enxergar” (brincante de boi). (RIOS; 2004: 94)

E o ser “enxergado” não implica só ser apreciado pelos santos e nem somente arrecadar recursos para o boi, mas também garantir a circularidade da própria manifestação folclórica, configurando um contexto de socialização e sociabilidade importante para a constituição dos próprios brincantes e simpatizantes do boi como indivíduos. Qualquer pessoa que seja simpatizante do boi pode participar dos ensaios pois não é cobrado nenhum ingresso. Os ensaios se dão de forma descontraída em que os brincantes, à paisana, realizam e refazem um momento crucial do calendário ritual do boi. Quando termina, todos parecem estar satisfeitos por terem cumprido um contrato comercial e, ao mesmo tempo, contentes por terem brincado e estarem

preparando as apresentações para os santos num caminhar com falas, gestos e pensamentos que coadunam para o batismo do boi.

4 O BOI BATIZADO, INDIVÍDUOS ENCAMINHADOS

Se nos ensaios os indivíduos que fazem o boi se inserem e são inseridos em um processo de socialização em que sagrado e profano são manifestados e articulados proporcionando elementos para a existência dos próprios brincantes, o batismo apresenta-se como uma etapa do calendário ritual de grande importância por referir-se a um momento onde os brincantes tanto revivem sensações construídas em um passado quanto delineiam aspectos que demonstram a sacralidade em torno da existência do boi: “[o]lha o batismo do boi é uma estória que vem de longas datas e essa tradição não tem como tirar; é o padre que vai pra lá faz o batismo do boi, o boi não pode sair pagão, tem de batizar, quer o padre teja, quer ele não teja” (componente do boi). (RIOS; 2004: 95) Como destaca Eliade, “os modos de ser sagrado e profano dependem das diferentes posições que o homem conquistou no Cosmo” (ELIADE; 2001: 20) e como tais elementos contribuem para a constituição do indivíduo enquanto sujeito/objeto no processo de socialização que, a luz das perspectivas de Lahire (2006) e Elias (1994), é caracterizado por contradições, heterogeneidade, tensões e regulações.

É então uma convicção para os brincantes fazer o batizado do boi posto que é uma “obrigação decorrente da necessidade de abençoar o começo da vida pública anual do Bumba, consagrando a São João a sua temporada de apresentações, em consonância com o costume de consagrar coisas da vida cotidiana, através do ato de batizá-lo” (CARVALHO apud RIOS; 2004: 95). Com esse ato os indivíduos/brincantes tencionam atrair para o boi e para eles próprios a proteção de São João acompanhado de muitos fluidos de paz, sorte e felicidade, garantindo a abertura do caminho do bem para que o boi possa percorrer todos os terreiros, arraiais, ruas e largos da cidade sem receio de fazer as suas apresentações.

“[o] batismo é importante pra gente não sair pagã; para que todos sejam abençoados, para que todos sejam glorificados pelo senhor São João, São Pedro e São Marçá...e fazer uma apresentação bonita com êxito porque o santo ta nos olhando para que a gente não perca para o contrário. Há uma rivalidade no Bumba-meu-boi, é um querendo ser maior que o outro. E pra isso a gente tem que, antes de sair, vir aqui na igreja do nosso santo protetor para receber força dele para que a gente possa partir pra luta” (brincante de boi). (RIOS; 2004: 95)

Vale ressaltar que, ainda segundo os brincantes, o batismo só pode ocorrer no terreiro do boi porque é lá que está a sua referência física de religiosidade: a capelinha ou igreja. Dito de outra forma: a Maioba é o espaço sagrado. “[o] espaço sagrado tem um valor existencial para o

homem religioso, porque nada pode começar, nada se pode fazer sem uma orientação prévia – e toda orientação implica a aquisição de um ponto fixo” (ELIADE; 2001:26). A gente do boi não vê outra possibilidade de local para o batismo que não seja o bairro da Maioba. É inadmissível que o batismo como evento seja comercializado assim como acontece com os ensaios.

Se consideramos a perspectiva de Senett, em “*A corrosão do caráter*”, quando destaca que no mundo moderno há a substituição do “longo prazo” pelo curto prazo ou da flexibilidade e com isso não só os indivíduos mas suas criações e produções teriam corroídos os seus referenciais ou “a corrosão de aspectos constituídos a longo prazo da nossa experiência emocional” (SENETT; 2015: 17), o batismo do boi, do ponto de vista dos indivíduos que o fazem, apresenta-se como um vínculo necessário para continuidade da brincadeira e mesmo de suas individualidades. Isto é, se há como destaca Sennett um capitalismo que flexibiliza instituições, regras e normas ou, como destaca Elliott (2018), induz à (re) invenção e a mudanças rápidas por parte dos indivíduos, há, na realização do batismo pelos brincantes, um indício de manutenção de uma sacralidade ante ao aspecto profano da mutabilidade do mundo moderno. É comum entre os brincantes falas do tipo “quem quiser saber como se faz um batismo do boi tem que ir para a Maioba”. E isso não é só discurso dos que fazem o boi, mas também é divulgado por representantes dos governos estadual e municipal. Desta forma, o “mundo de fora” é conduzido para chegar até o “mundo de dentro”, o da Maioba, levando consigo seus perigos e impurezas que podem afetar o “novo boi”, suas novas fantasias e mesmo seus indivíduos.

Sem batizar, o boi, e todo o grupo, não pode sair e nem ser visto pelos de fora porque se não pode ser alvo de “olho grande”, de impurezas, dos perigos, das adversidades que compõem o mundo externo ao seu viveiro. Os brincantes do boi da Maioba recebem a benção do santo porque, segundo Mary Douglas, esta “é a fonte de todas as coisas boas, torna aos homens possível viverem na terra” (1966:66). O batizado do boi da Maioba acontece, invariavelmente, no dia 23 de junho, véspera do aniversário de São João.

O boi batizou e pode sair às ruas para apresentar-se, fazendo um passeio pela cidade e levando consigo a vontade dos brincantes em se divertir e louvar os santos católicos. É um caminhar dos indivíduos que fazem o boi em que, dando conta dos choques e experiências do “mundo de fora”, eles expõem e refletem, nas suas toadas e indumentária do boi, o cotidiano, a diversidade e adversidades peculiares à realidade que se contrapõe ao caráter sagrado manifesto no Bumba-meu-boi. Sendo assim, tem-se indivíduos que não se configuram como meros devotos dos santos mas como “sujeitos inseridos em tramas de relações sociais e cadeias de ações cujos limites e possibilidades conduzem a um contexto de contínuo estado de mutação e estabilidade social” (ELIAS; 1994: 33). Isto ocorre porque tanto há uma crença de que agrada

colocar um boi para os santos, por exemplo, quanto a sociabilidade entre os indivíduos não se limitar ao âmbito da devoção posto que se caracteriza por outros aspectos da rede social ao caminhar pela cidade.

Ao mesmo tempo, ao passear pela cidade, percorrendo os arraiais, o boi protegido pelos santos e por Deus, é admirado e contemplado pelos turistas e aguça o interesse mercadológico de empresas públicas e privadas com intuito de promover e investir no turismo do Estado. E neste investimento, o boi da Maioba é um dos que recebe mais atenção do público e do governo, certamente devido à dedicação dos brincantes em fazer o boi e torná-lo conhecido cada vez mais. Por isso, é que todo ano empenham-se em colocar o boi na rua apesar das dificuldades enfrentadas e ao mesmo tempo sentem a necessidade em receber a benção de Deus, pois “o trabalho de Deus através da benção é, essencialmente, criar a ordem pela qual os negócios dos homens prosperam” (DOUGLAS; 1966:66). Em relação aos brincantes isso significa organizar o boi para festejarem, brincando sem nenhuma briga ao mesmo tempo levar o boi da Maioba para vários lugares com o objetivo de serem lembrados e solicitados no próximo ano.

5 O BOI APRESENTADO, INDIVÍDUOS QUE NÃO MORREM

Os indivíduos e o boi fizeram o seu passeio pela cidade, observando e sendo observados, falando de sua tradição e do mundo moderno que o cercam, sendo alvo tanto de elogios quanto de preconceitos conforme variados contextos sociais. Há, portanto, um processo, ou realizado um percurso, que, na perspectiva de Lahire, “dá lugar a disposições heterogêneas e às vezes, inclusive, contraditórias e contextuais” (LAHIRE; 2006: 617) em que “os indivíduos fazedores do boi” não só vivenciam, mas (re) significam falas, símbolos, gestos, comportamentos e sentimentos. No geral, os brincantes voltam para o viveiro do boi alegres, satisfeitos tanto por causa de terem brincado bastante quanto pelo fato de terem cumprido os contratos das apresentações. O boi retorna a Maioba, seu espaço sagrado, consciente também de que o seu ciclo de vida está chegando ao final: a sua morte é um fato. “[a] morte do boi é importante demais. Quer dizer, a morte do boi é o fim de tudo que fizemos, de todo o trabalho, de tudo que foi gasto... e pra mim fico logo é triste porque digo: meu Deus do céu, aí tenho que esperar outro ano pra começar de novo” (brincante de boi). (RIOS; 2004: 101)

Sendo assim, a matança do boi é realizada dentro de um clima contraditório de alegria e tristeza, felicidade e saudade, prazer e dor. Ao mesmo tempo em que se comemora a etapa final de uma caminhada bem-sucedida uma vez que pode ser concluído com festejo, também se dá um sentido adeus ao boi que parte prometendo voltar na próxima temporada. É feita então

a festa da morte do boi que por apresentar um nome tão paradoxal demonstra que o Bumba faz parte de uma teia simbólica, apresentando e provocando vários significados e sentimentos, inclusive contraditórios e ambíguos. Anteriormente, quando se fazia a morte do boi, segundo brincantes, ele morria para voltar somente no outro ano.

“Cantava-se toadas da morte do boi e este era todo cortado; tirava-se o couro e saía-se vendendo. Ficava só a cabeça que outra pessoa pegava para fazer a brincadeira noutro ano. Aqueles pedaços de pau, as pessoas que recebiam guardavam-nos para fazer chás como remédio” (Memórias de Velho; 1999:169).

Com o advento do Bumba-meu-boi como produto turístico, a morte tornou-se simbólica, remetendo a uma satisfação em dar continuidade a um momento pretensamente sagrado e tradicional. E a continuidade se deu sem que o boi fosse quebrado completamente e distribuído aos participantes, sendo este ato representado com a distribuição de bombons que são colocados e ornamentam o couro do boi. Isso foi assim feito porque sai caro confeccionar um boi para desmontá-lo completamente na morte. Ao mesmo tempo, o fato de não quebrar o “animal” dá a possibilidade do grupo poder apresentar-se em eventos que ocorram fora do período junino. É o que se chama de período extra-época. Certamente isso é um efeito do contexto de capitalismo flexível destacado por Sennett em que “pede-se aos trabalhadores (e indivíduos) que sejam ágeis, estejam abertos a mudanças a curto prazo, assumam riscos continuamente, dependam cada vez menos de leis e procedimentos formais” (SENNETT; 20: 13). Por outro lado, essa flexibilidade da realidade moderna é contraposta na continuidade de certos elementos ou condições consideradas importantes pelos indivíduos ao realizarem a morte do boi, significando exclusão, inclusão e permanência de certos aspectos.

O boi tem sua festa de morte, mas não morre, permanecendo vivo. Por conta disso, os brincantes do boi da Maioba, dentro de seu universo simbólico, dão explicações variadas sobre o assunto. Uns afirmam que “foi o tempo em que o boi morre, ele agora só faz desmaiar” (brincante de boi). Nesse caso ele despertaria quando surgisse a oportunidade de se apresentar novamente. Outros dizem que o boi morre, mas por possuir a capacidade de ressuscitar ele torna a viver, podendo brincar novamente. Entretanto, existe uma explicação que pode ser considerada como a mais comum, é a que diz: o boi que morre é o boi do ano passado. Isto porque o animal tem um ciclo anual de vida. Dessa forma ao sair às ruas a gente do boi acompanha e é acompanhada por dois bois: um que está começando a sua vivência e outro que terá a sua vida finalizada após os festejos juninos. Com isso há sempre condições para que o boi da Maioba possa fazer apresentações extras e conseguir recursos financeiros para a brincadeira do outro ano.

De qualquer maneira, simbolicamente o boi morre e acaba se tornando também um evento de grande atrativo turístico tanto que chega a ser divulgado em rádios, tv's e jornais impressos cuja função é reunir um grande público para prestigiá-lo. Entre o público, “há uma crença, segundo os brincantes, de que o sangue do boi trás sorte, energias positivas, bons fluidos às pessoas que bebem” (RIOS; 2004:106) demonstrando mais uma vez o caráter sagrado característico da brincadeira que se manifesta pelo fato de que o líquido vermelho é vinho tinto que é derramado em um balde quando simbolicamente a garganta do boi é cortada.

Sendo assim, também na morte, sagrado e profano juntam-se numa dialética “que celebra os dois pólos contrários primordiais à existência” (DURKHEIM; 2001: 30) e que, mesmo trazendo para os “indivíduos fazedores do boi” um sentimento de dor, apresenta-se como uma reunião de amigos, conhecidos e desconhecidos capaz de deixar na mente e nos corpos dos brincantes tanto o desejo de que um novo período junino realize-se quanto remete à continuidade de uma dada configuração social cujos brincantes são os sujeitos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para além de determinar um lócus onde termina a sociedade e começa o indivíduo é de se pensar que os mesmos são fenômenos que se retroalimentam conflitando, tensionando, conjugando e mantendo condições e aspectos para a constituição das relações sociais e dos próprios sujeitos. Nesse contexto, os indivíduos utilizam-se de estratégias, meios e mecanismos que os permitam serem inseridos e se inserirem numa dada configuração social. No caso da sociedade moderna refere-se a um tipo de experiência de tempo e de espaço, de si mesmo e dos outros, das possibilidades e perigos da vida caracterizado por valores, ideias, regras e sentimentos entremeados pelo padrão de consumo, flexibilidade, fugacidade e demais aspectos mercadológicos peculiares à sociedade capitalista.

Sendo assim, se nessa sociedade os indivíduos e suas criações são transformados em mercadorias ou profanados, há de se destacar também que sacralizam aspectos importantes para a dialética da vida em sociedade. Assim é que a cada ano o brincar o boi apresenta-se como uma forma à disposição dos brincantes para compartilharem a sua fé posto que “as crenças propriamente religiosas são sempre comuns a uma coletividade determinada, que declara aderir a elas e praticar os ritos que lhes são solidários” (DURKHEIM; 2001: 28). Ao se tentar explicitar os aspectos sagrados e profanos no boi, em que os indivíduos se constituem e são constituídos, quer-se referir a perdas e ganhos, discriminações e aceitações, interesses externos

e internos, discursos que vão desde os que sentem saudades do tempo de outrora até os que consideram ser necessários caminhar para frente e fazer mudanças.

Os indivíduos que fazem o boi encontram-se ante a mudanças a “curto prazo”, de um capitalismo flexível, mas que não acontecem sem que os brincantes participem de sua realização e opinem no que deve ou o que não deve ser mudado. São sujeitos que buscam um lugar na sociedade de forma a não deixar abafar ou sucumbir suas particularidades e peculiaridades e, destituí-los, de condições importantes para suas individualidades.

REFERÊNCIAS

DOUGLAS, Mary. Pureza e perigo. São Paulo: Perspectiva, 1966.

DURKHEIM, Émile. As formas elementares da vida religiosa. São Paulo: Paulus, 2000.

ELIADE, Mircea. O sagrado e o profano. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ELIAS, Norbert. A sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

GEERTZ, Clifford. O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

HOBBSBAWM, E. Os anos dourados in Era dos extremos, o breve século XX 1914-1991. 2ª edição, São Paulo: Cia da Letras, 1995, p. 253-281.

LAHIRE, B. A fabricação social dos indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização in Educação e Pesquisa, v. 41, n. especial, dezembro 2015, p. 1393-1404.

_____. Indivíduo e sociologia in A cultura dos indivíduos. Porto Alegre : Artmed, 2006, p. 593-625.

ELLIOTT, A. A teoria do novo individualismo in Sociedade & Estado, vol. 33, nº 2, maio/agosto 2018, p. 465-486

MARANHÃO, Fundação Cultural. Centro de Cultura Popular Domingos Vieira Filho. Memórias de velho: depoimentos, uma contribuição à memória oral da cultura popular maranhense. São Luís: LITHOGRAF, 1999.

RIOS, Adriano Farias. Nada é tão velho/nada é tão novo no Bumba-meu-boi da Maioba: uma reflexão sobre tradição/modernidade na cultura popular do Maranhão. Belém: [s.n], 2004.

SENNETT, R. Como o novo capitalismo ataca o caráter pessoal in A corrosão do caráter. Rio de Janeiro: BestBolso, 2012, p. 13-33.

VIEIRA, Cesar R. A. Individualização e sociedade in UNIMEP, 2013.

SENTIDOS E IDENTIDADES NA REPRESENTAÇÃO MIDIÁTICA DA CULTURA: ANÁLISE CULTURAL DO SUBGÊNERO *NOIR NÓRDICO* NA SÉRIE *BORDERTOWN* (2016)

João Pedro Caldas Leite
Graduando em Rádio e Televisão e bolsista PIBIC/FAPEMA
jpc.leite@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Patricia Azambuja
Professora Associada do Departamento de Comunicação Social e coordenadora do projeto de pesquisa "[Gênero] Audiovisual Distribuído: políticas do ver, do imaginar e regime híbrido de imagens" (financiado pelo edital Universal/FAPEMA)
patricia.azambuja@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: O audiovisual - como mecanismo de representação do mundo - possibilita as mais diferentes manifestações e sentidos para os contextos culturais. Partindo da abordagem imagética do subgênero *noir nórdico*, este trabalho tem por objetivo mapear as articulações entre a série *Bordertown* (2016) e suas instâncias de produção e consumo entendendo a análise cultural das produções audiovisuais como uma chave de leitura das culturas, e para este fim utilizaremos o circuito cultural como metodologia (JOHNSON, 2010). Por meio do Circuito da Cultura (JOHNSON, 2010), as produções e os processos culturais são compreendidos quando atravessados por modelos mais complexos e que envolvem quatro momentos diferenciados e complementares: 1) produção; 2) texto; 3) culturas vividas e 4) recepção. A série foi lançada em 2016, pela plataforma de *streaming* Netflix, a narrativa seriada já nasce em ambiente multicultural e foi amplamente aclamada como o primeiro *noir nórdico* finlandês. O texto da narrativa seriada acompanha o entendimento de Mittell (2015, p.42) sobre "estética operacional", quando sua estrutura se fundamenta além do texto audiovisual, são as façanhas e truques que cativam o telespectador com determinado personagem através da narrativa, tendo um certo grau de autoconsciência para entender motivações daqueles personagens. Entendendo que essas narrativas são efeitos decorrentes das visualidades instituídas, de memórias, experiências vividas e sintomas de uma época (JOST, 2012), desse modo, construindo uma identidade cultural, podemos entender que as imagens nos ambientam no espaço e a estética operacional nos possibilita a compreensão e abertura para as novas culturas.

Palavras-chave: Audiovisual; Multiplataforma; Noir Nórdico; Cultura.

1 INTRODUÇÃO

O audiovisual - como mecanismo de representação do mundo - possibilita as mais diferentes manifestações e sentidos para os contextos culturais. Jacques Aumont (1993), ao analisar as imagens, percebeu que em nosso cotidiano elas estão cada vez mais numerosas e diversificadas. O audiovisual em específico, por seu formato multiplataforma, amplia os modos de acesso e a dialogicidade entre meios e audiências. Por essa razão, observa-se maior diversificação nos paradigmas representacionais das manifestações imagéticas, assim como, a necessidade de compreensão das práticas culturais envolvidas nestas atividades produtivas.

Devemos compreender o texto audiovisual como fenômeno cultural, compreendido no âmbito da significação e da representação de valores que organizam a vida concreta. Para Maria Elisa Cevasco (2016), a partir das redefinições de cultura propostas por Raymond Williams (2003), fica impossível separar questões culturais de questões políticas e econômicas; assim como, para Richard Johnson (2010) estas são instâncias vinculadas à produção e ao consumo.

O mercado midiático tem despertado bastante interesse pelas séries veiculadas nos serviços de *streaming*, alguns fatores que explicam esse aumento na procura são suas novas formas de distribuição e recepção, ou sua dramaturgia elaborada. O *nordic noir* se destaca principalmente por seus personagens conflituosos, cenários exóticos e direção artística particularizada a cada universo narrativo. Jason Mittell (2012) entende que essa particularização é atravessada por questões que envolvem o que chamou de estética operacional, isto é, efeitos especiais narrativos suscitados pela televisão arte. Por meio desta, a fruição acontece menos relacionada ao que vai acontecer e mais ao que motivou o conjunto de acontecimentos, gerando maior empatia junto aos espectadores e maior reflexão em torno da realidade apresentada.

Partindo da abordagem imagética do subgênero *noir nórdico*, este trabalho tem por objetivo mapear as articulações entre a série *Bordertown* (2016) e suas instâncias de produção e consumo, entendendo a análise cultural como uma chave de leitura das produções audiovisuais, e para este fim utilizaremos o circuito cultural, de Richard Johnson (2010), como metodologia. O artigo propõe, portanto, uma abordagem imagética vinculada à ideia de cultura como registro dos modos de vida - uma pesquisa exploratória de cunho qualitativo que, por meio de combinação de ferramentas metodológicas (*a priori*, levantamento bibliográfico e documental), busca compreender as produções e os processos culturais atravessados por modelos mais complexos, que envolvem quatro momentos diferenciados e complementares: 1) produção; 2) texto; 3) culturas vividas e 4) recepção.

2 CULTURAS VIVIDAS

O *noir nórdico* está vinculado ao gênero literário do romance policial, que surge a partir de 1990, ele se particulariza pela ambientação de clima gélido, sensações pesadas e moralmente complexas. Há um consenso em torno do escritor sueco Henning Mankell como pioneiro do *noir nórdico*. Embora, até recentemente, “ficção criminal escandinava” fosse a designação padrão, segundo Linda Badley et al (2020, p.5), o termo *noir nórdico* sugere mais inclusão e rigor, tanto geograficamente pois “o termo nórdico indica a região amplamente transnacional

que inclui não apenas Suécia, Dinamarca e Noruega, mas também Islândia e Finlândia, que produziram textos de flexão *noir*”, quanto por sua questão de produção que foge dos grandes estúdios de cinema.

a abrangência do termo sugere a propensão do *noir* nórdico a “viajar” – para se adaptar a geografias, regiões, nações e idiomas – de maneiras que desafiam a dicotomia centro-periferia das indústrias de mídia global, e conforme descrito por Kim Toft Hansen e o estudo de 2017 de Anne Marit Waade *Locating Nordic Noir: From Beck to The Bridge*. De fato, a conceituação do *noir* nórdico deve estar ligada à sua mobilidade: o sucesso dos romances, filmes e televisão de crimes nórdicos fora da região nórdica ajudou a catalisar uma eflorescência dos textos de crime que chamamos de *noir* nórdico, produzidos na região nórdica a partir de meados dos anos 2000, e posteriormente apropriados e desenvolvidos para além da região. (L. BADLEY ET AL, tradução do autor)

Analisando o gênero audiovisual em que a série se inspira temos uma contradição, uma vez que, a própria denominação de países nórdicos vai além da posição geográfica e se refere a todos os países que têm em comum uma história, tradições e idiomas, englobando a Noruega, a Suécia, a Dinamarca, a Islândia, a Finlândia e as suas regiões autônomas. Esses países estão já há algum tempo ocupando as melhores posições nos rankings sobre a felicidade. O site da BBC News Brasil nos informa que a explicação para essa liderança reside no fato de que apesar das altas taxas de impostos sobre a renda, a população recebe serviços estatais de ótima qualidade. Esses fatores, como informam os finlandeses ao site, refletem a qualidade de vida, e não a felicidade. E ainda, segundo um relatório do Conselho Nórdico de Ministros e o Instituto da Pesquisa da Felicidade em Copenhague advertiu que a utopia da felicidade em países nórdicos mascara problemas significativos de uma parcela da população, principalmente os mais jovens.

Entendendo que essas narrativas do gênero *noir* nórdico são efeitos decorrentes das visualidades instituídas, de memórias, experiências vividas e sintomas de uma época (JOST, 2012), desse modo, construindo uma identidade cultural, podemos entender que as imagens nos ambientam no espaço e a estética operacional nos possibilita a compreensão e abertura para outras culturas. Entretanto, por meio da dinâmica operacional dos meios digitais, as produções midiáticas encontram-se no centro de uma poética multicultural envolvida pela simultaneidade de suas redes colaborativas, ao particularizar sobretudo questões culturais próprias ao mesmo tempo em que se conectam a outras experiências culturais, de forma global, ao ponto de despertar grande interesse da audiência por estas produções, diferentes sentidos e a temática sobre identidades (HALL, 2000).

Em trabalho anterior (LEITE, AZAMBUJA, 2022), sobre a série multiplataforma *O Homem das Castanhas* (2021), o romancista e criador da produção audiovisual Soren Sveistrup

fala sobre a hibridização dos gêneros policial/terror com questões sociais, assim como, dos pontos de convergência entre o livro, a cultura escandinava e as significações da vida compartilhada. Destaca também que o convite feito pela Netflix, para adaptar o romance para as telas, sugeria algo maior que apenas tensão dramática, mas uma história capaz de envolver as relações humanas naquela sociedade.

Para Keith J. Hayward e Steve Hall (2020, p.1), o "*noir* nórdico é um rolo compressor cultural" (*tradução do autor*), pois se estabelece nas entranhas da sociedade servindo como uma narrativa de, deslocamento, uma forma de expressão cultural que permite que artistas, produtores e seu público levem os problemas sociais da região para fora das fronteiras além do imaginário. São reconhecidos seus personagens complexos, sua atmosfera sombria, suposta crítica social e seu crescimento como fenômeno mundial, graças à sua capacidade de mutação e migração como produção cultural.

3 SOBRE AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E O TEXTO VISUAL

A série *Bordertown* ou *Sorjonen* (2016), é uma produção finlandesa, dividida em três temporadas com mais de 9 episódios em cada. A série se passa em uma cidade que fica na fronteira com a Rússia, nos dias atuais, e acompanha a história de investigadores responsáveis por resolver mistérios. A série tem sua atmosfera toda voltada a criar esse clima de suspense e tensão. A série foi escrita em um estilo contemporâneo muito “consciente de gênero”. O roteirista Miikko Oikkonen insistiu em escrever “apenas o que ele mesmo gostaria de ver”.

Os produtores da série, Fisher King e Matti Halonend, explicaram que “Muitas vezes Nordic Noir conta apenas o lado sombrio da história.” já *Bordertown* tem como a família no centro da história. Raymond Williams discorre sobre cultura como instância da vida comum, então questões relacionadas e que impactam o universo das famílias são abordados, questões políticas, climáticas, muitas vezes fronteiristas como completa os produtores ao falar sobre a cidade onde a série se passa: “É a fronteira do mundo ocidental e da Europa com a Rússia e o Oriente – duas culturas diferentes, duas economias diferentes. É cheio de drama!”

Os personagens principais de *The Bridge* (2011), principal série do gênero, estão muito deprimidos, muito sombrios. Sempre acaba mal. Em *Bordertown* o sargento é totalmente original. Ele é um personagem inusitado na maneira como reage com as pessoas e na maneira como age com sua família. Ele é caloroso e muito próximo de sua família. Não é um relacionamento difícil comum em muitas séries de crimes.

Outro ponto interessante a destacar é que, ao contrário de outros Nordic Noirs, a paisagem não desempenha um papel importante nos procedimentos – este é um procedimento com muita ação em ambientes fechados; seja na própria Unidade de Crimes Graves, seja na casa de Sorjonen, onde Kari usa seu porão como uma sala de incidente informal, fora da nossa, ou em residências e escritórios.

Considerando a estética geral da narrativa seriada, algumas categorizações a classificam como subgênero *noir* nórdico. O termo é considerado por Fernando Mascarello (2006, p.178) como um desdobramento para o *film noir*: "policiais dos anos 1940 de luz expressionista, narrados em *off (sic)*, com uma loira fatal e um detetive durão ou um trouxa, cheio de violência e erotismo". Uma estética demarcada por uma fotografia muito particular, com iluminação demarcada por sombras, influências do expressionismo alemão e da literatura policial, numa representação fatalista e crítica à sociedade americana ou ao classicismo Hollywoodiano, profundamente abalados pelo pós-guerra. "Metaforicamente, o crime *noir* seria o destino de uma individualidade psíquica e socialmente desajustada, e, ao mesmo tempo, representaria a própria rede de poder ocasionadora de tal desestruturação" (MASCARELLO, 2006, p.181).

Por sua vez, é o expressionismo, na Alemanha de 1920, que inicia essa demarcação cinematográfica com atmosfera de pesadelo, marcada pela crueldade do pós-guerra. O filme *O gabinete do dr. Caligari*, dirigido por Robert Wiene, trazia em sua estética sinistra e psicológica "uma história de loucura e morte vivida por personagens desligados da realidade e cujos sentimentos apareciam traduzidos em um drama plástico repleto de simbologias macabras" (MASCARELLO, 2006, p.66). Outro importante destaque feito pelo autor é o fato do filme recorrer a aspectos recorrentes na cultura alemã - rivalidades, figuras paternas poderosas, mães ausentes e objetos de desejo inalcançáveis - e propor uma narrativa a envolver personagens ligados por conflitos emocionais, sentimentos destrutivos e certa revolta contra a autoridade.

O gênero, Noir Nórdico, evidencia a complexidade da personalidade dos personagens e mostra o lado nefasto de uma sociedade aparentemente feliz. Os personagens adolescentes são utilizados como artifícios da narrativa para desequilibrar emocionalmente os protagonistas, os pais policiais que cuidavam mesmo que de forma quase ausente da educação dos filhos. Em Bordertown, as personagens Katia e Janina, vão amadurecendo e cada vez mais se parecendo com seus pais, Katia, acaba refletindo o passado de Lena ao se envolver com drogas e ser uma espécie de garota problema. Janina, filha de Sorjonen, quebra o estereótipo, sendo justamente uma boa adolescente, ao contrário de como as adolescentes típicas são retratadas. Ela buscou mais atenção do pai, mas nunca foi dramática em seu comportamento, nem mesmo perturbadora consigo mesma. E para uma filha que perdeu a mãe, Janina revelou-se mais composta do que se poderia

imaginar. Desde garantir que sua mãe tenha um funeral adequado e sem drama, até ter certeza de que seu pai está presente em todos os rituais, Janina desempenhou o papel de filha zelosa.

A audiovisual parte de referências concretas assim convertidas em atmosfera fílmica, construindo uma identidade cultural permitindo a esse grupo dizer no que quer se transformar, afirmando de forma clara sua condição de ator social. Compreender os processos de representação desses sujeitos presentes no gênero noir nórdico e os elementos significativos da sua cultura materializados na atmosfera fílmica.

Gunhild Agger (2016) destaca que no noir nórdico, o gênero noir, internacionalmente estabelecido, forma a base de um tipo específico de inovação, valorizando o papel do ambiente e da atmosfera e a sua “variação de gênero pode ocorrer quando novos ambientes e circunstâncias são enfatizados, além disso, compreendem um sentimento de comunidade entre os países nórdicos nas ficções da consciência social, histórias sombrias e cenários urbanos e rurais sombrios, enquanto tocam nas fraquezas do estado de bem-estar nos respectivos países.” Além disso, a combinação de dura crítica social e um tom de nostalgia nórdica é amplamente conhecida de grandes artistas do século XIX como Strindberg e Ibsen e pode ser sentida como se estivesse em segundo plano, assim como as pinturas de Munch e dos pintores Skagen ou os filmes expressionistas do cinema alemão do início do século XX, isso passa muito pelas fotografias das séries nórdicas, que em *Bordertown* (2016) aposta nas imagens sombrias tanto dos locais gélidos e das florestas úmidas de coníferas, mas embora não reinvente a estética, há uma camada de delicadeza solidamente bem produzida sobre o visual e o som atmosférico. O *Bordertown* se inspira na estação e na história para mergulhar em tons de inverno em seu design visual, muito presente as cores branco e azul que dão uma sensação fria para a série. Há ainda os esperados cinzas e pretos, mas sempre presentes, e dominando estes tons de marrom (especialmente castanho) que refletem a folhagem mostrada nas fotos aéreas da floresta. Não apenas os locais e cenários, mas também os figurinos usam continuamente essas cores além de um figurino pesado, com várias roupas que modulam o corpo das personagens de uma maneira mais forte.

4 QUANDO AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO ENCONTRAM A RECEPÇÃO

A série foi lançada em 2016, pela plataforma de *streaming* Netflix, a narrativa seriada já nasce em ambiente multicultural e foi amplamente aclamada como o primeiro *noir nórdico* finlandês. Segundo o pesquisador Jaakko Seppälä (2020), mais de um milhão de espectadores (em um país de cinco milhões) assistiram ao episódio de abertura. Antes de sua estreia, o público finlandês foi informado de que a produtora Fisher King esperava que *Bordertown*

ganhasse um pouco de popularidade no exterior no espírito de *The Bridge* e outras séries noir nórdicas (SEPPÄLÄ, 2020).

O texto da narrativa seriada acompanha o entendimento de Mittell (2015, p.42) sobre "estética operacional", quando sua estrutura se fundamenta além do texto audiovisual, são as façanhas e truques que cativam o telespectador com determinado personagem através da narrativa, tendo um certo grau de autoconsciência para entender motivações daqueles personagens. Para entender a textualidade no audiovisual contemporâneo, há de olhar para além da tela única, portanto, o produto audiovisual passa a ser compreendido de fato por meio dos fluxos de percepção e dos diferentes modos de experimentação/envolvimento dos espectadores, que hoje estão bem mais acessíveis (LEITE, AZAMBUJA, 2022). Mittell (2015, p.6) avalia a participação da audiência observando como fã que consome spoilers narrativos ou contribui para wikis, sites e fandoms, esmiuçando as ferramentas de decodificação entre os consumidores e seus modos de engajamento. Desse modo, a variedade de paratextos ajuda a orientar os consumidores e os fãs por entre a complexidade dos enredos, assim como, contribuir para a reconfiguração dos textos audiovisuais.

O site Adoro Cinema, traz um comentário de uma fã brasileira com relação à série, a usuária *Sueli A*, relata no site:

Série bem diferente dos clichês de outras séries policiais. Personagens interessantes, principalmente as protagonistas (Kari e Lena). Paisagens finlandesas belíssimas. Nunca tinha assistido a nada produzido ou acontecido na Finlândia e foi bem interessante conhecer algo dessa cultura. Adolescentes chatíssimas (Katia e Janina) comprovam que a aborrescência está presente em qualquer lugar do planeta. [...] Até aprendi algumas palavras em finlandês, por mera curiosidade.

A confluência de aspectos e a multiculturalidade fazem com que os objetivos propostos pelos produtores cheguem na última escala do processo de recepção, pois é nos permitido uma aproximação com um gênero tão distinto do nosso universo, permitindo ao audiovisual uma conexão entre público global e gêneros locais específicos com universo tão distante de sua realidade sociocultural. Há, portanto, aspectos ligados ao estilo, à atmosfera fílmica, ou mesmo, aos sentimentos compartilhados sobre determinado tempo histórico, que tornam a convergência multicultural um ponto relevante para a produção/distribuição do audiovisual contemporâneo.

5 CONCLUSÃO

A contribuição parcial à aplicação de uma análise cultural no audiovisual multiplataforma, percebe-se o vínculo extremo entre as condições técnicas de produção, motivações muito

particulares de seus produtores e a reciprocidade necessária por parte da audiência - refletida na multiplicidade de interpretações que atravessam o momento do consumo.

Esta análise buscou, ademais, refletir sobre as possíveis articulações estabelecidas entre as vivências dos sujeitos – tanto os listados nos créditos da série quanto os usuários do serviço de streaming, fãs ou não do produto analisado – como fonte de material para o entendimento das culturas vividas e enquanto produtores de sentido.

No momento da recepção, como a repercussão nos fóruns nos permitiu observar, esse sentido é partilhado em um sentimento de reconhecimento no que está sendo apresentado de um ponto de vista regional, às vezes com elogios ao potencial de representatividade da série, às vezes em protestos contra o reforço de estereótipos, nos desdobramos ao entender também que o gênero noir nórdico em especial presente na narrativa da série é capaz de ultrapassar barreiras nacionais e pessoas conseguem se identificar com os personagens e com as críticas criando um ambiente de comunidade. Insistimos, afinal, que os modos específicos de vida representados através de relações, cujo sentido é objeto de disputa nos processos de codificação e decodificação, é o que constitui em essência a conexão entre as instâncias que formam o circuito: a produção, o texto, a leitura e as culturas concretamente vividas.

Logo, a contribuição deste artigo se justifica do ponto de vista profissional ao fornecer subsídios necessários para pensar características para mercados emergentes e a relevância da leitura social para o processo produtivo, seja ele ligado à grande indústria ou às iniciativas independentes.

REFERÊNCIAS

AUMONT, Jaques. (1993). **A imagem**. Campinas: Papyrus, 2014.

AZAMBUJA, Patrícia K.; MONTEIRO, Márcio Análise Cultural e Sense 8 atravessamentos entre produção/recepção e reivindicações cotidianas. ALCEU (ONLINE), v. 20, p. 49-69, 2020. Publicado e disponibilizado no link: <http://revistaalceu.com.pucrio.br/index.php/alceu/article/view/80>

CEVASCO, M. E. **Dez lições sobre Estudos Culturais**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

EISNER, Lotte H. *A tela demoníaca: As Influências de Max Reinhardt e do Expressionismo*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1985.

HALL, Stuart. **Quem precisa da identidade?** in: SILVA, Tomaz Tadeu (org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

HAYWARD, Keith J. e HALL Steve. **Through Scandinavia, Darkly: a criminological critique of Nordic Noir**. in: **The British Journal of Criminology**. University of Copenhagen, 2020. Disponível no link: <https://jura.ku.dk/english/staff/find-a->

researcher/?pure=en%2Fpublications%2Fthrough-scand inavia-darkly-a-criminological-critique-of-nordic-noir(2595fd2a-655b-418e-8205-4d69fda20254).html. Acesso em 23 de setembro de 2022.

JOHNSON, R., CHAMBERS, D., RAGHURAM, P., TINCKNELL, E. **The practice of cultural studies**. Londres: SAGE Publications, 2004.

JOHNSON, R. **O que é, afinal, Estudos Culturais**. In: SILVA, T. T. da. O que é, afinal, Estudos Culturais? Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LEITE, João Pedro; AZAMBUJA, Patrícia. **A SÉRIE NOIR NÓRDICA O HOMEM DAS CASTANHAS (2021) PELO VIÉS DA ANÁLISE CULTURAL**. Anais do Encontro Virtual da ABCiber, 2022. Disponível no link: <https://abciber.org.br/simposios/index.php/virtualabciber/Vitual2022/paper/view/1815/854>

MASCARELLO, Fernando. **História do Cinema Mundial**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

WILLIAMS, R. **La larga revolución**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

Pribram, E. Deidre Ph.D., **"Emotions, Genre, Justice in Film and Television"** (2011). Faculty Works: Communications.

YOUNG ROYALS E A CULTURA DE MÍDIA: AS REPRESENTAÇÕES DA HOMOSSEXUALIDADE E ADOLESCÊNCIA NA NETFLIX

Maicon Douglas Holanda
Graduação em História
maicondouglassholanda@gmail.com
Universidade Federal do Tocantins (UFT)

RESUMO: Este artigo examina a série *Young Royals*, sob a ótica dos estudos de mídia e cultura na contemporaneidade. Nesse ínterim, objetivamos trazer à baila uma discussão sobre os horizontes de análise das correlações sociais, como as questões de intersecção entre raça, classe, gênero e desigualdade social diante de discussões transversais sobre homossexualidade na condição monárquica. Adiante, visamos também problematizar as representações e simbologias dos personagens diante do ideal da adolescência, ainda mais quando se trata do contexto da cinematografia europeia, em que predomina o monopólio de produções baseadas na legitimação dos padrões corporais, da composição conservadora de família, da cultura fílmica essencialmente pautada no sujeito branco. Ao final, o ensaio faz jus a importância e contribuições dessa produção para a desestigmatização dos simbolismos e para a relevância da consciência sobre a ocupação de espaços sociais por sujeitos subalternizados e invisibilizados diante da produção cinematográfica hegemônica no tempo presente.

Palavras-chave: Young Royals; Netflix; Cultura de Mídia; Homossexualidade.

1 A INDÚSTRIA CULTURAL, O ENREDO E OS APARENTES PROPÓSITOS DISCURSIVOS DE YOUNG ROYALS

A Indústria Cultural, ao longo do tempo, vem se tornando cada vez mais presente na vida dos sujeitos. Isso decorre da formação de uma sociedade, como a brasileira, em que espaços de produção de conhecimentos e de entretenimento são cocriados na sociedade de mídia, globalizada e capitalista. Com isso, por vezes nos deparamos com múltiplos conteúdos que retratam a vida entremeadada nessas questões. A *sociedade em rede*, conceito atribuído por Manuel Castells, se torna cada vez mais comum perante a composição da cotidianidade pautada nas redes sociais, na interatividade cibernética e da assistência de conteúdos programáticos e de entretenimento surgidas com as diversas plataformas de *streaming*, como a *Netflix*³⁶⁵, uma vez que essa é considerada a maior plataforma de armazenamentos de filmes, séries e documentários produzidos nos últimos tempos.

Indústria Cultural é um conceito atribuído por Theodor Adorno e Max Horkheimer em 1947 dispostos inicialmente no livro *A dialética do esclarecimento*. Sobre esse conceito, o cientista social brasileiro Jean Henrique Costa afirma que “a Indústria Cultural é fruto da oportunidade de expansão

³⁶⁵ Foi fundada em 29 de agosto de 1997 por Reed Hastings e Marc Randolph, com sede em Los Gatos, Califórnia, nos EUA. A empresa surgiu como um serviço de entrega de DVD pelo correio, e nos dias atuais, essa plataforma global de filmes e séries de televisão via *streaming* possui mais de 220 milhões de assinantes em todo o planeta.

da lógica do capitalismo sobre a cultura. Não somente esse avanço progressivamente acontece no domínio do cultural, mas também, cada vez mais, nas esferas da biologia (corpo), da natureza, das relações humanas, do conhecimento etc” (COSTA, 2013, p. 136).

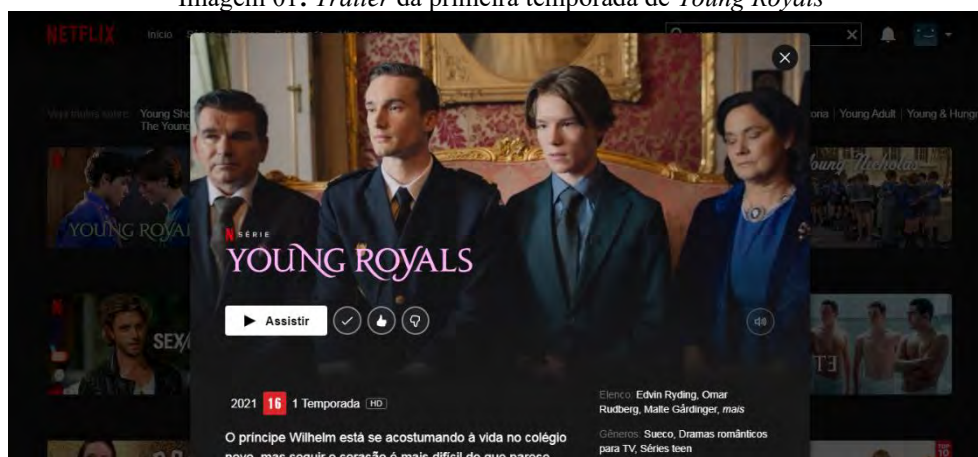
Apesar de *A dialética do esclarecimento* ser uma obra datada, há algumas limitações do conceito de Indústria Cultural. Mesmo assim, o que se deve levar em consideração, ainda nos dias atuais, é a predominância dos fenômenos culturais e o método crítico presente na cultura de mídia, outro conceito postulado por Douglas Kellner no passado para reforçar a produção das representações culturais e simbólicas nas práticas da sociedade inteiramente midiaticizada.

Costa afirma que:

[...] a heteronomia cultural; a transformação da arte em mercadoria; a hierarquização das qualidades; a incorporação de novos suportes de comunicação pelos setores que já detinham os meios de reprodução simbólica; o caráter de montagem dos produtos; a capacidade destes em prescrever a reação dos receptores; a reprodução técnica comprometendo a autenticidade da arte; o consumidor passivo; a falsa identidade entre o universal e o particular; a técnica como ideologia; o “novo” como manifesto do imediato; e a fraqueza do “eu” apontam para a continuidade da administração da cultura. Dessa forma, o conceito não é apenas atual, como empiricamente demonstrável (COSTA, 2013, p. 136-137).

E é sobre essa indústria que visa o lucro — pois insere-se em uma plataforma de streaming — e sua imersão na sociedade midiaticizada, que a série *Young Royals* pode ser considerada um produto cultural, que apesar dos preceitos de inserção nesse “pacote cultural”, se consolida como uma produção que se diferencia de demais produções. Primeiro porque evoca uma integração de personagens em sua diversidade, como o protagonismo de dois sujeitos homossexuais, tendo em vista que esse grupo social considerado “minorias” sempre foi silenciado, marginalizado, criminalizado, seja na sociedade real, seja nas sociedades representadas através de obras fílmicas, ficcionais. Segundo porque essa obra tem o desejo de estabelecer uma discussão sobre os padrões do corpo diante da adolescência.

Nesse sentido, estes escritos tem como mote trazer algumas reflexões sobre as representações da adolescência e da homossexualidade na série *Young Royals*, disponível na plataforma de *streaming Netflix*. Emoldurada por seis episódios, a primeira temporada dessa série tornou-se disponível ao público no dia 1º de julho de 2021. O produto midiático-cultural sueco conta com a direção de Rojda Sekersöz e Erika Calmeyer e é escrita por Lisa Ambjörn, Sofie Forsman e Tove Forsman.

Imagem 01: *Trailer* da primeira temporada de *Young Royals*

Fonte: *Netflix* (2021).

Num aspecto mais geral, o enredo aborda a história do príncipe Wilhelm (Edvin Ryding), herdeiro ao trono da Suécia, e de Simon (Omar Rudberg). A história de amor surge quando ambos se esbarram no renomado internato Hillerska, uma referência de ensino para a elite sueca. A série performatiza um roteiro que enfatiza os descobrimentos, os medos e os dilemas comumente designados pela grande mídia sobre a adolescência, dando a entender que as identidades encontram-se fragmentadas (HALL, 2014) no discorrer de uma sociedade cada vez mais globalizada e culturalmente híbrida.

[...] a “globalização” se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado. A globalização implica um movimento de distanciamento da ideia sociológica clássica da “sociedade” como um sistema bem delimitado e sua substituição por uma perspectiva que se concentra na forma como a vida social está ordenada ao longo do tempo e do espaço (HALL, 2014, p. 67-68).

A história de Wilhelm e Simon é mediada pela lógica biológica como uma ordem natural que condiciona as relações humanas e as identidades no mundo pós-moderno. Esse determinismo, porém, inviabiliza discursos sobre os prazeres dos corpos num tom de biopoder, isto é, o que se deve fazer como correto ou verdadeiro (FOUCAULT, 1988).

Sobre a questão da formação das identidades na pós-modernidade, Hall pontua que elas são construídas historicamente e não através dos preceitos biológicos. Esse antropólogo afirma que o sujeito

[...] assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas [...]. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade

desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2014, p. 13).

E é nesse contexto que os protagonistas de *Young Royals* traçam um percurso sobre suas descobertas sexuais homoafetivas, que muitas vezes é negligenciada e colocada como "último plano", pois a descoberta da condição da comunidade LGBT+ nos personagens é vista como algo momentâneo, confuso. Isso se deve ao fato de que o imaginário social reforça o simbolismo de que a adolescência é um momento de descobertas, mas de confusão das "escolhas", na reafirmação de inúmeras práticas culturais e condições de vida, e dentre eles, a sexualidade acaba se enquadrando nestes paradigmas sociais.

Em boa parte, os homossexuais obtêm sentimentos de vergonha e culpa. Dessa forma eles evitam exposição pública, desenvolvendo sentimento de inadequação que podem contribuir para o desenvolvimento enfraquecido de habilidades sociais, reafirmando novamente a importância de uma base familiar que os acolha. Pais intolerantes, extremamente religiosos ou que empregam grandes sonhos nos seus filhos em perpetuar o que lhe foi ensinado tendem a aceitar com maior dificuldade a sexualidade deste adolescente, e mesmo atualmente havendo maior tendência de aceitação, ainda é um tabu falar sobre a sexualidade num modo geral (GUIMARÃES, 2015, p. 8).

Para Contardo Calligaris, "A adolescência se torna assim um ideal dos adultos. Ou seja, os adultos não se contentam mais com o consolo oferecido pela visão das criancinhas felizes. Eles encontram nos adolescentes idealizados um prazer menos utópico e mais narcisista. Os adolescentes oferecem uma imagem plausível, praticável" (CALLIGARIS, 2000, s/p). A adolescência é o "salto em direção a si mesmo, como ser individual e único. Havendo, portanto, um movimento de crescimento, tanto intelectual e nas suas relações, como físicas" (GUIMARÃES, 2015, p. 4).

Nesse sentido, os argumentos de Calligaris e Guimarães sugerem que, ao mesmo tempo em que a imagem do adolescente é tida como o ideal de vida incorporada pelos adultos, para além disso, é na fase da adolescência também que as trajetórias que esses sujeitos (res)significam suas identidades, se descobrem e resistem ao atravessamento de opressões da sociedade moralista, desigual e, em considerável parte, conservadora. E é sobre esses meandros que a narrativa audiovisual problematiza essas questões sociais e culturais no tempo presente.

2 A PRIMEIRA ANÁLISE MIDIÁTICA-CULTURAL: AS INTERSECÇÕES ENTRE RAÇA, CLASSE E GÊNERO

Logo no início dos episódios, uma das primeiras constatações acerca das características de composição dos personagens e do enredo é a evidente discussão interseccional entre raça,

classe e gênero. A primeira interpretação cultural da série se justifica pelo fato de que os personagens principais, Wilhelm e Simon, são gays.

Primeiramente, Simon “representa todas as formas de exclusão num único personagem: ele é gay, morador da periferia, de origem venezuelana, de pele mais escura que os colegas, filho de mãe imigrante, de pai dependente de drogas e irmão de uma menina com Síndrome de Asperger” (CARMELO, 2021, *online*). Já o príncipe herdeiro Wilhelm

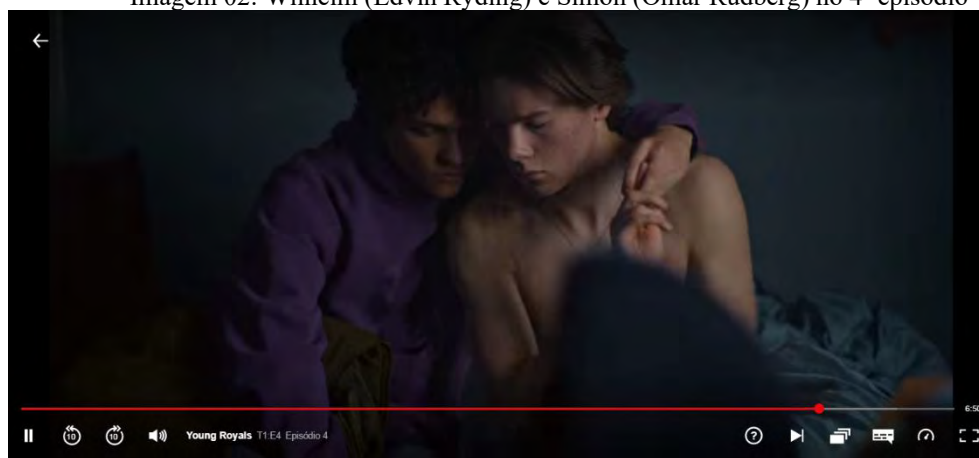
[...] vive em palácios e festas, cercados por amigos interessados na proximidade com a realeza, e por meninas buscando conquistar o coração do herdeiro. Embora a estrutura tente diversificar esta premissa através dos coadjuvantes (a estudante mais rica da escola é uma garota negra; o primo de Wilhelm está secretamente falido), a série se baseia na clássica paixão proibida entre ricos e pobres; o príncipe e o plebeu; o branco e o latino (CARMELO, 2021, *online*).

Sobre o cruzamento da história dos personagens gays e sobre a manutenção do *status quo* calcada na questão classista, o teórico cinematográfico Bruno Carmelo afirma que:

Existe, em primeiro lugar, a opressiva relação de classes: dentro de uma das escolas privadas mais elitizadas da Suécia, abre-se a cota para os moradores pobres da região frequentarem as mesmas aulas que os filhos de bilionários. Os criadores [...] utilizam este ponto de partida para aproximar a família pobre de Simon daquela riquíssima de Wilhelm (CARMELO, 2021, *online*).

A tríade interseccional (gênero, raça e classe) de que tratam a *Identidade e Diferença* rompem demasiadamente com alguns paradigmas da existência de uma normatização da cinematográfica ao longo do tempo, sobretudo nas produções hollywoodianas e europeias, pois é comum percebermos que essas produções carregam o domínio de protagonistas nas condições de héteros e brancos, e quando há gays, estes comumente não são protagonistas do enredo.

Imagem 02: Wilhelm (Edvin Ryding) e Simon (Omar Rudberg) no 4º episódio



Fonte: *Netflix* (2021).

Quando a série acentua o protagonismo de um casal homossexual, sendo ainda um deles negro e pobre, a Indústria Cultural mobilizada pela série elucida ao público – ou às massas – a

importância do debate sobre as pautas identitárias de gênero, sexualidade, raça e classes, mesmo que isso decorra de uma rechaça ou polarização perante a opinião pública (HALL, 2014).

[...] quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade [...] Questionar a identidade e a diferença significa, nesse contexto, questionar os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação. No centro da crítica da identidade e da diferença está uma crítica das suas formas de representação (SILVA, 2014, p. 91).

Essas representações propostas por *Young Royals* podem contribuir para o rompimento das grandes estruturas sociais e de poder. Mesmo assim, “[...] as identidades nacionais não subordinam todas as outras formas de diferença e não estão livres do jogo de poder, de divisões e contradições internas, de lealdade e de diferenças sobrepostas” (HALL, 2014, p. 65). As relações sociais no filme se estabelecem mediante as relações de poder, da diferença entre adultos e adolescentes, professores e estudantes, ricos e pobres, negros e brancos, etc.

3 A SEGUNDA ANÁLISE MIDIÁTICA-CULTURAL: A HOMOSSEXUALIDADE E O DETERMINISMO BIOLÓGICO

O segundo aspecto cultural mobilizado é a questão da descoberta da homossexualidade vivenciada por um príncipe herdeiro ao trono sueco. Obviamente essa função social está ligeiramente associada à uma composição familiar extremamente hierárquica e heteronormativa, baseada nos preceitos do determinismo biológico. Há, portanto, a preocupação com a descendência. Em outras palavras, há a necessidade da permanência de herdeiros para a sucessão do trono real. No enredo, ocorre uma fatalidade que modifica as descobertas da adolescência e a relação homoafetiva entre Wilhelm e Simon: a morte do príncipe herdeiro da Suécia, Erik (Ivar Forsling), que é irmão mais velho de Wilhelm, que agora terá que cumprir suas obrigações reais e viver a vida cercada pela moralidade e pela privação da liberdade de expressão e de sua própria sexualidade, tendo em vista a rechaça das sexualidades divergentes da matriz heterossexual e da presente imposição/disseminação de uma única identidade ou outros valores e normas de comportamento na sociedade (HALL, 2014). Quando a opressão da sexualidade de Wilhelm e Simon ocorre no enredo, podemos associá-la à prática de homofobia, que se efetiva nas diversas instituições sociais, seja na escola ou na própria família (sobretudo na do príncipe herdeiro Wilhelm). Sobre esse conceito bastante discutido na contemporaneidade, Guimarães explica:

A homofobia é exercida por meio do incentivo ao castigo, à hostilidade, ao preconceito e à reprodução de forma caricatural dos comportamentos homossexuais nos meios de comunicação. A família e a escola ampliam ideias negativas quanto à homossexualidade na medida em que adolescentes “aprendem” a desmerecer e

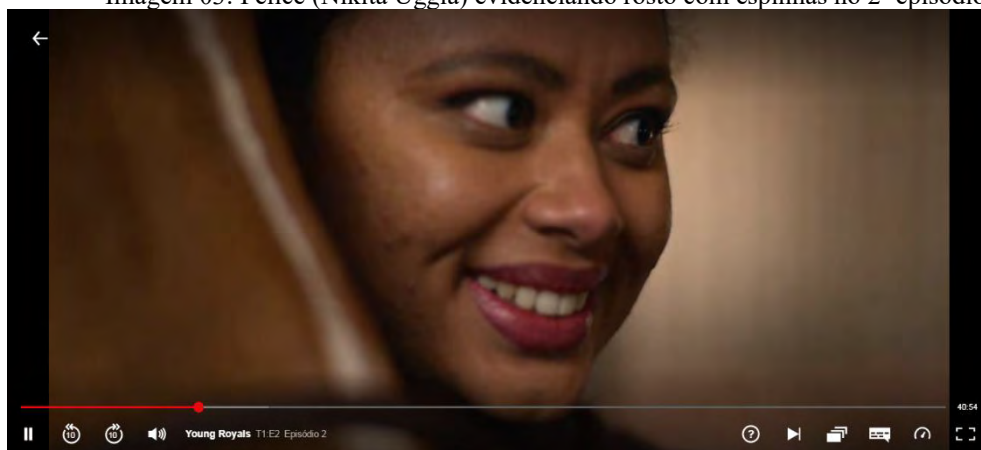
diminuir o homossexual, dessa forma elas reproduzem atitudes homofóbicas aprendidas e replicadas por gerações, afetando diretamente estes indivíduos (GUIMARÃES, 2015, p. 7).

A identidade é, portanto, aquilo que define o que um sujeito é, ao passo que a diferença é aquilo que não é (SILVA, 2014). Nesse caso, Wilhelm, por se “descobrir” e possuir uma identidade gay, o personagem automaticamente promove a diferença por não ser heterossexual. Essas distinções ocorrem nas relações sociais, pois é necessário atribuir significados para que possamos conceber as identidades e as diferenças, levando em consideração que essas noções não são inatas (HALL, 2014). E é justamente através da noção de que a sexualidade deve se pautar através das questões biológicas que muitos adolescentes homossexuais “expressam o sofrimento ainda na infância, ao se perceber diferente da maioria, se culpam, escondem-se e sofrem sozinhos” (GUIMARÃES, 2015, p. 8).

4 A TERCEIRA ANÁLISE MIDIÁTICA-CULTURAL: ADOLESCÊNCIA E OS PADRÕES CORPORAIS

Em última análise, é importante problematizar a questão do padrão corporal estabelecido pela grande mídia, bem como os padrões de beleza impostos pela sociedade imediatista e espetacularizada em conformidade com as redes sociais. Essas características são perceptíveis nos personagens Wilhelm, August (Malte Gårdinger) e Felice (Nikita Uggla), por exemplo, que possuem seus rostos cobertos de espinhas. Felice, além de possuir espinhas, ela está com seu peso acima do ideal, isto é, se considerarmos o padrão estético e imagético promovido pelas publicidades, filmes e demais produções audiovisuais.

Imagem 03: Felice (Nikita Uggla) evidenciando rosto com espinhas no 2º episódio



Fonte: *Netflix* (2021).

Sob esse viés, é possível inferir que é consensual a percepção de que as produções cinematográficas preferem não protagonizar esses “desfalques corpóreos” que naturalmente são traços biológicos comuns nessa fase da vida. Contudo, a indústria estética e a padronização dos

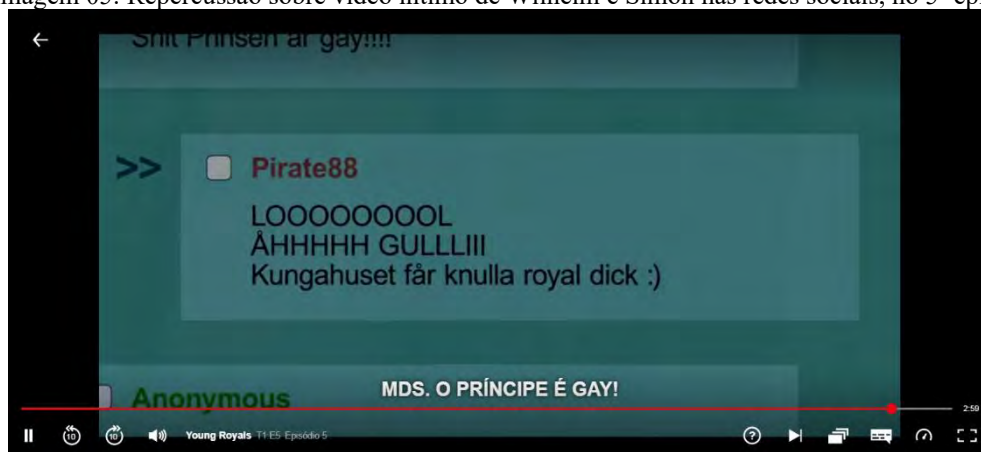
corpos intencionalmente “encobrem” essas "imperfeições", por não serem bem aceitas à sociedade em rede (CASTELLS, 1999).

Sobre a questão do ideal de adolescência na contemporaneidade, Calligaris afirma que os adolescentes

[...] se reúnem em grupos que podem ser mais ou menos fechados, mas sempre apresentam ao mundo uma identidade própria, diferente do universo dos adultos e dos outros grupos. No mínimo, são comunidades de estilo regradas por traços de identidade claros e definidos, pois os membros devem poder pertencer a elas sem ter de coçar a cabeça se perguntando: "Mas o que será que os outros querem para me aceitar?" Os grupos têm portanto em comum um look (vestimentas, cabelos, maquiagem), preferências culturais (tipo de música, imprensa) e comportamentos (bares, clubes, restaurantes etc.). o resultado disso é que cada grupo impõe facilmente a seus membros uma conformidade de consumo bastante definida. Por isso mesmo, todos os grupos se tornam também grupos de consumo facilmente comercializáveis. Os adolescentes, organizados em identidades que eles querem poder reconhecer sem hesitação, se tornam consumidores ideais por serem um público-alvo perfeitamente definido. A adolescência e suas variantes são assim um negócio excelente. O próprio marketing se encarrega de definir e cristalizar os grupos adolescentes, o máximo possível. Os grupos, nascidos como amparo contra a moratória imposta pelos adultos, se constituem em ideais para os adultos justamente por serem rebeldes. Ao mesmo tempo, esses grupos são culturalmente exaltados pelo marketing, que tem todo interesse em apresentá-las como coesos, catalogando os apetrechos necessários para seus membros, comercializando as senhas de reconhecimento e todos os traços do look suscetíveis de circular no mercado (CALLIGARIS, 2000, s/p).

No caso da série, ela se distancia de demais produções cinematográficas que hegemonicamente priorizam-se os corpos malhados, magros e com rostos rigorosamente maquiados, sem espinhas, tidos, por conseguinte, como ideais de adolescência perante a lógica do mercado e pela cultura de mídia (KELLNER, 2001).

Imagem 05: Repercussão sobre vídeo íntimo de Wilhelm e Simon nas redes sociais, no 5º episódio



Fonte: Netflix (2021).

Se por um lado, no passado recente, as produções estivessem atentas somente ao ideal de adolescência e de identidade capazes de gerar uma legião de fãs em todo mundo, gerando lucros sem uma real crítica social. Por outro, a série *Young Royals* pode ser encarada como uma produção europeia que rompe com alguns paradigmas padronizadores impostos culturalmente como

normativos. A produção, desse modo, apresenta outros ideais de adolescência e de identidades ancoradas na necessidade de debates sobre identidade e equidade dirigidas à cultura massiva.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo propõe realizar uma breve análise midiática-cultural dos capítulos da primeira temporada de *Young Royals*, na plataforma de streaming *Netflix*. A discussão, baseada nos conceitos de Indústria Cultural, adolescência, identidades, interseccionalidade, problematiza a formação de um produto cultural (a série) na composição da Indústria Cultural (a *Netflix*), que potencialmente visa o lucro diante dos *streamings* evocados por essa cinematografia. Mesmo assim, a produção, mesmo fazendo parte da lógica capitalista do consumo, não deixa de tecer representações concretas sobre os temas considerados “sensíveis” por grande parcela da população mundial, como a homossexualidade.

Ao tratar da homossexualidade, os idealizadores da trama inculcam os personagens num dilema ainda mais crítico: a história de amor entre dois adolescentes, um negro e periférico; e o outro, herdeiro ao trono da suécia, branco e rico. Essa dicotomia potencializa o princípio do “amor ainda mais impossível” entre os protagonistas. Nesse intuito, as relações entre raça, classe e gênero se fazem presente, e é bastante perceptível desde o primeiro episódio.

Por conseguinte, além da história de amor, que é inconclusa — tendo em vista que foi confirmada a continuidade da trama em uma segunda temporada —, o enredo traz a tona discussões sobre o ideal de adolescência na contemporaneidade, bem como tece uma discussão sobre os paradigmas corporais e de imagem dos atores diante das produções cinematográficas, pois há a representação de personagens com espinhas no rosto, negros e relativamente “obesos”. Convém mencionar que, para uma produção europeia, essa produção foge da hegemonia das produções cinematográficas que se prezam em selecionar personagens brancos, com poder aquisitivo mais elevado e com o protagonismo simbólico de uma sociedade heteronormativa.

REFERÊNCIAS

CALLIGARIS, Contardo. A adolescência como ideal cultural. *In*: _____. **A Adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

CARMELO, Bruno. **Young Royals T01**. Papo de Cinema, 2021. Disponível em: <<https://www.papodecinema.com.br/series/young-royals/young-royals-t01/>>. Acesso em: 12 jan. 2022.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

COSTA, Jean Henrique. A atualidade da discussão sobre a indústria cultural em Theodor W. Adorno. **SciELO**. Trans/Form/Ação, Marília, v. 36, n. 2, p. 135-154, Maio/Ago., 2013.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

GUIMARÃES, Luigi Sturaro. Homossexualidade na adolescência na contemporaneidade. **Psicologia.pt**. p. 1-15, 2015.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Editora Lamparina, 2014.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia**: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno, Bauru, SP: EDUSC, 2001

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais/ Tomaz Tadeu da Silva (Org.) Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

27~29 2022
SETEMBRO
evento on-line



Realização



Apoio



siicsufma2022.shcomunicacao.com.br

ISBN 978-65-5363-162-5



9 786553 631625

Evento gerenciado por



SHCOMUNICAÇÃO
produção • marketing
eventos acadêmicos

shcomunicacao.com.br
(98) 99210-0405