

DANIEL LUCIANO GEVEHR
Organizador

TEMAS DA

DIVERSIDADE

Experiências e Práticas de Pesquisa



editora científica

DANIEL LUCIANO GEVEHR
Organizador

TEMAS DA

DIVERSIDADE

Experiências e Práticas de Pesquisa



1ª EDIÇÃO

2020



editora científica

Copyright© 2020 por Editora Científica Digital

Copyright da Edição © 2020 Editora Científica Digital

Copyright do Texto © 2020 Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

T278 Temas da diversidade [recurso eletrônico] : experiências e práticas de pesquisa / Organizador Daniel Luciano Gevehr. – Guarujá, SP: Científica Digital, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-87196-60-2

DOI 10.37885/978-65-87196-60-2

1. Educação. 2. Diversidade humana. 3. Multiculturalismo.
I.Gevehr, Daniel Luciano.

CDD 370.117

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download e compartilhamento desde que os créditos sejam atribuídos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.



editora científica

EDITORA CIENTÍFICA DIGITAL LTDA

Guarujá - São Paulo - Brasil

www.editoracientifica.org - contato@editoracientifica.org



editora científica

CONSELHO EDITORIAL

Editor Chefe

Reinaldo Cardoso

Editor Executivo

João Batista Quintela

Editor Científico

Prof. Dr. Robson José de Oliveira

Assistentes Editoriais

Elielson Ramos Jr.

Érica Braga Freire

Erick Braga Freire

Bianca Moreira

Sandra Cardoso

Arte e Diagramação

Andrewick França

Bruno Gogolla

Bibliotecário

Maurício Amormino Júnior - CRB6/2422

Jurídico

Dr. Alandelon Cardoso Lima - OAB/SP-307852

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Robson José de Oliveira - Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. Carlos Alberto Martins Cordeiro - Universidade Federal do Pará

Prof. Me. Ernane Rosa Martins - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Prof. Dr. Rossano Sartori Dal Molin - FSG Centro Universitário

Prof. Dr. Carlos Alexandre Oelke - Universidade Federal do Pampa

Prof. Me. Domingos Bombo Damião - Universidade Agostinho Neto, Angola

Prof. Dr. Edilson Coelho Sampaio - Universidade da Amazônia

Prof. Dr. Elson Ferreira Costa - Universidade do Estado Do Pará

Prof. Me. Reinaldo Eduardo da Silva Sale - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Prof. Me. Patrício Francisco da Silva - Faculdade Pitágoras de Imperatriz

Prof. Me. Hudson Wallença Oliveira e Sousa - Instituto Nordeste de Educação Superior e Pós-Graduação

Prof^a. Ma. Auristela Correa Castro - Universidade Federal do Oeste do Pará

Prof^a. Dr^a. Dalízia Amaral Cruz - Universidade Federal do Pará

Prof^a. Ma. Susana Martins Jorge - Ferreira - Universidade de Évora, Portugal

Prof. Dr. Fabricio Gomes Gonçalves - Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Me. Erival Gonçalves Prata - Universidade Federal do Pará

Prof. Me. Gevair Campos - Faculdade CNEC Unai

Prof. Esp. Flávio Aparecido de Almeida - Faculdade Unida de Vitória

Prof. Me. Mauro Vinicius Dutra Girão - Centro Universitário Inta

Prof. Esp. Clóvis Luciano Giacomet - Universidade Federal do Amapá

Prof^a. Dr^a. Giovanna Faria de Moraes - Universidade Federal de Uberlândia

Prof^a. Dr^a. Jocasta Lerner - Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof. Dr. André Cutrim Carvalho - Universidade Federal do Pará

Prof. Esp. Dennis Soares Leite - Universidade de São Paulo

Prof^a. Dr^a. Silvani Verruck - Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Me. Osvaldo Contador Junior - Faculdade de Tecnologia de Jahu

Prof^a. Dr^a. Claudia Maria Rinhel Silva - Universidade Paulista

Prof^a. Dr^a. Silvana Lima Vieira - Universidade do Estado da Bahia

Prof^a. Dr^a. Cristina Berger Fadel - Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof^a. Ma. Graciete Barros Silva - Universidade Estadual de Roraima

Prof. Dr. Carlos Roberto de Lima - Universidade Federal de Campina Grande



editora científica

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Júlio Ribeiro - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Wescley Viana Evangelista - Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado

Prof. Dr. Cristiano Souza Marins - Universidade Federal Fluminense

Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva - Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória

Prof. Dr. Daniel Luciano Gevehr - Faculdades Integradas de Taquara

Prof. Me. Silvio Almeida Junior - Universidade de Franca

Prof^a. Ma. Juliana Campos Pinheiro - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Raimundo Nonato F. do Nascimento - Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. Iramirton Figuerêdo Moreira - Universidade federal de Alagoas

Prof^a. Dra. Maria Cristina Zago - Faculdade de Ciências Administrativas e Contábeis de Atibaia

Prof^a. Dra. Gracielle Teodora da Costa Pinto Coelho - Centro Universitário de Sete Lagoas

Prof^a. Ma. Vera Lúcia Ferreira - Centro Universitário de Sete Lagoas

Prof^a. Ma. Glória Maria de França - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof^a. Dra. Carla da Silva Sousa - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano

SUMÁRIO

CAPÍTULO 01 14

A APLICABILIDADE DOS DIREITOS HUMANOS JUNTO ÀS POPULAÇÕES MIGRANTES

Ana Cristina Tomasini; Gabriel Osmar Wilbert de Bortoli; Maisson da Silva Berg; Daniel Luciano Gevehr

DOI: 10.37885/201102164

CAPÍTULO 02 25

A HIFENIZAÇÃO PODE SER SUFOCANTE PARA AS MULHERES: A DIÁSPORA CARIBENHA GENDRADA EM *HOW THE GARCÍA GIRLS LOST THEIR ACCENTS*, DE JULIA ALVAREZ

Tito Matias Ferreira Júnior

DOI: 10.37885/201101955

CAPÍTULO 03 41

A LUTA DAS MULHERES POR MAIS ESPAÇO NA POLÍTICA: ELEIÇÕES PARA VEREADORES EM GOIÂNIA NO ANO DE 2016

Valdenor Cabral dos Santos

DOI: 10.37885/201001853

CAPÍTULO 04 54

A MONETIZAÇÃO DA SAÚDE DO TRABALHADOR E SUA REPERCUSSÃO NA SOCIEDADE

Kleber Henrique Saconato Afonso; Leila Renata Ramires Masteguin

DOI: 10.37885/201102108

CAPÍTULO 05 69

A MÚSICA TOCANTINENSE COMO VALOR SIMBÓLICO E SUA DIFÍCIL INSERÇÃO COMO BEM DE CONSUMO

Paulo Roberto Albuquerque de Lima; Verônica Dantas Meneses

DOI: 10.37885/201102009

CAPÍTULO 06 82

A NARRATIVA TRANSMÍDIA: UMA APROPRIAÇÃO DOS CONTOS DE FADAS NA SÉRIE ONCE UPON A TIME

Lorrayne Caroline dos Santos; Magno Medeiros

DOI: 10.37885/201102090

SUMÁRIO

CAPÍTULO 07 101

A PERCEPÇÃO DOS ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA SOBRE A ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO PEDAGOGO EM AMBIENTES NÃO ESCOLARES

Bárbara Lorrane Helmer Cabral; Celena Vitória Pimentel Carréra Silva; Mikaella Santos Tardelli; Raéllyda Sá Mendes

DOI: 10.37885/201102292

CAPÍTULO 08 126

ANDROGINISMO: UMA ANÁLISE DA HOMOSSEXUALIDADE A PARTIR DA MÚSICA DE KLEDIR RAMIL

Denner Edyzio da Silva

DOI: 10.37885/201102058

CAPÍTULO 09 136

ARQUITETOS DA NOSSA DESGRAÇA: AS EXPERIÊNCIAS DA CLASSE TRABALHADORA EXPOSTA NO DISCO *AINDA SOMOS CULPADOS DA BANDA SURRA*

Heitor Matos da Silva; Henrique Moreira da Silva

DOI: 10.37885/201102057

CAPÍTULO 10 146

AS POPULAÇÕES AUTÓCTONES E A QUESTÃO DE TERRAS NO ESTADO SUL-RIOGRANDENSE NA REPÚBLICA VELHA

Cíntia Régia Rodrigues

DOI: 10.37885/201101997

CAPÍTULO 11 163

BERNARD LAHIRE E SUA ILUSÃO BIOGRÁFICA: UM DEBATE PARA A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Sara Esther Dias Zarucki Tabac; Pedro Henrique Barboza Machado

DOI: 10.37885/201001818

CAPÍTULO 12 174

CARTOGRAFANDO SABERES E AGENCIANDO SUBJETIVIDADES: O PARFOR E A FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA

Andreza de Oliveira Andrade; Jovelina Silva Santos; Rosenilson da Silva Santos

DOI: 10.37885/201102113

SUMÁRIO

CAPÍTULO 13 191

COMO OS SURDOS DEVEM SER EDUCADOS? OS SABERES EDUCACIONAIS EM DEBATE

Fabiano Quadros Rückert; Carlos Roberto de Oliveira Lima

DOI: 10.37885/201102282

CAPÍTULO 14 208

COMO TRABALHAR COM HISTÓRIA E LITERATURA: REFLEXÕES ACERCA DE *O MUNDO SE DESPEDAÇA*, ROMANCE DE CHINUA ACHEBE

Alessandra Jansen Gomes

DOI: 10.37885/201102127

CAPÍTULO 15 220

CORPO E DEVASTAÇÃO: UMA RESPOSTA POSSÍVEL PARA A FEMINILIDADE?

Pauleska Asevedo Nobrega; Edilene Freire de Queiroz

DOI: 10.37885/201102069

CAPÍTULO 16 228

DA HIBRIDEZ TEXTUAL AOS CONTRASTES CULTURAIS: AS QUESTÕES DE GÊNERO EM NIKETCHE UMA HISTÓRIA DE POLIGAMIA

Maria Aparecida Nascimento de Almeida; Rosilda Alves Bezerra; Felipe Pereira da Silva

DOI: 10.37885/201102229

CAPÍTULO 17 238

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA IDENTIDADE DO CAMPO: UM ESTUDO NA ESCOLA PROF^a IZAURA DOMINGOS COSTA

Adriana da Cruz Costa; Reinaldo Eduardo da Silva Sales

DOI: 10.37885/201102174

CAPÍTULO 18 255

DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO: ESTUDO COMPARATIVO COM JOVENS ESTUDANTES DAS REDES FEDERAL E ESTADUAL

Ricardo Cesar Rocha da Costa; Carlos Eduardo Beda Gomes; Júlia Gomes da Costa

DOI: 10.37885/201102114

SUMÁRIO

CAPÍTULO 19 272

ENTRE A VISIBILIDADE E INVISIBILIDADE DOS CORPOS NAS SETE PORTAS NOS DESENHOS DE CARYBÉ

Rita Marcia Amparo Macedo; Luiz Vitor Castro Junior

DOI: 10.37885/201001838

CAPÍTULO 20 283

ESTIGMA E CONFLITOS EMOCIONAIS PRESENTE EM MULHERES COM HIV

Miriam Maria Mota Silva; Adilma da Cunha Cavalcanti; Renato Cristiano Lima Barreto; Mariliane Gomes Fernandes; Lília Costa Nascimento; Antonio José de Vasconcelos Neto; Maria Caroline Machado Serafim; Nathália Patrícia Almeida Santos; Elizangela Maria Braga de Sousa

DOI: 10.37885/201102123

CAPÍTULO 21 290

ESTRATIFICAÇÃO VERTICAL DA BIOMASSA ARBOREA NA FLORESTA OMBRÓFILA MISTA EM DOIS SISTEMAS DE MANEJO

Luciano Farinha Watzlawick; Marcos Leandro Garcia

DOI: 10.37885/201101962

CAPÍTULO 22 307

ESTUDO DE CASO: A COMUNICAÇÃO NO SISTEMA DE BIBLIOTECAS (SIBI) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)

Rose Mendes da Silva; Maria Francisca Magalhães Nogueira

DOI: 10.37885/201102093

CAPÍTULO 23 320

FAMÍLIA(S) E VIOLÊNCIA COMO DEMANDAS PARA A SAÚDE PÚBLICA: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS INSTITUCIONAIS NA ATUALIDADE

Ingrid Karla da Nóbrega Beserra

DOI: 10.37885/201102050

CAPÍTULO 24 334

FRAGMENTOS DAS MEMÓRIA: A EVOLUÇÃO URBANA NOS 200 ANOS DE HISTÓRIA EM MACEIÓ, ALAGOAS

Adriana Guimarães Duarte; Eveline Maria Athayde Almeida

DOI: 10.37885/201102094

SUMÁRIO

CAPÍTULO 25 348

GILKA MACHADO E A CRÍTICA LITERÁRIA BRASILEIRA: RELAÇÕES DE GÊNERO E PODER

Fernanda Cardoso Nunes; Maria Graciele de Lima

DOI: 10.37885/201102056

CAPÍTULO 26 359

GÊNERO E INTERSEXUALIDADE: PARA ALÉM DA HETERONORMATIVIDADE

Andrea Santana Leone de Souza; Ana Karina **Canguçu**-Campinho; Isabel Maria Sampaio Oliveira Lima

DOI: 10.37885/201102013

CAPÍTULO 27 367

HOMEM COM H: PERCEPÇÕES DE JOVENS SOBRE O PODER DA MASCULINIDADE

Elaine Ferreira do Nascimento; Liana Maria Ibiapina do Monte; Paulo de Tarso Xavier Sousa Junior

DOI: 10.37885/201102067

CAPÍTULO 28 377

IDEIAS DE JOVENS SOBRE A POLÍTICA NO FUTEBOL: A EXPERIÊNCIA DO GRUPO FOCAL

Márcia Elisa Teté Ramos; Pedro Aurélio dos Santos Luiz

DOI: 10.37885/201102086

CAPÍTULO 29 398

IDENTIDADE DE GÊNERO NO CÁRCERE E A RESOLUÇÃO 348/CNJ: UMA ANÁLISE DA EFETIVAÇÃO DE DIREITOS HUMANOS NO COMBATE À LGBTFOBIA

Éder Machado de Oliveira

DOI: 10.37885/201102091

CAPÍTULO 30 409

NARRATIVAS E PRÁTICAS DO GRUPO DE TEATRO GO.STAR UM EXEMPLO DE CAPITAL CULTURAL, SOCIAL E DE *HABITUS*

Mariana Galeazzi Modesti; Margarete Panerai Araujo

DOI: 10.37885/201001865

CAPÍTULO 31 440

O ACÚMULO NO PAGAMENTO DOS ADICIONAIS DE INSALUBRIDADES, E ADICIONAIS DE INSALUBRIDADE E PERICULOSIDADE

Jackeline Polin Andrade

DOI: 10.37885/201001909

SUMÁRIO

CAPÍTULO 32 457

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UMA REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO ALUNO CEGO

Santiago Daniel Hernandez-Piloto Ramos

DOI: 10.37885/201102120

CAPÍTULO 33 469

O CONFLITO COMO FATOR AGREGADOR

Luiz Carlos do Carmo Fernandes

DOI: 10.37885/201102055

CAPÍTULO 34 479

O DISQUE 100 E O MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DA BAHIA: UM ESTUDO SOBRE OS TIPOS DE DENÚNCIAS DE VIOLÊNCIA REGISTRADAS NO DISQUE 100 CORRELATA ÀS PESSOAS LGTB NO ÂMBITO DO ESTADO BAIANO

Warlen Alves de Oliveira Júnior; Lenon Silva Boaventura; Suely Aldir Messeder

DOI: 10.37885/201102099

CAPÍTULO 35 493

O TEMPO JÁ PASSOU PRA MIM: A DEFASAGEM DOS JOVENS HOMENS NEGROS NO ENSINO MÉDIO E AS ARTICULAÇÕES DE RAÇA E GÊNERO

Beatriz Giugliani

DOI: 10.37885/201102087

CAPÍTULO 36 513

POLÍTICA DE PRESERVAÇÃO E REFERÊNCIAS CULTURAIS NO BAIRRO DE CRUZ DAS ALMAS, MACEIÓ/AL

Adriana Guimarães Duarte; Caroline Gonçalves dos Santos; Flaviane P. Costa; Isadora S. de Omena; Lisiane Karoline B. A. Fernandes; Lairany Línika R. da S. Aroeira; Lysiane S. Castro; Isabelle dos S. Martins

DOI: 10.37885/201102060

CAPÍTULO 37 530

PREVALÊNCIA DE TRANSTORNOS MENTAIS COMUNS EM HIPERTENSOS E DIABÉTICOS EM UMA UNIDADE BÁSICA DE SAÚDE

Djulie Helen Moraes de Andrade; Jheniffer Fernandes Silva; Kelen Cristina Estavanate de Castro

DOI: 10.37885/201001842

SUMÁRIO

CAPÍTULO 38 539

REFLEXÕES DE UMA ATRIZ SOBRE PERFORMATIVIDADES EM CENA

Pamella de Caprio Villanova; Verônica Fabrini Machado de Almeida

DOI: 10.37885/201102030

CAPÍTULO 39 549

RIO PARNAIBA... SUA FIGURAÇÃO HUMANA E POÉTICA

Gercinair Silvério Gandara

DOI: 10.37885/201102025

CAPÍTULO 40 564

SAÚDE E SOBREVIVÊNCIA LÉSBICA: UMA QUESTÃO DE SAÚDE PÚBLICA

Suane Felipe Soares; Milena Cristina Carneiro Peres; Maria Clara Dias

DOI: 10.37885/201102080

CAPÍTULO 41 582

TIA EVA: TRAJETÓRIA DE VIDA DE UMA EX-ESCRAVA DOCEIRA

Carlos Alexandre Barboza Plínio dos Santos

DOI: 10.37885/201102035

CAPÍTULO 42 602

UM LUGAR FORA DO MAPA: A COLÔNIA DO SACRAMENTO

Paulo César Possamai

DOI: 10.37885/201001822

CAPÍTULO 43 612

VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: UM ASSUNTO PERTINENTE A SAÚDE PÚBLICA E OS ÍNDICES DO PRIMEIRO SEMESTRE DE 2020 NO COREDE PARANHANA ENCOSTA DA SERRA - RS

Nathália Lehn; Marcos Paulo Dhein Griebeler

DOI: 10.37885/201102106

CAPÍTULO 44 625

VIVÊNCIAS E MEMÓRIAS DE MOISÉS SANTIAGO BERTONI NA TRÍPLICE FRONTEIRA

Solange da Silva Portz

DOI: 10.37885/201101961

SOBRE O ORGANIZADOR..... 647

ÍNDICE REMISSIVO 648

“ A aplicabilidade dos direitos humanos junto às populações migrantes

| **Ana Cristina Tomasini**
FACCAT

| **Maisson da Silva Berg**
FACCAT

| **Gabriel Osmar Wilbert de Bortoli**
FACCAT

| **Daniel Luciano Gevehr**
FACCAT

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa bibliográfica que teve a finalidade de propor uma análise sobre a aplicabilidade dos direitos humanos e as demais políticas migratórias junto às populações migrantes, assim como apresentar os reflexos dos comportamentos de xenofobia que alcançam esses grupos no território brasileiro. A importância dos direitos humanos se consolidou entre as nações, e um extenso rol de documentos, convenções, declarações, acordos e reuniões foram realizados e redigidos com o objetivo maior de tutelar os bens jurídicos dos homens. Foram ponderadas as relações e diferenças entre os direitos humanos e os direitos fundamentais, assim como discutidos os conceitos que abrangem o cenário migratório, distinguindo o refugiado, asilado político e o imigrante ilegal, evidenciando a presença do preconceito e da xenofobia junto a estas populações que migram. Como resultado, é proposto um ajustamento das políticas migratórias para que estejam em consonância com as garantias e proteções dos direitos humanos, e adequadas a acolhida e a integração destas populações que escolhem o Brasil como destino para moradia.

Palavras-chave: Direitos Humanos, Migrantes, Xenofobia, Direitos Fundamentais.

INTRODUÇÃO

A temática das migrações contemporâneas é um assunto que vem tomando conta dos debates atualmente. Percebe-se na mídia a contínua veiculação de notícias relacionadas aos processos migratórios e isso causa reações distintas na sociedade, sobretudo, na sociedade brasileira que vem sendo marcada pelo constante debate ideológico. É importante salientar que o Brasil se constituiu, historicamente, como um país de imigrantes, porém diferentemente de outros momentos históricos onde, inclusive, a chegada de imigrantes, sobretudo europeus, foi vista com “bons olhos”, pois traria o branqueamento do povo brasileiro, os fluxos migratórios contemporâneos abrem espaço para atitudes xenófobas que, em alguns momentos, não fica restrita apenas em palavras, mas também em agressões físicas.

Pensando nessa problemática, esse estudo se propõe a uma discussão sobre o direito de emigrar e de ser imigrante. Muitos pesquisadores têm se dedicado ao estudo dos Direitos Humanos em suas mais diversas nuances e o tema das migrações enquanto direito humano precisa ser levado à discussão também. Sendo assim, utilizando-se de fontes bibliográficas propomo-nos abordar essa temática tão presente na contemporaneidade.

O artigo está dividido da seguinte forma: inicialmente, será realizada uma abordagem sobre os direitos humanos, as diferenças destes com os direitos fundamentais e a aplicabilidade dessas questões aos imigrantes, sobretudo ao que se refere à proteção desses sujeitos; posteriormente, serão discutidos alguns conceitos, iniciando pelo conceito de imigrante, depois entendendo os termos refugiado, asilado político e imigrantes ilegais; ainda no tema das migrações, serão abordados assuntos como a xenofobia e o racismo, problemas recorrentes na sociedade brasileira e que merece atenção; por fim, será feita uma abordagem ao que se refere ao direito de migrar e os desafios que essa temática nos propõe.

DIREITOS HUMANOS E O DIREITO DE MIGRAR

A história dos direitos humanos não deve ser lida como um produto acabado, mas como uma história em desenvolvimento. Uma história fomentadora de lutas pela dignidade humana e de enfrentamento contra a opressão e a dominação. Os direitos humanos percorreram por diversos tempos e diferentes formatos de sociedade para tornarem-se tão ubíquos na atualidade.

A importância dos direitos humanos se consolidou entre as nações, e um extenso rol de documentos, convenções, declarações, acordos e reuniões foram realizados e redigidos com o objetivo maior de tutelar os bens jurídicos dos homens. Dentre os documentos valiosos, considerados basilares na consagração dos direitos humanos, encontramos a “Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Conferência Mundial dos Direitos Humanos - Viena / 1993” (ESTEVÃO, 2015, p.78).

Desde então, o objetivo de dar efetividade aos direitos humanos, por meio de uma proteção da comunidade internacional, passou a constituir uma alternativa real ao direito dos homens. Segundo Sarlet (2007), por se referir “àquelas posições jurídicas que se reconhecem ao ser humano e que aspiram à validade universal para todos os povos”, a expressão direitos humanos passou a guardar relação com os documentos de direito internacional (SARLET, 2007, p. 35-36).

Dessa forma, os direitos humanos passam a ser confundidos com os direitos fundamentais, porém é importante diferenciar estas expressões. Tanto os direitos humanos quanto os direitos fundamentais são largamente postos no direito positivo como expressões sinônimas pela doutrina, mesmo apresentando nomenclaturas diversas e não correspondendo exatamente ao mesmo significado. Isso se dá pela “ausência de um consenso na esfera conceitual e terminológica dessas expressões” (SARLET, 2007, p.33). Entretanto, diferenciar tais expressões e compreender a relação entre elas é de suma relevância para uma melhor compreensão do alcance destes direitos.

Sob esta ótica, Robles (2005) explica a relação entre os termos direitos humanos e direitos fundamentais que não são, obviamente, expressões idênticas, sinônimas, pois existe distinção entre elas:

Concebidos como verdadeiros direitos pelos teóricos do direito natural, que os denominaram também direitos naturais, os direitos humanos ou direitos do homem, não são, em verdade, autênticos direitos – protegidos pela possibilidade de ação processual perante um juiz -, mas critérios morais de especial relevância para a convivência humana. Quando os direitos humanos, ou melhor, determinados direitos humanos, se positivam, adquirindo categoria de verdadeiros direitos processualmente protegidos, passam a serem direitos fundamentais em um determinado ordenamento jurídico. (ROBLES, 2005, p.6-7)

Diante disso, é possível verificar que, mesmo sendo termos distintos, existe uma completa relação entre eles, os direitos fundamentais são todos os direitos humanos positivados. A positivação dos direitos humanos tem tamanha transcendência que até modifica o seu caráter, permitindo a transformação de critérios éticos e morais em autênticos direitos subjetivos fundamentais protegidos por norma de nível mais elevado, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Uma vez enunciados em documentos nacionais, a abordagem dos direitos humanos reflete em um conteúdo diferente desses mesmos direitos e nas medidas para pô-los em prática. Os direitos humanos fundamentais estão cada vez mais propagados, não apenas no plano dos documentos e legislações, mas também dentro da própria sociedade. São muitos os apelos pelo alcance e respeito aos direitos, e isso representa um poderoso e essencial veículo de manifestações, de reivindicações e de protestos quanto aos significados atribuídos aos direitos dos homens.

Facchi (2011) esclarece que não basta apenas os direitos humanos estarem positivos. O acesso, o alcance e a efetivação desses direitos humanos fundamentais vão muito além de estar posto e documentado:

De uma visão não puramente formalista, convém apelar para uma distinção basilar: uma coisa é ser declarado titular de um direito; outra é ter acesso efetivo àquele direito. Não basta declarar um direito nem prever normas para a sua prática se estas não levam em conta as condições reais de vida dos titulares daquele direito. (FACCHI, 2011, p.124).

São diversas as situações possíveis de observar essa dinâmica de luta pela efetivação dos direitos humanos fundamentais. Essa espécie de grito por liberdade, igualdade e justiça é constante na hodierna sociedade. Um exemplo disso é o que ocorre nos fluxos migratórios contemporâneos. O movimento migratório que ocorre em grande escala no mundo inteiro acaba escancarando o problema da falta de efetividade dos direitos humanos.

O papel protetivo dos direitos humanos é, algumas vezes, tensionado pelas políticas migratórias atuais. É possível observar “práticas migratórias repressivas e excludentes denunciando insuficiências do papel desempenhado pelos direitos humanos na proteção dos direitos dos migrantes que deveria ser tutelado pelo Estado”, percebendo-se, dessa forma, “um abandono legal e social vivido pelos migrantes na sociedade” (WERMUTH; SENGGER, 2017, p.12).

Algumas lideranças políticas, a fim de legitimar ações que violam os direitos humanos, sobretudo dos migrantes, utilizam problemas sociais como os ataques terroristas, por exemplo, para justificar a falta de maior comprometimento com as políticas que zelam pela igualdade de oportunidade ao migrante e seus familiares. Nem sempre a proteção à população migrante está de acordo com os princípios e diretrizes das políticas migratórias vigentes hodiernamente.

Pode-se afirmar que todos os países do mundo são ponto de partida de migrações e os motivos que levam as pessoas a migrar são inúmeros e diversificados. A forma como os migrantes são tratados e recebidos nos países de destino, especialmente no território brasileiro, independentemente das razões que o levaram a migrar, é o reflexo da efetivação ou da não efetivação dos direitos humanos fundamentais na nossa sociedade. Senger (2015) faz importante reflexão sobre isso:

Há assim, uma inversão de valores quando se analisa a intensidade dos fluxos migratórios na atualidade: ao invés de o principal foco de preocupação ser a vida dos migrantes, o que preocupa na verdade é o impacto que a chegada dessas pessoas causará na vida da população autóctone e na organização/funcionamento do Estado ao qual eles se destinam. Nesse contexto, a tranquilidade dos “de dentro” é mais valorizada do que a sobrevivência dos que estão “fora”, querendo entrar. (SENGER, 2015, p.99)

Populações migrantes em situação irregular também podem ser submetidas à suspensão de alguns direitos humanos fundamentais pela ilegalidade em que vivem. Numa situação de vulnerabilidade, estes grupos acabam não podendo invocar qualquer norma jurídica em sua defesa.

Senger (2015) explica o quão insuficiente pode ser o papel desempenhado pelos direitos humanos na proteção dos homens:

A Organização das Nações Unidas, ao enumerar as características fundamentais dos direitos humanos, ratifica a sua universalidade, afirmando que deverão ser aplicados igualitariamente a todas as pessoas. Todavia, o que acontece, na prática, é que o simples fato de ser 'humano', por mais absurdo que isso possa parecer, não se presta por si só como suficiente para o gozo desses direitos fundamentais. Mais do que ser 'humano' é necessária ainda uma vinculação a um Estado, uma vez que desde o surgimento do Estado Moderno, é ele quem cria o direito e, da mesma forma, quem garante ao seu cidadão a possibilidade de gozar ou usufruir desse direito. (SENGER, 2015, p.30)

No caso das populações migrantes, este desafio se acentua quando não são considerados os direitos devidos ao homem em razão exclusiva de sua natureza humana. Isso significa que as declarações de direitos, ao mesmo tempo em que se apresentam como instrumentos de garantia de direitos também podem ser vistas como instrumentos de investimento político do Estado, e os grupos migrantes irregulares - aquelas pessoas que deveriam estar protegidas pelos direitos humanos - são as que mais se distanciam dessa proteção, achando-se em “um vácuo político e jurídico que os relega a uma circunstância de total e absoluto abandono” (SENGER, 2015, p.35-36).

DISCUTINDO CONCEITOS

Diante do exposto, é possível observar que uma das questões que têm se feito presente com maior intensidade nos debates contemporâneos é a temática das imigrações. Ao mesmo tempo em que o assunto tem tomado conta de debates midiáticos e conversas informais, o meio científico tem se preocupado em entender as consequências das movimentações populacionais contemporâneas, tanto para os próprios imigrantes quanto para as populações dos territórios que os recebem. Pensando nessas questões se faz necessário compreender o que é ser imigrante.

Marandola Jr e Dal Gallo (2010) buscam encontrar uma definição do ser imigrante. Segundo os autores “[...] a busca por sua resposta está na territorialidade e na existência, dois termos são centrais para essa construção: lugar e ser” (MARANDOLA JR; DAL GALLO, 2010, p. 409). Os mesmos autores ainda destacam que as migrações envolvem a dimensão territorial e a dimensão existencial e isso influencia diretamente a produção científica sobre

o assunto. Cabe destacar que, segundo os autores, mesmo sendo exploradas de formas distintas, essas duas abordagens não são conflitantes, mas complementares.

Para se compreender o ser imigrante, cabe entender as abordagens de pesquisa geralmente utilizadas. Marandola Jr e Dal Gallo entendem a dimensão territorial como “[...] vista como organização espacial ou como a dimensão legal das migrações internacionais” (MARANDOLA JR; DAL GALLO, 2010, p. 409). Por outro lado, a dimensão existencial “tem aparecido em estudos antropológicos, históricos, psicossociais ou psicanalíticos” (MARANDOLA JR; DAL GALLO, 2010, p. 409).

Pensando, sobretudo, na conceituação do termo “migrantes” pode-se destacar os estudos de Cierco sobre a temática. Cierco (2017) discute os conceitos relacionados a migrantes, refugiados, asilados políticos e imigrantes ilegais. Segundo a autora, os conceitos relacionados ao tema das migrações correm um alto risco de se tornarem simplistas ou estereotipados devido aos discursos preconceituosos da sociedade. A autora ainda destaca que:

[...] as migrações internacionais distinguem-se de outras formas de mobilidade que, por não implicarem mudança de residência, redefinição das relações pessoais, reorganização das atividades vitais, e serem transitórias, não podem ser consideradas como migratórias. Encontram-se nessas circunstâncias os movimentos turísticos e as viagens de negócios. (CIERCO, 2017, p. 12).

De acordo com a autora, portanto, os processos migratórios contemporâneos internacionais possuem “pilares” que são: o espaço, o tempo e as redes de sociabilidades (CIERCO, 2017). Além disso, a questão político-social também está intrínseca nesse processo, pois “[...] o exercício do direito de soberania de controlar quem pode entrar, permanecer e pertencer ao Estado-nação que define as migrações internacionais como um processo social específico” (CIERCO, 2017, p. 12).

Ainda no estudo dos conceitos relacionados à temática das migrações, Teresa Cierco destaca o conceito de refugiado, asilado político e imigrante ilegal. Sobre refugiado, a autora destaca que:

[...] um refugiado deixa o seu país de origem para fugir à insegurança, à perseguição e à morte. O refugiado teve que abandonar o seu país, o seu domicílio, a sua família. Não dispõe de recursos financeiros, não domina a língua, a cultura, o direito e o modo de vida do país que o acolhe. É um ser exilado, que tem que “reaprender a viver”. [...]. A saída do seu próprio país e a necessidade de procurar refúgio noutro lugar, implica que não tem outra alternativa. Para alguns tornar-se refugiado representa o último ato de um longo período de incerteza, que surge só depois de terem falhado todas as outras estratégias de sobrevivência. [...]. Os movimentos de refugiados produzem-se frequentemente de forma súbita, quando a situação se torna insuportável. Estão geralmente associados à perda de proteção ou de um estatuto legal. (CIERCO, 2017, p. 13).

Sobre o asilo político, a autora destaca que:

[...] é uma instituição jurídica que visa proteger qualquer cidadão estrangeiro que seja vítima de perseguição no seu país de origem por questões políticas, convicções religiosas ou situações raciais. Observa-se, portanto, que se trata de um instrumento de proteção internacional individual. (CIERCO, 2017, p. 18).

E, por fim, sobre imigrantes ilegais a autora salienta que: o conceito de imigração ilegal só tem sentido quando se estabelecem fronteiras entre estados e que se considere que estas fronteiras representam a proteção das soberanias das nações e, por essa razão, devem ser invioláveis. Este entendimento abre espaços jurídicos para que as pessoas que entram em território alheio sem a devida autorização sejam consideradas imigrantes ilegais e que o processo em si seja considerado imigração ilegal. A imigração ilegal surge quando se atravessa uma fronteira sem respeitar a regulamentação legal estabelecida. (CIERCO, 2017, p. 20-21).

Diante das informações citadas acima podemos considerar como imigrante aquele que deixa seu país e constrói novas relações pessoais, reorganiza suas atividades vitais e fixa residência em um novo espaço territorial. Sendo assim, duas dimensões fazem parte do sujeito imigrante: a territorial, que tem a ver com o espaço e as instâncias legais dos processos migratórios; e a dimensão existencial que se refere às expressões culturais e sociais desses sujeitos, envolvendo temáticas como expressões religiosas, costumes, sociabilidades, redes de apoio e familiares.

OS IMIGRANTES NO BRASIL E OS CASOS DE XENOFOBIA

O Brasil se constituiu, historicamente, como um país de imigrantes. Em diferentes momentos da história, o Brasil recebeu contingentes populacionais que auxiliaram na construção da identidade cultural diversificada presente no país.

Nos últimos anos, o Brasil tem recebido novos imigrantes. Essas movimentações têm causado na grande mídia muitos debates. Uma parcela da população brasileira vem considerando esses novos sujeitos como um problema, o que evidencia a presença do preconceito e da xenofobia no Brasil. Pensando nessas questões, faz-se necessário para a compreensão das migrações como um direito humano, conhecer quem são esses imigrantes contemporâneos e os motivos que os levaram a deslocar-se para o Brasil.

De acordo com Silva e Lima (2017), “hoje o Brasil recebe muitos imigrantes da América do Sul, como os bolivianos, venezuelanos e paraguaios, muitos haitianos também aportaram aqui nos últimos anos. Chegam também muitas pessoas da África, China e Coréia [...]” (SILVA; LIMA, 2017, p. 393). Ainda segundo as autoras, “[...] os haitianos se consolidaram como a principal nacionalidade no mercado de trabalho brasileiro e os senegaleses ocuparam o segundo

lugar coletivo que mais admissões tiveram no ano de 2014 e no primeiro semestre de 2015” (SILVA; LIMA, 2017, p. 393).

Esse fluxo de imigrantes, como citado anteriormente, vem gerando críticas por parte de uma parcela da sociedade brasileira. Esse “desconforto” por parte de brasileiros vem sendo estudado por pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento e aborda um traço que permeou a história do Brasil em diferentes momentos, que é o receio ao outro, ao de fora.

Mina e Lima (2018) em seu estudo sobre as práticas xenófobas de brasileiros residentes em Roraima contra imigrantes venezuelanos destaca que essas atitudes preconceituosas não são apenas praticadas através de agressões verbais ou simbólicas, mas são também marcadas por agressões físicas. Segundo os autores, uma linha de entendimento sobre a temática da xenofobia caracteriza-a como uma reação ao choque cultural vivenciado por aquele que é pertencente ao território em relação ao que vem de fora, ao que tem é culturalmente diverso. Para Mina e Lima (2018), entretanto, pode-se buscar nos estudos de Arendt que analisou o avanço do antissemitismo na Europa durante a primeira metade do século XX, razões que explicam o entendimento dos autores com as práticas xenófobas contemporâneas, baseadas, sobretudo, nos problemas econômicos das sociedades. Na visão dos autores:

[...] a xenofobia tem se constituído, antes de mais nada, como fruto de um conjunto de pressupostos específicos (os a priori) manifestados por alguns brasileiros, que passam a associar e culpabilizar os ‘de fora’, sobretudo, pelo aumento da violência, criminalidade e do tráfico de drogas (MINA; LIMA, 2018, p. 329).

Neto (2017) em sua pesquisa sobre a presença haitiana no Brasil ressalta que muitos imigrantes haitianos vêm sofrendo ataques xenófobos. Sobre isso, o autor destaca:

[...] as ocorrências relatam um índice preocupante, registros de infrações contra esses estrangeiros, dos mais variados tipos penais e quando se busca entender o fato, se vislumbra que em sua grande maioria ocorreu por serem estrangeiros, negros e haitianos, ratificando a ação xenófoba de parte da população. (NETO, 2017, p. 66).

Ainda segundo Neto (2017), a cor da pele negra foi algo associado à criminalidade em determinado período histórico. Com a falta de evidências científicas e os posteriores debates sobre racismo e preconceito, essa ideia foi superada, entretanto, infelizmente ainda se percebe na sociedade brasileira reflexos dessa mentalidade e desse passado racista. Essa prática se evidencia ainda mais ao se falar de imigrantes. Sobre isso, destaca-se que:

[...] a sociedade brasileira demonstrou que caracterizar uma cor como delinquente se apresenta como uma previsão indevida e totalmente sem comprovação e fundamentos. Pelo contrário, ao utilizar essa premissa certos atores sociais cometeram delitos e atos racistas extremos, com graves repercussões nacionais, demonstrando que os haitianos participam sim de cenários criminosos, mas como vítimas. (NETO, 2017, p. 66).

Diante do grave problema social percebido no Brasil relacionado à xenofobia e ao racismo contra imigrantes negros se faz necessário que o assunto das migrações e o respeito a esses sujeitos tome cada vez mais espaço na sociedade. É importante destacar que os imigrantes ao se incorporarem na sociedade passam a contribuir economicamente e culturalmente para o desenvolvimento social do país, além disso, o direito de imigrar é algo assegurado aos que vem de fora como um direito humano fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os direitos humanos e as demais políticas migratórias precisam garantir que toda a população migrante - que escolheu nosso país para viver - tenha acesso aos direitos públicos fundamentais, além de ações, programas e políticas que enfrentam às vulnerabilidades desses grupos. Em sua condição de estrangeiros, homens, mulheres e crianças migrantes, podem enfrentar dificuldades quanto à inserção social e ao sentimento de pertencimento na sociedade de destino. A aceitação, o respeito pelo outro, a empatia, o direito de contar sua história, por vezes, não é satisfatoriamente atingido no novo território em que se encontram. Por isso, a importância das respostas satisfatórias das políticas públicas que fomentam o acesso aos direitos e promovem a cidadania entre todos, sem a exclusão de quem nasceu em outro país.

As políticas dos direitos humanos e migratórias devem ir além da atenção às fronteiras e ao estabelecimento de critérios de entrada e permanência no território, devem estar adequadas para a acolhida e a integração da população migrante com a cultura local. As pessoas migrantes, com suas bagagens e experiências migratórias, podem contribuir para o enriquecimento cultural de sua comunidade de destino.

Conclui-se, no entanto, que ser migrante, por si só, não significa ser necessariamente vulnerável, mas que a migração pode desencadear situações de vulnerabilidade social às populações que migram. Entretanto, políticas públicas não pensadas e planejadas numa perspectiva integral e transversal acabam por não favorecer a tão necessária prevenção à violação dos direitos dos migrantes. É preciso salientar que nem sempre a idéia de igualdade é suficiente para combater a desigualdade, mas sim, a equidade - eis o verdadeiro caminho para possíveis mudanças na aplicabilidade dos direitos humanos às populações migrantes.

■ REFERÊNCIAS

1. CIERCO, Teresa. Esclarecendo conceitos: refugiados, asilados políticos, imigrantes ilegais. In: CIERCO, Teresa *et al.* Fluxos migratórios e refugiados na atualidade. Rio de Janeiro (RJ): Fundação Konrad Adenauer Stiftung, 2017.
2. CRUZ NETO, Reinaldo Venâncio da. No Brasil, xenofobia tem cor e alvo: A realidade do deslocamento humano de haitianos ao Brasil, através do Estado do Acre, pós-catástrofe natural no Haiti em 2010. Dissertação de Mestrado em Direito, Estado e Constituição. Programa de Pós-Graduação em Direito/Universidade de Brasília.
3. ESTEVÃO, Carlos Vilar. Direitos Humanos, justiça e educação: uma análise crítica das suas relações complexas em tempos anormais. Ijuí: Ed. Unijuí, 2015.
4. FACCHI, Alessandra. Breve História dos Direitos Humanos. Tradução Silva Debetto C. Reis. - São Paulo, SP: Editora Loyola, 2011.
5. MARANDOLA JR, Eduardo; DAL GALLO, Priscila Marchiori. Ser migrante: implicações territoriais e existenciais da migração. In: R. Bras. Est. Pop., Rio de Janeiro, v. 27, n. 2, p. 407 – 424, jul./dez. 2010.
6. MINA, Renan Vidal; LIMA, José Rodolfo Tenório. A “cordialidade” do povo brasileiro frente à imigração de venezuelanos em Roraima: uma discussão sobre a xenofobia. In: Revista del CESLA, International Latin American Studies Review, (22), 2018, p. 327-346.
7. ROBLES, Gregorio. Os direitos fundamentais e a ética na sociedade atual. Tradução de Roberto Barbosa Alves. – Barueri, SP: 2005.
8. SARLET, Ingo Wolfgang. A eficácia dos direitos fundamentais. 9ª. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2007.
9. SENGER, Ilise. As (bio) políticas migratórias na contemporaneidade: o controle dos fluxos migratórios entre o utilitarismo e o repressivismo e o “ser-tal” dos migrantes como estratégia de resistência / Ilise Senger. – Ijuí, 2015. Disponível em: <<https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/4210/Ilise%20Senger.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.
10. SILVA, Leda Maria Messias da; LIMA, Sarah Somensi. Os imigrantes no Brasil, sua vulnerabilidade e o princípio da igualdade. In: Rev. Bras. Polít. Públicas (Online), Brasília, v. 7, nº 2, 2017 p. 384-403.

“ A hifenização pode ser sufocante para as mulheres: a diáspora caribenha gendrada em *How the García girls lost their accents*, de Julia Alvarez

▮ **Tito Matias Ferreira Júnior**
IFRN

RESUMO

O romance *How the García girls lost their accents*, de Julia Alvarez, descreve a vida de quatro meninas: Carla, Sandra, Yolanda e Sofía García, que foram forçadas a migrar para os EUA por causa do exílio de seu pai, Carlos García. Devido ao exílio, as irmãs García parecem adquirir uma nova percepção sobre sua condição diaspórica, pois as personagens de *How the García girls lost their accents* experimentam jornadas múltiplas, uma vez que começam a vivenciar uma nova existência nos EUA, algumas na infância e outras na adolescência. Com isso, elas passam a negociar entre sua porção caribenha e sua porção estadunidense. Ademais, com o passar do tempo, Carla, Sandra, Yolanda e Sofia passam a adquirir alguns costumes, comportamentos e o modo de pensar da sociedade estadunidense. Assim, a identificação das irmãs García com a forma de pensar estadunidense faz com que elas comecem a vivenciar embate entre gêneros, uma vez que elas têm que lidar com a dominação masculina e com atitudes sexistas em relação às mulheres tanto na República Dominicana quanto nos EUA. O objetivo deste estudo é problematizar a relação de convivência entre gêneros na ficção alvareziana, sob o prisma da diáspora, uma vez que deixar a sua terra natal e se instalar em terras forasteiras como consequência do movimento de imigração pode provocar transformações na vida de um indivíduo, neste caso, das mulheres da obra, pois tal sujeito pode começar a enxergar o mundo com outros olhos, e, principalmente, na situação das irmãs García, percebê-lo sob um viés machista, misógino e excludente.

Palavras-chave: Hifenização, Diáspora, Gênero, Ficção, Julia Alvarez.

INTRODUÇÃO

[...] *What kind of woman are you? I wish I knew, I say, I wish I knew and could just put it into words.*
(ALVAREZ, 1984, p. 69)

O romance *How the García girls lost their accents*, de Julia Alvarez, descreve a vida de quatro meninas: Carla, Sandra, Yolanda e Sofía García, que foram forçadas a migrar para os EUA por causa do exílio de seu pai, Carlos García. O Sr. García participou de uma conspiração para derrubar a ditadura de Rafael Trujillo, um dos períodos mais corruptos e opressores da República Dominicana. Devido ao exílio, as irmãs García adquirem uma nova percepção sobre sua condição diaspórica. Avtar Brah (1996, p.181) afirma que a palavra diáspora “[...] embodies a notion of a centre, a locus, a ‘home, from where the dispersion occurs. It evokes images of multiple journeys¹”

As personagens de *How the García girls lost their accents* também experimentam jornadas múltiplas, uma vez que começam a vivenciar uma nova existência nos EUA, algumas na infância e outras na adolescência. Com isso, elas passam a negociar entre sua porção caribenha e sua porção estadunidense, buscando por suas identidades. Por toda a obra elas passam por situações que um imigrante possivelmente pode experimentar nessa nova localidade: a aquisição da língua local – o inglês –; o contato com os estadunidenses e sua sociedade; a manutenção de suas tradições de origem, apesar da tendência à assimilação da cultura estadunidense e o consequente processo de se tornarem bilíngues; assim como o enfrentamento com o passado que parece assombrar a família García.

A experiência da família García é indubitavelmente paradigmática para o processo de imigração de outros grupos. A condição do imigrante, retratada em *How the García girls lost their accents*, tem sido bastante discutida por escritores contemporâneos, tais como Salman Rushdie, Michael Ondaatje, Bharati Mukherjee, Marjorie Agosin, entre outros, dado que uma preocupação relevante da escrita de imigrantes é o indivíduo considerado como “outro” no contexto hegemônico social. Para Sonia Torres (2001), o mundo tem vivido um momento de reorganização de fronteiras nacionais devido ao impacto da globalização (TORRES, 2001). Por consequência, a noção de identidade também tem mudado: no século XIX, os latino-americanos queriam se livrar dos parâmetros europeus; já no século XX, a identidade latino-americana tem sido marcada pelo impacto do neocolonialismo estadunidense em seus países:

O neocolonialismo, a nova máscara que aterroriza os países do Terceiro Mundo em pleno século XX, é o estabelecimento gradual num país de valores rejeitados pela metrópole, é a exportação de objetos fora de moda na sociedade neocolonialista, transformada hoje no centro da sociedade de consumo. Hoje, quando a palavra de ordem é dada pelos tecnocratas, o desequilíbrio cientí-

1 [...] incorpora uma noção de um centro, um lócus, uma ‘casa’ de onde a dispersão ocorre. Evoca imagens de jornadas múltiplas (BRAH, 1996, p. 181, tradução nossa).

fico, pré-fabricado; a inferioridade é controlada pelas mãos que manipulam a generosidade e o poder, o poder e o preconceito (SANTIAGO, 2000, p. 15).

As identidades e, por consequência, a cultura dos países latino-americanos do século passam a ser construídas a partir de seu relacionamento com a nova ordem hegemônica de poder transferida para os Estados Unidos devido à impactante influência econômica, social e cultural sob outros países. Nesse sentido, Torres (2001) ressalta que:

Edward Said postula a impossibilidade de se estudar “cultura” sem associá-la ao imperialismo, porque uma das características do mundo contemporâneo é o fato dele ter produzido mais refugiados, migrantes e exilados do que qualquer outra época da história, a maioria em consequência dos grandes conflitos pós-coloniais (e neocoloniais, no caso dos EUA) e imperialistas, resultando em uma superposição de territórios, em um entrelaçamento das diferentes histórias, tanto da cultura dominante quanto das subculturas que compartilham o mesmo espaço geográfico. [...] [É], em grande medida, devido aos impérios que as culturas se envolvem umas com as outras, gerando as culturas híbridas, heterogêneas, das nações modernas. [...] [O] entrecruzamento de histórias nacionais, a partir da conquista, da migração e das diásporas dos povos sobre o planeta, gera formas *outras* de contar (TORRES, 2001, p. 10-11, grifo da autora).

Em sua obra, Julia Alvarez possibilita a análise das consequências do discurso neocolonialista estadunidense, que na maioria das vezes silencia a voz dos imigrantes. Segundo Torres (2001),

[...] o rótulo étnico [...] serve como índice da ansiedade de homogeneização [estadunidense], que costuma colocar os seus “outros” sob um mesmo guarda-chuva étnico, sem levar em conta as diferenças nacionais, culturais e raciais desses povos – que, na maior parte das vezes, vivem dentro do território hegemônico porque foram conquistados em sua própria terra (como é o caso dos mexicanos-americanos, ou chicanos nos EUA), ou porque são exilados políticos ou imigrantes que lá vivem, em consequência da colonização ou da política externa desses países (TORRES, 2001, p. 10).

Ademais, Alvarez é uma escritora que problematiza a situação do imigrante nos EUA, visto que ela escreve sobre imigrantes que foram forçados a abandonar seu país de origem para morar nos Estados Unidos, devido à intervenção da sociedade estadunidense na sua terra natal (FLORES; YÚDICE, 1992):

Yoyo stood before both of them [Carlos and Laura], blocking their views of the soldiers in helicopters landing amid silenced gun reports and explosions [on TV]. A few weeks ago it had been the shores of the Dominican Republic. Now it was the jungles of Southeast Asia they [the United States] were saving²

2 Yoyo parou na frente de ambos [Carlos e Laura], bloqueando os seus olhares dos soldados em helicópteros pousando em meio a relatos de armas silenciosas e explosões [na TV]. Algumas semanas atrás havia sido o litoral

(ALVAREZ, 1992, p. 144).

Assim, Alvarez fornece uma análise crítica sobre os movimentos diaspóricos no mundo atual e as consequências de tais deslocamentos no *lôcus* de enunciação do sujeito diaspórico (ALVAREZ, 1998). Assim como os membros da família García, em 1960, então com 10 anos de idade, a família Alvarez chegou aos Estados Unidos depois que sua família deixou a República Dominicana devido à ditadura militar que assolava seu país.

Dessa forma, como a família de Julia Alvarez, as personagens fictícias de sua obra vivenciam a mesma experiência de imigração. Com isso, a partir do momento que Alvarez descreve as relações de tal família ficcional, ela enfatiza a maneira que tais relações sofrem mudanças devido à imigração. As relações entre as personagens são exercitadas pelo intermédio de fronteiras culturais, que permitem movimentos e momentos de transição das irmãs García. Com efeito, a escrita de Alvarez propicia a exposição de tais movimentos ao fazer com que sejam exibidos, já que por diversas razões, a voz imigrante tem sido silenciada. Cada personagem do livro revela atitudes diferentes em relação ao exílio que, durante suas vidas, muda suas percepções do que significa ser dominicana, do que significa ser estadunidense e, finalmente, do que é ser dominicana-estadunidense, ou seja, um sujeito hifenizado.

Deixar a sua terra natal e se instalar em terras forasteiras como consequência do movimento de imigração não acarreta somente a ansiedade de não se ter a chance de ver os parentes novamente, mas também provoca transformações na vida de um indivíduo, pois tal sujeito pode começar a perceber o mundo com outros olhos e, na situação das irmãs García, percebê-lo com uma perspectiva estadunidense. Isso acontece devido ao fato de as García se identificarem com o discurso do local que habitam: os Estados Unidos da América. Para Reis (2011),

[...] o sujeito contemporâneo resulta da articulação e negociação das tradições culturais nativas, [...] e, [...], da tradição cosmopolita que caracteriza a atual sociedade transnacional. Afinal, como afirma Edward Said em *Cultura e Imperialismo*, o projeto expansionista europeu iniciou um processo irreversível de globalização, que põe em destaque a interdependência da história das metrópoles e das colônias, do europeu e do não europeu, dos *centros* e das *periferias*: “Em parte por causa do império, todas as culturas estão interligadas; nenhuma está isolada e pura, todas são híbridas, heterogêneas, extraordinariamente diferenciadas senão monolíticas (REIS, 2011, p. 24-25, grifos da autora).

Ademais, segundo Stuart Hall (2003, p. 248), a cultura popular, aquela pertencente a uma minoria, está fortemente ligada à “tradição”. Contraditoriamente, mudanças que concernem da República Dominicana. Agora eram selvas do Sudeste da Ásia que eles [os Estados Unidos] foram salvar (ALVAREZ, 1992, p. 144, tradução nossa). à tradição dessa minoria acontecem para dar prioridade ao discurso da cultura hegemônica, o centro, já que algumas

práticas culturais são aparentemente excluídas do centro e absorvidas pela cultura popular e, com isso, passam a ser ativamente marginalizadas. Da mesma maneira, “[d]e um jeito ou de outro, o “povo” é frequentemente o objeto da “reforma”: geralmente para o seu próprio bem, é lógico – “e na melhor das intenções” (HALL, 2003, p. 248). Com o passar do tempo, Carla, Sandra, Yolanda e Sofia passam a adquirir alguns costumes, comportamentos e o modo de pensar da sociedade estadunidense. Dessa forma, a identificação das irmãs García com a forma de pensar estadunidense faz com que elas comecem a vivenciar embates entre gêneros, uma vez que as García têm que lidar com a dominação masculina e com atitudes sexistas em relação às mulheres na República Dominicana.

Em um dos capítulos do romance intitulado “A Regular Revolution” [“Uma Revolução Lenta”, tradução nossa], Sofia García, a irmã mais nova de Carla, Sandra e Yolanda, vivencia o machismo e a dominação masculina ao ter de passar uma temporada na República Dominicana porque seus pais acreditavam que ela, assim como as suas outras irmãs, precisava redescobrir suas raízes caribenhas. Carlos e Laura García estavam com medo de perder suas filhas para os Estados Unidos porque pensavam que as filhas já haviam se ajustado demais à cultura estadunidense:

And of course, as soon as we had, Mami and Papi got all worried they would lose their girls to America. Things had come down on the island and Papi started making real money in his office up in the Bronx. The next decision was obvious: the four girls would be sent summers to the Island so we wouldn't lose touch with *la familia*. The hidden agenda was marriage with homeland boys, since everyone knew that once a girl married an American, those grandbabies came out jabbering in English and thinking of the Island as a place to get a suntan³ (ALVAREZ, 1992, p. 109, grifo da autora).

Assim, por alguns anos, as irmãs García passavam todo o verão na República Dominicana. Carla, Sandra, Yolanda e Sofia não apreciavam o fato de não poderem escolher por si mesmas como planejar não só seus verões, mas, também os passos de suas vidas. Seus pais gostavam de controlar cada passo das garotas, com medo que elas desonrassem o sobrenome da família tanto na ilha como nos EUA. Aos poucos, as irmãs García tentavam tomar o controle de suas atitudes: “it was a regular revolution: constant skirmishes. Until the time we took open aim and won, and our summers – if not our lives – became our own⁴ (ALVAREZ 1992, p. 111).

3 E, claro, assim que havíamos mais do que nos adaptado aos EUA, Mamãe e Papai ficaram muito preocupados em perder suas filhas para os Estados Unidos. Os ânimos haviam se acalmado na ilha e Papai começou a ganhar bastante dinheiro em seu consultório no Bronx. O próximo passo era óbvio: as quatro meninas passariam os verões na ilha para não perder o contato com *la familia*. O plano oculto era casá-las com rapazes de sua terra natal, já que todo mundo sabia que uma vez que uma garota se casasse com um estadunidense, seus netos sairiam tagarelando em Inglês e pensando na ilha como um lugar para fazer um ótimo bronzeado (ALVAREZ, 1992, p. 109, grifo da autora, tradução nossa).

4 foi uma lenta revolução: repleta de conflitos. Até o momento em que miramos certeira e ganhamos, e nossos verões – se não as suas vidas – tornaram-se nossa própria posse (ALVAREZ, 1992, p. 11, tradução nossa).

O último verão em que passaram todas juntas na ilha ainda havia sido marcado pela imposição de Carlos e Laura para que elas viajassem para a República Dominicana. Entediadas por terem que ficar durante todas as férias sob a vigilância de seus familiares dominicanos, Carla, Sandra, Yolanda e Sofia decidem levar um pouco de maconha que Sofia havia adquirido para poder se animar quando o tédio começasse a tomar conta das férias das meninas. Enquanto planejam em seus quartos a melhor maneira de esconder o pacote com a droga de forma satisfatória, para que não fossem barradas na alfândega, as irmãs fazem muito barulho e acabam chamando a atenção de sua mãe. Ao ouvir os passos de Laura García se aproximar do quarto, em um reflexo, Sofia joga o saco com a maconha atrás de uma estante de livros e acaba esquecendo-o lá, sem levá-lo para a República Dominicana.

Depois de chegarem em sua terra natal, tudo corre de maneira tranquila e sem muitas novidades no verão das García. Até que algumas semanas depois de terem saído de Nova Iorque, a mãe delas telefona para a tia das meninas e avisa que chegará em quarenta e oito horas na ilha para resolver um assunto de família:

Tía Carmen came padding out to the pool to tell us our mother was on her way from New York and that she intended to have a *long* talk with us. Tía admitted that yes, something was amiss, but she had promised our mother not to say what. Tía was superreligious, and we knew we wouldn't get it out of her if she'd given her word. By way of consolation, she counseled us to "examine your consciousness"⁵ (ALVAREZ, 1992, p. 113, grifo da autora).

As irmãs García começam então a pensar o que causaria a ida de sua mãe de forma tão repentina à República Dominicana. Elas enumeram várias atitudes que haviam cometido e que, certamente, preocupariam Laura, mas em nenhum momento se lembram do pacote de maconha. A esposa de Carlos havia sido avisada pela empregada doméstica da casa que algo estranho se encontrava no quarto de suas filhas. Laura examinou o embrulho e concluiu que suas filhas usavam maconha. A mãe das García é acometida de grandes temores e não para de pensar no que aquilo significaria na vida das meninas:

By the time she [Laura] touched down on the Island forty-eight hours after finding the baggy, we were all addicts, fallen women with married lovers and illegitimate babies on the way. One teensy hope she held on to was that a workman or a house guest had left the pot there. She had to find out the truth, shielding Papi from the news and the heart attack he would surely die of if he knew⁶ (ALVAREZ 1992, p. 114-115).

5 Tia Carmen foi até a piscina para nos dizer que a nossa mãe estava vindo de Nova Iorque e que tinha a intenção de ter uma longa conversa com a gente. Tía admitiu que sim, algo estava errado, mas ela tinha prometido a nossa mãe não nos dizer o quê. Tia era super religiosa, e sabíamos que não a convenceríamos de nos contar algo se ela tivesse dado sua palavra. A título de consolo, ela nos aconselhou a "examinar nossas consciências" (ALVAREZ, 1992, p. 113, grifo da autora, tradução nossa).

6 Assim que ela [Laura] aterrissasse na ilha 48 horas depois de encontrar o pacote, nós já estaríamos todas viciadas, mulheres perdidas, amantes de homens casados e com bebês ilegítimos a caminho. Uma pequena esperança que ela mantinha era a de que um trabalhador ou um convidado tivesse deixado a maconha lá. Ela tinha que descobrir a verdade, protegendo Papai da notícia e do ataque cardíaco que ele certamente sofreria e depois morreria se soubesse (ALVAREZ, 1992, p. 114-115, tradução nossa).

Ao chegar à casa de sua cunhada Carmen, Laura García confronta suas filhas e exige saber a procedência da maconha. As meninas dizem desconhecer o pacote e sem convencer sua mãe, dizem que aquilo é mato. Depois de perceberem que Laura já havia comprovado que o material dentro do pacote era de fato maconha, cada uma de suas filhas afirma que a droga era delas, se valendo do pacto que haviam feito umas com as outras de que permaneceriam unidas em qualquer circunstância problemática como aquela. Como a mãe acredita que uma das filhas deva ter adquirido a maconha de alguma forma para também repassá-la para as outras irmãs, Sofía decide assumir a culpa e pede para que Laura não penalize Carla, Sandra e Yolanda. Laura atende ao pedido da filha caçula e faz com que ela escolha o seu castigo:

Anyhow, she [Laura] agreed that the three oldest of us could go back to our school at the end of the summer. Fifi was given the choice of either staying on the island for a year at Tía Carmen's or going back to the States, but not to her boarding school. She would have to live at home with Mami and Papi and attend the local Catholic school. Fifi opted to stay. Better one of a dozen chaperoned cousins, she figured, than home alone with Mami and Papi breathing down her neck [...]. "Besides, I wanna try it out here. Maybe I'll like it," Fifi said, defending her choice to us. As the youngest of the four, she had the least chance to bond to the Island before our abrupt exile almost a decade before. "And besides, the States aren't making me happy"⁷. (ALVAREZ, 1992, p. 116).

Insatisfeitas com a decisão de Sofía, as outras García tentam convencê-la de que ela não havia feito a melhor escolha. Além disso, elas temem que Sofía comece a se interessar pela vida na ilha e, por perceberem que a experiência da irmã caçula na República Dominicana pudesse dar certo, Carlos e Laura obrigariam as outras filhas a fazer o mesmo que Sofía: "This, of course, is dangerous for the rest of us. With one successfully repatriated daughter, Papi might yank us out of college and send us back [to the Island]⁸ (ALVAREZ, 1992, p 117).

No convívio inicial com os familiares que vivem na ilha, Sofia tem que se acostumar com comportamentos caribenhos aos quais ela nunca vivenciara, mesmo tendo crescido em uma família dominicana tradicional e controladora nos Estados Unidos. Isso não parece ter sido algo complicado para Sofía, pois seis meses após ter ido morar na República Dominicana, segundo Laura García, sua filha caçula aparentemente mostra ter se ajustado à vida na ilha:

-
- 7 De qualquer forma, ela [Laura] concordou que as três filhas mais velhas poderiam voltar para a faculdade onde estudavam no final do verão. À Fifi foi dada a escolha de ficar na ilha por um ano com Tia Carmen ou voltar para os Estados Unidos, mas não para o seu colégio interno. Ela teria que viver em casa com a Mamãe e o Papai e frequentar a escola católica próxima a casa dos pais. Fifi optou por ficar. Melhor um de uma dúzia de primos como dama de companhia, ela pensava, do que ficar em casa sozinha com a Mamãe e o Papai respirando em seu pescoço [...]. "Além disso, eu quero experimentar a vida daqui. Talvez eu goste", disse Fifi, defendendo a sua escolha para nós. Como a mais jovem das quatro, ela teve poucas chances de conhecer a ilha antes do nosso abrupto exílio quase uma década antes. "E, além disso, os Estados Unidos não estão me fazendo feliz". (ALVAREZ, 1992, p. 116, tradução nossa).
- 8 Isto, naturalmente, é perigoso para o resto de nós. Com uma filha repatriada com sucesso, Papai poderia nos arrancar da faculdade e nos enviar de volta [para a ilha] (ALVAREZ, 1992, p 117, tradução nossa).

By Christmas, we were wild for news of Fifi's exile. From Mami we hear that our sister is beautifully acclimated to life in the Island and taking classes in shorthand and typing at the Ford Foundation trade school. She's also seeing someone. [...] Not to mention that it's out and out creepy that Fifi, the maverick is so changed. Carla, in fact, says it's a borderline schizoid response to traumatic cultural displacement⁹ (ALVAREZ, 1992, p. 117, grifo da autora).

O que Carla considerava um deslocamento cultural traumático era para sua irmã uma consequência natural de seu processo de adaptação aos costumes da República Dominicana. A filha caçula de Carlos e Laura passa a se comportar, se vestir e até pensar como suas primas e tias caribenhas. Essas características chocam as outras irmãs desde o primeiro momento em que elas se reencontram no aeroporto da ilha, após seis meses vivendo em países diferentes:

The minute we step off the plane, we see Mami has not exaggerated. Fifi, there to meet us at the airport, is a jangle of bangles and a cascade of beauty parlor curls held back on one side very smartly by a big gold barrette. She has darkened her lashes with black mascara so that her eyes stand out as if she were slightly startled at her good luck. Fifi – who used to wear her hair in trademark, two Indian braids that she pinned up in the heat like an Austrian milkmaid. Fifi – who always made a point of not wearing makeup or fixing herself up. Now she looks like the *after* person in one of those *before-after* makeovers in magazines. “*Elegante*,” Mami has said of Fifi's new style, but on our lips are other epithets. “She's turned into a S.A.P.,” Yoyo mutters. A Spanish-American princess¹⁰ (ALVAREZ, 1992, p. 117- 118, grifos da autora).

Além da grande transformação física de Sofia, seu comportamento também havia sido alterado depois de viver seis meses na ilha. Ela começa a namorar um primo, Manuel Gustavo, que parece ser a versão mais nova de seu pai. Inicialmente Carla, Sandra e Yolanda parecem gostar de Manuel e veem em sua figura o irmão que nunca tiveram. Entretanto, ao se relacionarem mais intimamente com Sofia e Manuel, as irmãs mais velhas do que Sofia notam que a caçula passa a se comportar como a maioria das mulheres dominicanas, portando-se de forma submissa em seu relacionamento com o namorado; deixando-as, de certa forma, preocupadas:

9 No Natal, estávamos ávidas por notícias do exílio de Fifi. De Mamãe ouvíamos que nossa irmã estava muito bem adaptada à vida na ilha e tendo aulas de taquigrafia e datilografia na escola de comércio da Fundação Ford. Ela também está saindo com alguém. [...] Sem contar que era muito e bastante assustador que Fifi, a dissidente, estivesse tão mudada. Carla, de fato, dizia que a mudança de Sofia era uma esquizóide limítrofe adquirida como uma resposta ao seu deslocamento cultural traumático (ALVAREZ, 1992, p. 117, grifo da autora, tradução nossa).

10 No minuto em que saímos do avião, vimos que Mamãe não havia exagerado. Fifi, a nossa espera para nos receber no aeroporto, usava um tilintar de pulseiras e uma cascata de cachos feitos no salão de beleza, presos por um lado bem alinhadamente por uma grande fivela de ouro. Ela havia escurecido os cílios com rímel preto de modo que seus olhos se destacavam, como se ela estivesse um pouco assustada com a sua mudança. Fifi – que costumava usar o cabelo como uma marca registrada, duas tranças indianas que ela prendia no calor como uma leiteira austríaca. Fifi – que sempre fez questão de não usar maquiagem ou de se arrumar para sair. Agora, ela se parecia com a versão depois transformada de uma participante de um desses concursos de transformações com o antes e depois de revistas. “*Elegante*”, Mamãe disse ao se deparar com o novo estilo de Fifi, mas de nossos lábios saíam outros epítetos. “Ela se transformou em uma P.H.A.” Yoyo murmurava. Uma princesa hispano-americana (ALVAREZ, 1992, p. 117-118, grifos da autora, tradução nossa).

He [Manuel] looks like a handsome young double of Papi and a lot like us, the family eyebrows, the same high cheekbones, the full, generous mouth. In short, he could be the brother we never had. [...] We keep fussing over him, waiting on him as if we've never been to the States or read Simone de Beauvoir or planned lives of our own. [...] [But,] lovable Manuel is quite a tyrant, a mini Papi and Mami rolled into one. Fifi can't wear pants in public. Fifi can't talk to another man. Fifi can't leave the house without his permission. And what's most disturbing is that Fifi, feisty, lively Fifi, is letting this man tell her what she can or cannot do¹¹ (ALVAREZ, 1992, p. 120-121).

Com isso, as outras García tentavam mostrar a Sofia que na realidade ela era uma estadunidense e não precisa fazer tudo que seu namorado e os outros homens da família impunham a ela. Entretanto, Sofia parecia não se importar com o fato de acatar as ordens de Manuel. Algumas semanas depois de terem chegado à ilha, Carla, Sandra e Yolanda presenciam um episódio que faz com que elas tenham que tomar medidas mais efetivas para tentar acabar com o namoro de Manuel e Sofia. Ao notar que a namorada não foi recepcioná-lo na porta de casa logo após a sua chegada por estar lendo um livro, Manuel tem um ataque de fúria e arranca o livro das mãos da prima:

"This," Manuel Gustavo says, holding the book up like dirty diaper, "is junk in your head. You have better things to do." He tosses the book on the coffee table, Fifi pales, though her two bushed-on cheeks blush on. She stands quickly, hands on her hips, eyes narrowing, the Fifi we know and love. "You have no right to tell me what I can and can't do" "*¿Que no?*" Manuel challenges. "No!" Fifi asserts. One by one we three sisters exit, cheering Fifi on under our breaths. A few minutes later we hear the pickup roar down the driveway, and Fifi comes sobbing into the bedroom. "Fifi, he asked for it," we say. "Don't let him push you around. You're a free spirit," we remind her. But within the hour, Fifi is on the phone with Manuelito, pleading for forgiveness¹² (ALVAREZ, 1992, p. 120-121).

Após o incidente com o livro, as irmãs mais velhas de Sofia percebem que necessitam fazer algo para abrir os olhos da irmã caçula. Elas não concordam com as atitudes do primo Manuel, e a distância da ilha e de seus comportamentos sexistas permitia que elas pudessem compreender melhor o que se passava, pois suas perspectivas eram de mulheres

11 Ele [Manuel] parece uma versão mais jovem e mais atraente do Papai e também é muito parecido com a gente, tem as sobranças da família, as mesmas maçãs do rosto salientes, uma boca grande, generosa. Em suma, ele poderia ser o irmão que nunca tivemos. [...] Nós ficamos bem próximas dele, esperávamos por ele, como se nós nunca tivéssemos ido para os Estados Unidos ou lido Simone de Beauvoir ou planejado nossas próprias vidas. [...] [Mas] o amável Manuel era na verdade um grande tirano, um mini Papai e Mamãe em um só. Fifi não podia usar calças jeans em público. Fifi não podia falar com outro homem. Fifi não podia sair de casa sem a sua permissão. E o que era mais preocupante é que Fifi, a mal-humorada, a animada Fifi, deixava aquele homem dizer a ela o que ela podia ou não fazer (ALVAREZ, 1992, p. 120-121, tradução nossa).

12 "Isto", disse Manuel Gustavo, segurando o livro no alto se como se fosse uma fralda suja, "é lixo em sua cabeça. Você tem coisas melhores para fazer." Ele arremessa o livro na mesa de café, Fifi empalidece, embora sua maquiagem nas bochechas ruborize. Ela se levanta rapidamente, as mãos nos quadris, estreitando os olhos, a Fifi que conhecemos e amamos. "Você não tem direito de me dizer o que posso ou não posso fazer" "*¿Que não?*" Manuel a provoca. "Não!" Fifi afirma. Uma por uma, nós três irmãs nos retiramos, torcendo baixinho por Fifi em nossas respirações. Alguns minutos depois, ouvimos o barulho do jipe na estrada, e Fifi vem chorando para o quarto. "Fifi, ele pediu por isso", nós dissemos. "Não deixe que ele force você a nada. Você é um espírito livre", lembramos a ela. Mas dentro de uma hora, Fifi já estava ao telefone com Manuelito, pedindo perdão (ALVAREZ, 1992, p. 120-121).

estadunidenses escolarizadas da década de setenta. Elas não queriam que Sofia se tornasse uma Tia Carmen ou tantas outras tias que moravam na República Dominicana: eram casadas com maridos infiéis. Muitas vezes estas tias não desconheciam a infidelidade dos maridos, mas aceitavam a situação por acreditar que isso fazia parte da natureza do homem. Antes de planejar o que fariam para tentar abrir os olhos de Fifi a fim de resgatar a irmã assertiva e emancipada que saíra dos Estados Unidos, Carla, Sandra e Yolanda decidem ter uma conversa com o primo Manuel:

Yoyo begins by asking him if he's ever heard of Mary Wollstonecraft. How about Susan B. Anthony? Or Virginia Woolf? "Friends of yours?" he asks. [...] Yoyo turns Manuel's interview to Carla, who's good at befriending with small talk. [...] "Manuel, why do you feel so upset when Fifi is own her own?" [...] "Women don't do that here." Manuel Gustavo's foot, posed on his knees, shakes up and down. "Maybe you do things different in the United States." His tone is somewhere between a tease and a taunt. "But where does it get those *gringás*? Most of them divorce or stay *jamona*, with nothing better to do than take drugs and sleep around." [...] "Manuel," Carla pleads. "Women do have rights here too, you know. Even Dominican Law grants that." "Yes, women have rights," Manuel Gustavo agrees. A wry smile spreads on his face: he is about to say something clever. "But men wear the pants." The revolution is on. We have one week left to win the fight for our Fifi's heart and mind¹³ (ALVAREZ, 1992, p. 122-123).

Os dois mundos onde agenciavam suas identidades hifenizadas possuíam opiniões diferentes em relação à emancipação e ao direito das mulheres perante a sociedade. Aparentemente a sociedade estadunidense era mais aberta a questões sobre a autonomia e a importância da mulher em seu funcionamento enquanto a da República Dominicana ainda se valia de conceitos retrógrados nos quais as mulheres deveriam ser submissas aos comandos e vontades dos homens. Carla, Sandra e Yolanda sabiam que a luta não seria fácil, pois muitos homens e mulheres da ilha concordavam com a segregação da relevância e dos valores entre homens e mulheres:

13 Yoyo começa perguntando-lhe se ele já tinha ouvido falar de Mary Wollstonecraft. Ou quem sabe Susan B. Anthony? Virginia Woolf? "Suas amigas," ele perguntou. [...] Yoyo transfere a entrevista de Manuel para Carla, que é boa em fazer amizade usando sua conversa fiada. [...] "Manuel, por que você se sente tão chateado quando Fifi toma as suas próprias decisões?" [...] "As mulheres não fazem isso aqui." O pé de Manuel Gustavo, em cima de seus joelhos, balança para cima e para baixo. "Talvez vocês façam as coisas de modo diferentes nos Estados Unidos." O tom dele era algo entre uma provocação e um insulto. "Mas para onde isso tudo leva essas gringas? A maioria delas se divorcia ou fica solteirona, sem nada melhor para fazer do que consumir drogas e transar com vários homens." [...] "Manuel", Carla implora. "As mulheres têm direitos aqui também, sabia. Mesmo a lei da República Dominicana lhes concede isso." "Sim, as mulheres têm direitos," Manuel Gustavo concorda. Um sorriso irônico se abre em seu rosto: ele está prestes a dizer algo inteligente. "Mas os homens usam as calças." A revolução está decretada. Temos uma semana para ganhar a luta e resgatar o coração e a mente de Fifi (ALVAREZ, 1992, p. 122-123, tradução nossa).

We don't even try anymore to raise consciousness here. [...] Once, we did take on Tía Flor, who indicated her large house, the well-kept grounds, the stone Cupid who had been re-routed so it was his mouth that spouted water. "Look at me, I'm a queen", she argued. "My husband has to go to work every day. I can sleep until noon, if I want. I'm going to protest for my *rights*?"¹⁴ (ALVAREZ, 1992, p. 121, grifo da autora).

Se grande parte das mulheres dominicanas apoiava a segregação dos gêneros e considerava a dominação e a aparente superioridade masculina algo comum dentro da sociedade da República Dominicana, por razões óbvias, os homens não se portariam de modo diferente:

The patio is sex segregated – the men sit to one side, smoking their cigars and tinkling their rum drinks. The women lounge on wicker armchairs by the wall lamps, exclaiming over whatever there is to be exclaimed about. [...] Mundín [the girls' cousin] laughs. We narrow our eyes at him. When he's in the States, where he went to prep school and is now in college, he's one of us, our buddy. But back on the Island, he struts and turns macho, needling us with the unfair advantage being male here gives him¹⁵ (ALVAREZ, 1992, p. 128-129).

Apesar das muitas conversas e apelos para que a irmã caçula acabasse seu relacionamento com o primo, Sofia não concordava com a opinião das irmãs e parecia cada vez mais ligada a Manuel. O impulso derradeiro para que Carla, Sandra e Yolanda acabassem de vez com o namoro de Sofia foi saber que a relação deles estava ficando mais séria e Manuel Gustavo insistia para que eles tivessem a sua primeira relação sexual. Desde que chegou à ilha, Sofia não tomava contraceptivos e não podia comprá-los em nenhum lugar na ilha, já que por ser uma "García de la Torre", ela seria rapidamente delatada para uma de suas tias e, por consequência, por sua mãe, que a questionaria sobre a necessidade de tomar tais remédios, já que uma moça dominicana de respeito deve se casar virgem. Além disso, seu namorado Manuel, se recusava a usar preservativos:

She [Sofia] admitted that the stuff is getting more and more to the point, and the problem is that she has no contraception. [...] And Manuel won't wear a rubber. "He thinks it might cause impotence," Fifi says, smiling sweetly, cherishing his cute male ignorance. "Jesus, Fifi!" Sandi sighs. "Tell him that not using one most surely can cause pregnancy." A pregnant Fifi would have to do what is always done in such cases on the Island – marry immediately and brace herself for the gossip when her "premature baby" comes out fat and fully

14 Nós nem sequer tentávamos mais aguçar a consciência aqui. [...] Uma vez, tentamos abrir os olhos de Tia Flor, que nos mostrou a sua grande casa, os seus jardins bem cuidados, o seu Cupido de pedra que havia sido reposicionado de forma que a sua boca jorrasse água. "Olhem para mim, eu sou uma rainha", ela argumentava. "Meu marido tem que ir para o trabalho todos os dias. Eu posso dormir até meio-dia, se eu quiser. Vocês acham que eu vou protestar pelos meus direitos?" (ALVAREZ, 1992, p. 121, grifo da autora, tradução nossa).

15 O pátio era uma segregação de gêneros – os homens sentam-se para um lado, fumando seus charutos e tilintando suas bebidas de rum. As mulheres se sentam do outro, em um salão com poltronas de vime próximas aos candeeiros da parede, conversando sobre o que quer que haja para ser falado. [...] Mundín [primo das meninas] ri. Nós fechamos nossos olhos para ele. Quando ele está nos Estados Unidos, onde ele foi para estudar o ensino médio e agora está na faculdade, ele é um de nós, o nosso amigo. Mas de volta à ilha, ele apóia o sistema e se transforma em um macho, esfregando em nossas caras a vantagem injusta que a ilha lhe concede por ser homem (ALVAREZ, 1992, p. 128-129, tradução nossa).

O pensamento de ver Sofia grávida, casada e presa eternamente aos costumes machistas da República Dominicana fez com que suas irmãs mais velhas confabulassem um plano para que o namoro entre Manuel e Sofia acabasse de vez e obrigasse a irmã caçula a regressar para os Estados Unidos o quanto antes. Todas as noites, os jovens da família García saíam para se divertir na ilha. Carla, por ser a irmã mais velha, tinha que vigiar Sofia e Manuel e nunca podia deixá-los sozinhos, sempre os acompanhando dentro e fora do carro do primo. Entretanto, sempre que chegava ao destino desejado, Carla se separava do casal. Todos os primos tinham que esperar o tempo estipulado por Manuel e Sofia para que eles pudessem namorar à vontade, pois voltar para a casa sem a presença dos dois era algo inadmissível.

As irmãs então planejam com a prima Lucinda, irmã de Mundín e dono do outro carro que levava os primos para passear, uma repentina cólica menstrual que fizessem com que eles tivessem que voltar para casa para que ela tomasse um remédio e usasse um absorvente. Relutante, Mundín diz que não deve deixar Manuel e Sofia a sós, mas o sofrimento de Lucinda faz com que ele volte para casa com a irmã e as outras três primas:

The patio is packed with relatives. Mundín hurries over to the men's side, knowing the bomb will explode among the women. We sisters go on our rounds, kissing all the aunts. Tía Fidelina's milk dark eyes are almost totally sightless. "And which one is the *novia*?" she asks, squinting at her nieces. "Yes," Mami agrees. "Where is Fifi?" "With Manuel," Sandi offers smoothly. Her tone implies we have no problem with that. "Where are they?" Mami asks more emphatically. Carla shrugs. "How should we know?" There is an embarrassed silence in which the words *her reputation* are as palpable as if someone had hung a wedding dress in the air. Tía Carmen sighs. Tía Fidelina unfolds her fan of overly-gorgeous roses. Tia Flor smiles wildly at the rest of us and asks us if we had a nice time. Mami look past the crowd at Papi, over there happily exchanging dictatorship stories with the other men¹⁷ (ALVAREZ, 1992, p. 129-130, grifos da autora).

16 Ela [Sofia] admitiu que o clima entre eles estava esquentando cada vez mais e o problema é que ela não tinha contraceptivo. [...] E Manuel disse que não usaria camisinha. "Ele acha que pode causar impotência", Fifi contava, sorrindo docemente, apoiando a atraente ignorância masculina de Manuel. "Jesus, Fifi!" Sandi suspirava. "Diga a ele que não usar camisinha certamente pode causar gravidez. "Uma Fifi grávida teria que fazer o que é sempre feito nestes casos na ilha – se casar imediatamente e preparar-se para as fofocas quando o seu "bebê prematuro" nascesse gordo e completamente crescido (ALVAREZ, 1992, p. 123, tradução nossa).

17 O pátio está repleto de parentes. Mundin corre para o lado dos homens, sabendo que a bomba vai explodir entre as mulheres. Nós, irmãs, nos revezamos, beijando todas as tias. Os olhos escuros de Tia Fidelina estão quase totalmente cegos. "E qual delas está namorando", ela pergunta, apertando seus olhos em direção as suas sobrinhas. "Sim", Mamãe concorda. "Onde está a Fifi?" "Com Manuel," Sandi responde de forma inocente. Seu tom implica que não há nenhum problema com isso. "Onde eles estão?" Mamãe pergunta mais enfaticamente. Carla levanta os ombros. "Por que deveríamos saber?" Há um silêncio constrangedor no qual as palavras a reputação de Sofia são tão palpáveis como se alguém tivesse pendurado um vestido de noiva no ar. Tia Carmen suspira. Tia Fidelina desdobra seu leque de rosas excessivamente lindas. Tia Flor sorri descontroladamente para o resto de nós e nos pergunta se tínhamos nos divertido. Mamãe olha através da multidão em direção ao Papai, que muito feliz conta histórias da ditadura para os outros homens (ALVAREZ, 1992, p. 129-130, grifos da autora, tradução nossa).

Laura García exige que Carla, Sandra e Yolanda a sigam para o quarto de Tia Carmen. A cunhada de Laura vai atrás para tentar acalmar os ânimos de todas. No quarto, a mãe das García demonstra toda a sua decepção e descontentamento com as filhas, e repreende Carla por não ter esperado por Sofia. Depois faz questão de enumerar as várias razões que as tornam filhas terríveis. Porém, o que mais preocupa Laura é a reação do pai das meninas:

Finally, she swears, in front of our aunt, that Fifi is going back with us. "If your father should find out!" Our mother shakes her head, reviewing the consequences. Rather anticlimactically, she adds, "A disgrace to the family." "Ya, ya." Tía Carmen lifts her hands for her sister-in-law to stop. "These girls have lived so long away, they have gotten American ways." "American ways!" Mami cries. "Fifi's been living here for six months. That's no excuse." [...] Mami shakes her head conclusively. "If she can't behave herself here, she goes back with us, period! I'm not going to send them anymore to cause trouble!"¹⁸ (ALVAREZ, 1992, p. 130).

Por fim, mesmo tendo conseguido convencer a mãe a levar Sofia de volta para os Estados Unidos, pensando que haviam feito o melhor para a irmã caçula; Carla, Sandra e Yolanda se sentem um pouco culpadas e tentam criar desculpas pelo o que acabara de acontecer. As três irmãs mais velhas de Sofia acreditavam que ela logo se recuperaria da decepção, por ter somente dezesseis anos, rapidamente se esqueceria de Manuel. Perto da meia noite, quase todos os parentes já haviam deixado a casa e só se encontravam no recinto aqueles que lá residiam. Sofia é deixada em casa por Manuel e vai ao encontro da mãe e a tia. Pouco tempo depois, após um interrogatório esgotante, a irmã mais nova retorna para o quarto onde as quatro dormiam e começa a fazer a malas. Ao tentar descobrir o que havia acontecido no quarto de Tia Carmen, Sofia chama as irmãs de traidoras e sai para dormir no quarto da prima Carmecita.

Após a vitória de poder levar Sofia de volta para os Estados Unidos, as outras García tinham uma preocupação em mente: a proibição de não retornar mais à ilha. Carmen, a tia das meninas, insiste para que a cunhada não siga em frente com a o castigo de retê-las nos EUA:

"Don't forget, these girls are my girls, too. And they're good girls, no trouble at all. What would I do" [...] "if I didn't get to have them with me every year?" We look at each other, and then, drop our gaze to hide our confusion. We are free at last, but here, just at the moment gates swings open, and we can fly the coop, Tía Carmen's love revives our old homesickness. It's like this monkey experiment Carla read about in her clinical psych class. These baby monkeys were kept in a cage so long, they wouldn't come out when the doors were finally left open. Instead, they stayed inside and poked their arms through the bars for their food, just out of reach¹⁹ (ALVAREZ, 1992, p. 130- 131).

18 Finalmente, ela jura, na frente da nossa tia, que Fifi vai voltar com a gente. "Se o pai dela descobre!" Nossa mãe balança a cabeça, revendo as consequências. E quase que de forma anticlimática, ela acrescenta: "Uma desgraça para a família." "Ya, ya." Tia Carmen levanta suas mãos na direção de sua cunhada para que ela pare. "Essas meninas moram tanto tempo longe, já estão americanizadas." "Americanizadas", Mamãe grita. "Fifi já vive aqui há seis meses. Isso não é desculpa." [...] Mamãe balança a cabeça de forma conclusiva. "Se ela não sabe se comportar aqui, ela volta com a gente, ponto final! Eu não vou mandá-las mais aqui para causar problemas!" (ALVAREZ, 1992, p. 130, tradução nossa).

19 "Não se esqueça, essas meninas são minhas filhas também. E elas são boas meninas, não causam nenhum problema. O que eu fa-

No final, assim como os filhotes de macacos da experiência mencionada pela personagem Carla, as irmãs García experimentam um conflito ao terem que conciliar os espaços de sua hibridez. Ao terem a chance de poder escolher como agir, ou até mesmo decidir em qual mundo ficar, o dominicano ou estadunidense, as García se sentem um pouco desorientadas. Parece que encarar a necessidade de ter de optar entre uma ou outra esfera está fora de seu alcance e pode se tornar até mesmo sufocante. Elas parecem se sentir mais à vontade permanecendo entre ambos. Deste modo, elas levam Sofia de volta aos Estados Unidos por acreditarem que uma mulher deveria combater o favorecimento masculino de uma sociedade, mas ainda permanecem inseguras quando tem que enfrentar o questionamento de que mundos realmente pertencem. Com isso, as irmãs García são aquelas que parecem ter que constantemente modificar a forma de agir e pensar perante uma sociedade, já que o processo de adaptação pode ser o passo necessário em sua procura de identificação tanto com a cultura caribenha quanto com a cultura hegemônica estadunidense.

■ REFERÊNCIAS

1. ALVAREZ, Julia. 33. In:_. **Homecoming: new and collected poems**. New York: Plume, 1984.
2. _____. **How the Garcia Girls Lost their Accents**. New York: Plume, 1991.
3. _____. **Something to declare**. Chapel Hill: Algonquin Books Chapel Hill, 1998.
4. BRAH, Avtar. Diaspora, border and transitional identities. In:_. **Cartographies of Diaspora: contesting identities**. London: Routledge, 1996. p. 178-210.
5. FLORES, Juan; YÚDICE, George. Fronteiras Vivas/Buscando América: as línguas da formação latina. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. (Org.) **Y Nosotros Latinoamericanas?** Estudo sobre gênero e raça. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 1992. p. 69-86.
6. HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Liv Sovik (Org.). Trad. Adelaine La Guardia Resende *et al.* Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.
7. REIS, Eliana Lourenço de Lima. **Pós-colonialismo, identidade e mestiçagem cultural: a literatura de Wole Soyinka**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.
8. SANTIAGO, Silviano. O entre-lugar do discurso latino-americano. In: _____. **Uma literatura nos trópicos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000. p. 9-26.
9. TORRES, Sonia. **Nosotros in USA: literatura, etnografia e geografias de resistência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

rei" [...] "se eu não as tiver comigo todos os anos? "Nós nos olhamos e, em seguida, desviamos o nosso olhar para esconder a nossa confusão. Nós éramos livres afinal, mas aqui, no momento que os portões se abrem, e nós podemos voar para fora da gaiola, o amor de Tia Carmen revive o nosso nostálgico sentimento de saudade de casa. É como aquela experiência com macacos que Carla leu em uma de suas aulas de psicologia clínica. Filhotes de macacos tinham sido mantidos em uma jaula por tanto tempo que não saíam quando as portas eram finalmente abertas. Em vez disso, eles ficavam dentro da jaula com a porta aberta e enfiavam seus braços através das barras para pegar a comida que se encontrava fora de seu alcance (ALVAREZ, 1992, p. 130-131, tradução nossa).

10. _____. US Americans and 'Us' Americans: South Americans perspectives on Comparative American Studies. In: **Comparative American Studies. An American Journal**, v. 1, n. 1, p. 9- 17, 2003.

“ A luta das mulheres por mais espaço na política: eleições para vereadores em Goiânia no ano de 2016

▮ **Valdenor Cabral dos Santos**
PUC - Goiás

RESUMO

O presente artigo busca apresentar e discutir algumas questões pertinentes à participação da mulher na política brasileira ao longo dos últimos anos, tendo como ponto de análise as eleições municipais da cidade de Goiânia no ano de 2016. Embora, a participação feminina na política esteja prevista constitucionalmente, a exclusão da mulher na vida pública durante séculos faz com que a possibilidade de participarem de forma mais ativa, de votarem e serem votadas, não se traduza em uma participação proporcional à participação dos homens. Mesmo com avanços nos últimos anos de políticas públicas e ações que visam reduzir essa desigualdade, percebemos que ainda existem muitas barreiras a serem superadas para garantir uma igualdade de oportunidade nos espaços públicos.

Palavras-chave: Política, Mulheres, Exclusão, Luta.

INTRODUÇÃO

A participação da mulher na política tem sido tema de diversos debates ao longo dos últimos anos no Brasil e no mundo. A participação da mulher no processo político do país é de extrema importância para o desenvolvimento da democracia, porém encontramos alguns obstáculos para a efetivação da participação feminina nos processos eleitorais, causando uma desigualdade grande, quando o assunto é a participação nos cargos públicos eletivos.

Segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas) no censo do ano de 2013, cerca de 51,4% da população brasileira é feminina enquanto o número do contingente masculino é de 48,6%. Mas, analisando esses dados percebemos que esse percentual não reflete no número de mulheres nos cargos eletivos. Segundo dados do TSE (Tribunal Superior Eleitoral), nas eleições de 2014 a quantidade de eleitores do sexo feminino era de 52,13% do total de eleitores aptos a votarem e 47,78% eram masculinos, se candidataram ao cargo de deputados federais 6.178 candidatos, desse total apenas 1.796 candidatas mulheres, ou seja, 29,07 %. Do total de candidatas apenas 51 candidatas foram eleitas para compor as vagas na assembleia federal o que significa apenas 9,94% das vagas (no Brasil o número de Deputados federais e de 513 parlamentares), enquanto que o número de candidatos do sexo masculino representaram 4.382 ou 70.93% do número total de candidatos, tendo sido eleitos para compor as vagas 462 deputados o que representa 90.06 % dos eleitos.

Na tentativa de se diminuir essas diferenças e garantir a igualdade entre homens e mulheres não só no campo político, mas em várias esferas da sociedade, muitos teóricos têm discutido fatores que levaram a existência dessas diferenças e formas de superá-las. Descarries (2000) nos mostra que nós presenciamos o surgimento de um movimento feminista que tem se desenvolvido como mentor de um reagrupamento que contesta a onipresença das categorias de sexo nas estruturas da sociedade e também a reprodução das relações de sexo. As reivindicações do movimento feminista que têm ganhado força nos últimos anos não é algo novo, Descarries (2000) nos mostra que reivindicações que concernem à igualdade, não é um fenômeno contemporâneo, que existem referências antigas e eloquentes nesses quesitos, deixado por algumas autoras como Christine de Pisan (1364-1430), Apha Behn (1640-1680), Olympe de Gouges (1745-1793), Mary Wollstonecraft (1759-1797), Flora Tristan (1803-1844), Elizabeth Cady Stanton (1815-1902), e Susan B. Anthony (1820-1906).

Os anos 70 traz algo de novo no pensamento feminista, esse novo corpo de teóricos segundo Arruda (2000) “veio para romper com a perspectiva anterior, baseada na teoria dos papéis e na condição feminina, que aparece como um estado generalizado para todas as mulheres, dado pela natureza, ou seja, pelas características biológicas”. Isso trouxe à tona a percepção de que as desigualdades entre homens e mulheres não poderia ser explicada de forma simplificada e justificada como se fosse algo natural em que cada um traz consigo

essas diferenças ao se nascer homem ou mulher, que essas diferenças foram criadas e introduzidas na sociedade ao longo de milênios. O movimento feminista foi em grande parte responsável pela politização da vida privada, ao desvendar as relações de poder embutidas no convívio entre homens e mulheres, na família, na cama, além da esfera pública em geral. A partir do ano de 1995 o Brasil começa a adotar um sistema de cotas no sentido de garantir às mulheres um maior espaço na política. Esse sistema de cotas adotado em 1995 através de um projeto de Lei garante uma quantidade mínima de 20% das vagas preenchidas por mulheres. Outras medidas foram tomadas para melhorar a participação feminina na política e novas leis foram criadas ou melhoradas. Porém a falta de ações mais eficazes e uma fiscalização ainda muito precária faz com que dirigentes partidários usem diversas manobras para burlar as leis e não desenvolvam políticas e ações capazes de garantir uma participação efetiva das mulheres na política.

PARTICIPAÇÃO DAS MULHERES NA POLÍTICA UMA HISTÓRIA DE EXCLUSÃO

O processo de exclusão da mulher da vida pública é algo que está presente nas diversas sociedades ao longo do tempo, essa exclusão que relegava as mulheres apenas ao espaço doméstico é uma das responsáveis pela baixa participação da mulher não só na esfera político-partidária como também nos diversos espaços públicos e cargos de chefia. Para entendermos como esse fenômeno é tratado na atualidade, faremos uma breve análise de como se deu essa construção que naturaliza uma suposta inferioridade feminina em função de seus atributos biológicos.

Antes da fixação do homem no solo e da agricultura, a mulher era endeusada por sua capacidade de gerar a vida e as sociedades eram, em geral, matriarcais, e as mulheres exerciam uma importante liderança nas comunidades nômades (MILES, 1989). Com o desenvolvimento da agricultura e consequentemente a fixação do homem na terra, as mulheres assim como a terra passaram a serem vistas como propriedades. O desenvolvimento das religiões monoteístas ajudou a introduzir a ideia da superioridade masculina e a submissão da mulher, como por exemplo, o mito de Adão e Eva, onde o homem é feito à imagem e semelhança de Deus e a mulher é feita a partir da costela de Adão. Há, portanto, uma mudança na concepção da criação, a figura do homem era responsável pela geração da vida da mulher, sendo ela criada de uma parte do seu corpo, dando assim origem à criação da mulher, que como não foi uma criação divina estaria mais propícia a cometer erros e a ser facilmente enganada. Em seguida, a mulher é colocada como um ser pecaminoso, e como consequência de sua desobediência à ordem de não comer do “fruto do conhecimento”, fruto proibido no jardim do Éden, deveria ser punida, controlada e vigiada. (MILES, 1989).

Com o desenvolvimento das sociedades se consolidou a visão de que a mulher deveria ser dominada e tutelada pelo homem, a mulher passa a ser condicionada aos ambientes domésticos, enquanto, aos homens cabiam os espaços públicos e de poder.

O direito grego, o direito romano e o direito hindu, oriundos destas crenças religiosas, concordam ao reputarem a mulher sempre como menor. A mulher nunca pode ter um lar para si, nunca poderá ser chefe do culto. Em Roma recebe o título de *materfamilias*, mas perde-o quando seu marido morre. Não tendo lar que lhe pertença, nada possui que lhe dê autoridade na casa. Nunca manda; não é livre, nem senhora de si própria, *sui juris*. Está sempre junto ao lar de outrem, repetindo a oração deste; para todos os atos da vida religiosa a mulher precisa de um chefe, e para todos os atos de sua vida civil necessita de tutor (COULANGES, 1998, p. 86).

Nas *Polis* grega, berço da nossa democracia, o espaço público, assim como a política, eram espaços exclusivos dos homens livres. Mulheres e escravos não podiam estar presentes nas esferas de decisão. Em Roma, berço das nossas legislações, no direito Romano o *pater família* possuía poder de vida e morte sobre todos, inclusive sobre a mulher, que era equiparada aos objetos e animais (PITANGUY, 2001, *apud* GROSSMANN; NUNES, 2014).

Com o passar dos séculos a dominação masculina e a ideia de que as mulheres deveriam se submeter aos afazeres domésticos se mantiveram e se aperfeiçoaram, fazendo como que as mulheres passassem a dedicar quase à integralidade do seu tempo cuidando do ambiente doméstico e sendo responsáveis pela reprodução e a criação dos filhos.

O trabalho doméstico (fazer e determinar compras, cuidar e dirigir a educação dos filhos, responsabilizar-se pela cozinha, limpeza da casa, roupas, organização do espaço doméstico, etc.) é basicamente uma atividade reprodutiva porque através dele a mulher cria valores de uso através dos quais trabalhadores e herdeiros sobrevivem rotineiramente. [...] O trabalho doméstico está no cerne da opressão feminina e enquanto o casamento inclui-lo como um mecanismo, através do quais serviços são prestado gratuitamente e crianças geradas e criadas, tendo uma mulher como responsável, a opressão dessas, com ou sem propriedade, com ou sem alternativa de um trabalho assalariado, parece inevitável (PENA, 1981, p. 73).

Passaram-se milênios e se impuseram novas formas de governos, mas a exclusão da mulher no espaço político persiste, elas continuam sendo relegadas aos espaços domésticos.

No final do século XIX surgem alguns movimentos que questionam a falta de espaço para as mulheres nos cenários políticos e econômicos com um alcance maior. Entre estes movimentos podemos citar o movimento Sufragista¹ que se espalhou por diversos países do mundo. O surgimento dessa organização se deve a alguns fatores que contribuíram para que a mulher pudesse se inserir nos espaços antes só ocupados por homens, ainda que ocupando cargos considerados inferiores e recebendo, por isso, uma quantia muito menor

às que eram pagas aos homens. A inserção da mulher no mercado de trabalho contribuiu para essa mudança na organização social da época.

Com a mudança da economia agrícola para a industrial, do campo para a cidade, da casa para a fábrica, as mulheres perderam a flexibilidade, o *status* e o controle de seu trabalho que tinham antes. Em seu lugar, foi-lhes concedido o privilégio de assumir ocupações inferiores e exploradas, a dupla carga de trabalho remunerado e doméstico, e a responsabilidade exclusiva pelos cuidados dos filhos que vem pesando sobre elas desde então. Cada uma das mudanças da Revolução Industrial acabou tendo impacto adverso na vida da mulher, em conjunto, o resultado foi devastador, de maneira que não poderiam sequer serem previstas (MILES, 1989, p. 216).

A partir dos anos 60 temos um novo momento na luta por mais espaços para as mulheres na vida pública e por mais igualdade de oportunidades. Os movimentos feministas ressurgem e começam um novo processo de contestação e luta por mais igualdade. Segundo Descarries (2000), o objetivo dos movimentos feministas é produzir sujeitos-mulheres autônomos, atrizes de suas próprias vidas e do jogo político, em um processo de liberação.

Surgem, então, algumas correntes que nortearam o movimento feminista no mundo, entre eles destacaremos três. O feminismo igualitário que surge nos anos 60 e que é herdeiro das tradições das *suffragettes* e dos movimentos antirracistas americanos que reivindicam a igualdade de direito e de fato para todas as mulheres, em nome do direito inalienável de cada indivíduo a igualdade e autodeterminação. O feminismo radical, que ocupa uma grande parte do espaço teórico dos anos 70 e propõe uma leitura feminista em relação do sexo nos termos de dominante e dominada. E a corrente do feminismo da feminitude (*fémelleité*), que se desenvolve paralelamente às diferentes tendências do feminismo Igualitário e Radical. Essa corrente se desenvolveu na década de 80, como visão alternativa para revalorizar a experiência concreta ou simbólica das mulheres e dar uma dimensão privada à sua vida (maternidade, cuidados e educação das crianças, relações íntimas) uma expressão ética e estética (DESCARRIES, 2000).

Nas palavras de Arruda (2000), a teoria feminista, ao partir de um projeto político, pretende ir além da mera compreensão dos fenômenos de opressão e subordinação e compreende-lo torna-se uma atividade-meio para a meta de transformação das relações entre os gêneros.

HISTÓRICO DE LUTA DAS MULHERES POR UM LUGAR NA POLÍTICA BRASILEIRA

Ao analisarmos a luta das mulheres por igualdade de direitos políticos no Brasil, perceberemos que após a Proclamação da República houve uma intensificação na luta para garantir

às mulheres um espaço maior na tomada de decisões políticas, podemos citar alguns casos de mulheres que enfrentaram o domínio masculino e começaram a escrever a história de lutas das mulheres brasileiras, como o caso da professora Leolinda Daltro, fundadora do Partido Republicano Feminino em 1910, que foi uma precursora no Brasil. De forma organizada o partido propagava a ideia do voto feminino. Em novembro de 1917, Leolinda, juntamente com um grupo de 84 mulheres, fez uma passeata no Rio de Janeiro buscando apoio para sua luta (ALVES, 1980).

Em 1918 a jovem bióloga Bertha Lutz que havia acabado de se formar na Sorbonne (Universidade de Paris na França), onde foi influenciada pelo movimento sufragista, começa sua luta pela direito do voto feminino no Brasil, fundando em 1919 a Liga para Emancipação Intelectual da Mulher, que mais tarde em 1922 iria se tornar a F.B.P.F (Fundação Brasileira pelo Progresso Feminino). Bertha, mesmo tendo sido influenciada pelo movimento sufragista Francês, procurou deixar claro sua divergência com alguns comportamentos das sufragistas de outros países, ela defendia que as feministas não são mulheres de cabelos curtos, trajes semimasculinis, andar pesado desprovidos de graça alguma (ALVES, 1980).

Em 1932, o presidente Getúlio Vargas promulga o decreto de número 21.076, instituindo o voto secreto e o voto feminino, mas o direito de votar das mulheres estava condicionado a alguns fatores segundo consta no site do TSE (Tribunal Superior Eleitoral):

No código eleitoral Provisório (Decreto 21076), de 24 de fevereiro de 1932, o voto feminino no Brasil foi assegurado, após intensa campanha nacional pelo direito das mulheres ao voto. Fruto de uma longa luta, iniciada antes mesmo da Proclamação da República, foi ainda aprovado parcialmente por permitir somente às mulheres casadas (com autorização dos maridos) e às viúvas e solteiras que tivessem renda própria, o exercício de um direito básico para o pleno exercício da cidadania. Em 1934, as restrições ao voto feminino foram eliminadas do Código Eleitoral, embora a obrigatoriedade do voto fosse um dever masculino. Em 1946, a obrigatoriedade do voto foi estendida às mulheres (Disponível em: <www.tse.jus.br>. Acesso em: 11 jan. 2017).

Com o fechamento do congresso nacional e a instauração do Estado Novo em 1937, o que levou a uma ditadura de 8 anos, houve um breve recuo nos avanços das lutas democráticas. As lutas dos movimentos feministas que ganharam força a partir dos anos 60 no mundo inteiro ecoaram também em solo Brasileiro. Em 1972 surge no Rio de Janeiro e em São Paulo grupos de mulheres que se uniam por amizades, afinidades intelectuais e até políticas, para reivindicarem, entre outras coisas, mais espaço na vida pública. O ano de 1975 foi decisivo para os movimentos feministas do mundo, a decisão da ONU – Organização das Nações Unidas, de definir 1975 como o ano internacional da mulher marcou a história dos movimentos feministas. Um grande momento para o movimento feminista brasileiro foi à realização de um evento na cidade do Rio de Janeiro, nesse evento foi criado o Centro de

Desenvolvimento da Mulher Brasileira, esse centro desempenhou um papel muito importante na luta das mulheres por mais igualdade de direitos.

O Ano Internacional da Mulher constitui um ponto de referência fundamental para a compreensão do movimento de mulheres. A iniciativa da ONU foi particularmente importante para as mulheres brasileiras por ter propiciado um espaço de discussão e organização numa conjuntura política marcada pelo cerceamento das liberdades democráticas (QUARTIM DE MORAES, 1985 *apud* VAZ, 2008).

Com o processo de redemocratização do Brasil, no ano de 1985, foi criado o Conselho Nacional dos Direitos das Mulheres, órgão ligado ao Ministério da Justiça. O Conselho durou até 1989 e foi um grande porta-voz das demandas dos movimentos feministas, tais como lutas por creches, sexualidade e direito reprodutivo (VAZ, 2008). As mulheres também tiveram uma participação importante na assembleia constituinte de 1988, onde o número de participantes femininas era de 26 em um total de 590 deputados eleitos.

A partir do ano de 1995, o Brasil começa a adotar o sistema de cotas de gênero, que já era utilizado em alguns países do mundo, com objetivo de garantir uma participação maior das mulheres nos espaços públicos. Foi sancionada a Lei 9.100 de 29 de setembro de 1995, que entre outras mudanças na legislação eleitoral, incluiu um artigo que merece destaque. O artigo versava que “vinte por cento, no mínimo, das vagas de cada partido ou coligação deverão ser preenchidas por candidaturas de mulheres”. Essa lei passou a valer já para as eleições do ano seguinte, para prefeitos e vereadores do ano de 1996.

Em 1997 uma nova lei foi aprovada com intuito de ampliar as vagas para a participação feminina nos processos eleitorais, a Lei 9.504, de 30 de setembro de 1997, em seu parágrafo terceiro do artigo 10º ficou redigido da seguinte forma, “Do número de vagas resultantes das regras previstas neste artigo, cada partido ou coligação deverá reservar o mínimo de trinta por cento e o máximo de setenta por cento para candidaturas de cada sexo”. Essa nova lei além de ampliar a reserva de vagas de 20 para 30 por cento, coloca fim ao questionamento de inconstitucionalidade da lei anterior que dava margem para questionamentos, ao afirmar que a lei anterior fazia diferenciação de candidatos por meio do sexo. Em 2009, foi feita uma nova reforma política e novamente a Lei de Cotas de sexo, sofreu alterações, foi aprovada a lei nº 12.034/09, essa nova lei estabelecia novas medidas, que deveriam ser adotadas pelos partidos políticos, ampliando assim a participação da mulher nos processos eleitorais. Essa lei no seu Art.10 parágrafo 3º traz o seguinte texto “Do número de vagas resultante das regras previstas neste artigo, cada partido ou coligação preencherá o mínimo de 30% (trinta por cento) e o máximo de 70% (setenta por cento) para candidaturas de cada sexo.”. Além da obrigatoriedade de no mínimo 30% e no Máximo 70% de cada sexo, a nova lei não versa sobre a quantidade de vagas e sim ao número de candidaturas registradas, dessa

forma se o partido ou a coligação não conseguir número suficiente de candidatos homens e mulheres, não poderá preencher as vagas restantes com candidatos do sexo oposto, essa nova Lei vai, além de garantir somente a participação feminina nas chapas, inovar ao criar também uma nova regra a ser seguida pelos partidos políticos. Ela reserva 10% do tempo de propaganda gratuita eleitoral para as mulheres e destina 5% do fundo partidário para criação e manutenção de programas de promoção e difusão da participação política das mulheres (Art. 44 e Art. 45, LEI Nº 12034/2009).

Todos esses esforços visam diminuir a disparidade entre homens e mulheres nos processos eleitorais e uma maior inserção da mulher nas tomadas de decisões dos espaços públicos, as mudanças no mundo da política se dão gradativamente e o resultado da participação das mulheres nas eleições nos últimos 20 em que contamos com as cotas mostram claramente que as relações de poder não mudam da noite para o dia, que é algo que exige um tempo maior e que somente a ampliação da participação feminina nos processos eleitorais não garante uma maior igualdade entre os sexos nas eleições. Mesmo com todos os desafios que ainda se mostram presentes quando discutido esse assunto é inegável que as políticas de cotas têm contribuído de forma decisiva para mudar o quadro político brasileiro.

PARTICIPAÇÃO FEMININA NAS ELEIÇÕES PARA VEREADORES EM GOIÂNIA NO ANO DE 2016

Ao analisarmos as eleições para compor o legislativo na cidade de Goiânia, no ano de 2016, não podemos negar que tenha havido avanços na luta pela igualdade de gênero na participação do processo eleitoral, mas os números mostram que, mesmo após algumas leis e políticas públicas voltadas para garantir uma maior participação da mulher na vida política, o cenário ainda esta longe do ideal.

Segundos dados do TSE/ Seção Goiás (Tribunal Superior Eleitoral) o número de eleitores em Goiânia aptos a votar nas eleições 2016 eram de 957.161 eleitores, desse total 521.856 mil eram mulheres e 435.305 eram homens, ou seja, as mulheres representam aproximadamente 54,49% do eleitorado goianiense, enquanto os homens representam 45,51% dos eleitores. As mulheres representam a maioria no número de eleitores da cidade de Goiânia, porém quando analisamos o número de mulheres eleitas com a relação de homens eleitos o resultado mostra outra realidade, de um total de 35 cadeiras apenas 5 foram conquistadas por mulheres, ou seja o número de cadeiras conquistadas pelas mulheres foi de apenas 14,29%, enquanto o número de homens foi de 30 cadeiras ou 85,71%. Se compararmos o resultado com o número das eleições de 2012 percebemos que houve o aumento de uma cadeira, em 2012 foram eleitas 4 mulheres no legislativo goianiense. As desigualdades verificadas na apuração dos votos para vereadores, também ocorreu na eleição para prefeito

na cidade de Goiânia percebemos que a desigualdade é a mesma. Dos 7 candidatos com a candidatura deferida pelo TSE (Tribunal Superior Eleitoral) apenas uma era mulher, A deputada Adriana Accorsi que ficou em 5º lugar com um total de 46.103 mil votos, o que equivale a 6,73% do total de votos válidos.

Comparando o número de candidatas eleitas em 2016 com as eleições passadas podemos perceber uma pequena evolução, o que mostra, que mesmo de forma lenta, as políticas públicas têm ajudado no processo de inclusão.

Tabela 1. Aumento da quantidade de mulheres eleitas de 2004 a 2016

Evolução da participação das mulheres no legislativo goianiense:	2004/2016
2004	4 vereadoras / 35 vagas
2008	3 vereadoras / 35 vagas
2012	4 vereadoras / 35 vagas
2016	5 vereadoras / 35 vagas

Fonte: Dados extraídos do site do TSE (Tribunal Superior Eleitoral) pesquisado no dia 18.01.2017.

Fazendo uma análise dos resultados da eleição em Goiânia, disponíveis no site do TSE, podemos verificar algumas situações que ainda necessitam mudar com relação ao cumprimento das leis de cotas para mulheres. Como por exemplo, o fato de que dos cinquenta candidatos com maior número de votos, apenas cinco são mulheres (exatamente as cinco que conquistaram uma cadeira na câmara), ao passo que dos cinquenta menos votados para o cargo de vereador 45 são mulheres, como podemos notar no quadro abaixo há casos de candidatas que não tiveram nenhum voto:

Quadro 1. Resultados da eleição de mulheres em Goiânia

SIMONE MILHOMEN	PTN (Partido Trabalhista Nacional)	19717	0. VOTO
KARINE BELEM	PTN (Partido Trabalhista Nacional)	19591	0. VOTO
NEUZA VIANA	PTN (Partido Trabalhista Nacional)	19671	0. VOTO
CAMILA JESUS	PROS (Partido Republicano da Ordem Nacional)	90045	0. VOTO
VERA LUCIA	PCdoB (Partido Comunista do Brasil)	65301	0. VOTO
GRAÇAS BUENO	PRTB (Partido Renovador Trabalhista Brasileiro)	28005	0. VOTO

Fonte: Dados extraídos do site do TSE (Tribunal Superior Eleitoral) pesquisado no dia 18.01.2017.

Em Reportagem divulgada no dia 24 de dezembro do ano de 2016 o jornal O Popular², apresentou uma reportagem em que mostra que ministério público estadual de Goiás abriu investigação para apurar uma possível fraude na política de cotas para mulheres nas eleições municipais de 2016, por parte dos partidos políticos em algumas cidades de Goiás. Segundo a denúncia esses partidos estariam usando registros de candidaturas de mulheres que não fizeram campanha e que registraram suas candidaturas, sem que exista a necessidade de

participar do processo eleitoral, apenas para garantir a quantidade mínima necessária de 30% de um sexo, para se registrar as chapas como exige a lei de cotas, já que os partidos alegam encontrar dificuldade para preencher essas vagas na composição das chapas.

Para a reportagem o especialista em direito eleitoral Afrânio Cotrim, diz que as investigações em curso são apenas a ponta de um grande iceberg, e que o número de denúncias ainda deve aumentar bastante, visto que isso é uma prática comum aos partidos, que sempre alegam dificuldades na montagem das chapas para atender as necessidades da lei de cotas de gênero. Para ele a atual dificuldade de se encontrar candidatas mulheres, não está na falta de vontade das mulheres em participar da política partidária como se acredita, segundo ele a dificuldade está no sistema partidário que não garante a igualdade entre homens e mulheres na hora da disputa, mesmo que a legislação eleitoral exija isso.

Esses dados, sobre as eleições de Goiânia, mostram que a política de cotas como algo ainda recente na história brasileira não será capaz de mudar a situação a curto e médio prazo. Para que haja uma maior participação da mulher nos cargos eletivos é necessário não somente garantir a sua participação no processo eleitoral, mas trabalhar para que haja uma conscientização da sociedade, portanto é necessário que se aplique e fiscalize a aplicação da lei que obriga os partidos a investirem parte do fundo partidário na formação e difusão da participação da mulher na política. Para Matos (2009), os espaços político-partidários ainda são vistos pela mulher como um obstáculo e nessa questão, se destaca também a persistência de um forte elemento político tradicional, conservador e patriarcal, visto que o ambiente político assim como o ambiente social e econômico, é marcado pela dominação masculina e por uma realidade construída socialmente durante séculos, de que a mulher não pode ter autoridade sobre o homem.

Ainda segundo Matos (2009) uma das saídas para que tenhamos uma maior participação efetiva das mulheres na política é necessária quebrar o que Bourdieu (*apud* MATOS, 2009, p. 47) chama de violência simbólica que não se constitui como meramente espiritual, irreal, mas possui efeitos reais sobre as mulheres e sua condição. Essa violência simbólica que é praticada há séculos, também é reforçada pelas mulheres que percebem tal diferenciação como algo natural, isso faz com que o pre-conceito com as candidatas do sexo feminino se manifeste, principalmente, pelo eleitorado feminino que na maioria das vezes é influenciado pela cultura patriarcal, conservadora e por forças religiosas que acabam também, corroborando com as ideias que defendem uma subalternização da mulher.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos os processos de exclusão da mulher na vida pública ao longo da história, podemos entender melhor a grande diferença que existe de oportunidade nos dias de hoje

entre homens e mulheres quando o assunto é a participação na vida pública e política. Essa falta de espaço é algo que está presente em nossa sociedade e se naturalizou após milênios de reprodução, o discurso de que a mulher é inferior ao homem e por esse motivo deve ser a ela reservado apenas os espaços domésticos, enquanto aos homens, estes devem dominar os espaços públicos. Ao fazer uma breve análise do histórico de lutas das mulheres por mais espaços nos espaços públicos, percebemos a luta para superação de uma estrutura totalmente de domínio patriarcal, no qual a mulher era vista como uma propriedade, ora do pai ora do marido, essa ruptura lhe permitiu um maior poder de luta.

A luta das mulheres no Brasil por mais direito de participação na política, tem obtido resultados importantes, ainda que longe do ideal. Começou a ganhar força com a influência dos movimentos sufragistas, que ganhou se consolida, por aqui, no início do século XX. A primeira grande conquista foi o direito de votar e ser votada no ano de 1932. A partir dos anos de 1960 com o surgimento dos movimentos feministas, passando pelo processo de redemocratização do Brasil no início dos anos 80, foi ficando mais evidente que medidas deveriam ser tomadas para garantir uma participação maior das mulheres na vida pública. Essas pressões dos movimentos feministas e dos defensores dessas demandas acabaram influenciando a implantação da política de cotas nos processos eleitorais a partir do ano de 1995.

As políticas de cotas adotadas no Brasil têm cumprido um importante papel no sentido de elevar a participação das mulheres nos processos eleitorais, mas somente as cotas sozinhas não serão capazes de solucionar esse problema.

As políticas de cotas necessitam ser acompanhadas de outras medidas de conscientização sobre a importância das mulheres na política. Somente a reserva de vagas não é o suficiente para garantir uma representação maior da mulher. Necessita-se também de uma fiscalização maior dos partidos políticos, não só para cobrar o cumprimento da lei que reserva um número de vagas, como também nos processos de formação política e desenvolvimento de lideranças do sexo feminino.

Analisando as eleições para vereadores na cidade de Goiânia no ano de 2016 percebemos que a resistência por parte dos partidos e por parte dos eleitores ainda são problemas a serem resolvidos. Ao analisarmos a pequena quantidade das mulheres entre os eleitos, fica evidente que o processo de exclusão do espaço público para as mulheres ainda permeiam a nossa sociedade nos dias atuais.

NOTAS

1. O movimento sufragista foi um movimento social, político e econômico de reforma que tinha como objetivos o direito de votar das mulheres.
2. Jornal de maior circulação no estado de Goiás. Disponível em: <<http://www.opopu->

lar.com.br/editorias/ politica/elei%C3%A7%C3%B5es-2016-fraude-nas-cotas-femininas>.

■ REFERÊNCIAS

1. ALVES, Branca Moreira. *Ideologia e Feminismo: a luta da mulher pelo voto no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1980.
2. ALVES, J. E. D. *Paradoxos da participação política da mulher no Brasil*. 2007. 15fl. Disponível em: <http://www.prt18.mpt.gov.br/eventos/2007/mulher/anais/artigos/jose_eustaquio.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2017.
3. ARAÚJO, Clara. Mulheres e Representação Política - A Experiência das Cotas no Brasil. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 71-90, 1998.
4. ARRUDA, Ângela. Teoria das Representações Sociais e Teorias do Gênero. *Cadernos de Pesquisa*, Campinas, SP, v. 117, p. 127-147, 2002.
5. COULANGES, Fustel de. *A Cidade Antiga*. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
6. DESCARRIES, Francine. Teorias Feministas: Liberação e Solidariedade no Plural. In: SWAIN, Tânia N. (Org.). *Feminismos: teorias e perspectivas*. Textos de História, Brasília, v. 8, n. 1/2, p. 35, 2000.
7. GROSSMANN, Lourdes Aparecida; NUNES, Josiane Borghetti Antonelo. *A Importância da Participação Política das Mulheres para a Construção de uma Nova Cidadania*. Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidspp/article/viewFile/11847/1675>>.
8. MATOS, M. *Paradoxos da incompletude da cidadania política das mulheres novos horizontes para 2009/ 2010*. Disponível em: <<http://opiniaopublica.ufmg.br/biblioteca/marlise.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2010.
9. MILES, Rosalind. *A história do mundo pela mulher*. Tradução de Barbara Heliodora. Rio de Janeiro: Casa Maria Editorial, LTC Livros Técnicos e Científicos Editora Ltda., 1989.
10. PENA, Maria Valéria Junho. *Mulheres e Trabalhadoras: presença feminina na constituição do sistema fabril*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1981.
11. Site do IBGE. Disponível em: <www.ibge.gov.br>.
12. Site do Tribunal Superior Eleitoral. Disponível em: <www.tse.jus.br>.
13. VAZ, Gislene de Almeida. *A participação da mulher na política brasileira: a lei de cotas*. Monografia apresentada para o curso de Especialização em Processo Legislativo. Câmara dos Deputados. 65fl. 2008. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/responsabilidade-social/edulegislativa/educacao-legislativa>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

“ A monetização da saúde do trabalhador e sua repercussão na sociedade

▮ **Kleber Henrique Saconato Afonso**
UNIVEM

▮ **Leila Renata Ramires Masteguin**
EPD

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo uma análise sobre o sistema de monetização do risco à saúde do trabalhador e os seus reflexos na sociedade, o que será feito através do método dedutivo com análise de doutrina e jurisprudência. Na Constituição Federal de 1988, desde seu preâmbulo, é possível verificar a importância atribuída à pessoa humana, considerada como valor essencial da sociedade. O direito à saúde do trabalhador é dotado de conteúdo essencial, evidenciado por meio das condições mínimas que devem ser respeitadas para a sua efetivação. O labor que coloca o trabalhador em risco afeta diretamente sua vida e sua saúde, além de refletir, mesmo indiretamente, na sociedade. Cita-se como exemplo os casos em que o trabalhador deixa de exercer suas atividades laborativas recebendo benefício previdenciário devido a doenças causadas pela atividade laborativa, bem como os custos gerados ao Sistema Único de Saúde para tratamento destas doenças. O próprio trabalhador, pela falta de informação gerada pelo atual sistema de compensação e pelas necessidades básicas, concorda em trabalhar sob tais condições, mas sem a consciência de que anos de exposição reduzirão, consideravelmente, sua expectativa de vida. A proteção jurídica consagrada na CLT – monetização do risco – a nosso ver, não produz eficácia, na medida em que é mais vantajoso para o empregador continuar com o pagamento do adicional pelo risco do que investir em melhorias do ambiente de trabalho. É possível verificar, portanto, que o critério de monetização do risco é inaceitável, porque permite a permanência do trabalhador em ambiente que o exponha a riscos à sua saúde e integridade física, e o principal objetivo da proteção à saúde é o dever de se combater as causas de agressão em sua origem.

Palavras-chave: Direito à Saúde, Direitos Fundamentais, Monetização da Saúde.

INTRODUÇÃO

Ao se abordar a monetização da saúde faz-se referência ao pagamento de um adicional ao trabalhador em decorrência de sua exposição a agentes nocivos à sua saúde, isto é, trata-se de uma forma de compensação pecuniária pelos possíveis danos a que está sujeito por força do desenvolvimento da atividade laborativa.

O ordenamento jurídico brasileiro prevê o pagamento de um adicional em decorrência do trabalho insalubre desde 1936, instituído pela Lei n. 185. Sua criação teve como principal objetivo “compensar” o trabalhador pelos danos sofridos à sua saúde, além de servir como um meio para desestimular o empregador a submeter seus empregados a condições nocivas.

Não obstante, o adicional de insalubridade nada mais é do que uma forma de monetização da saúde do trabalhador, e o que se extrai da experiência de nossa legislação é que não consegue compelir o empregador de expor seus empregados a ambientes insalubres, pelo contrário, o pagamento do adicional é uma opção viável, ante o seu valor pouco expressivo.

A monetização da saúde do trabalhador desestimula o empregador a buscar medidas eficazes para a eliminação dos riscos existentes no ambiente de trabalho, e, de outro lado, também desestimula o empregado a lutar por melhores condições de trabalho, já que, com a eliminação dos riscos ele deixará de receber o adicional e com isso haverá uma redução em sua renda.

Apesar disso, todos os efeitos desse trabalho merecem ser estudados, a fim de possibilitar alternativas para a monetização dos riscos, para se garantir trabalho digno, em condições salubres, o que será benéfico aos trabalhadores, empregadores e sociedade.

É evidente que o mero pagamento do adicional não atende à dignidade humana, já que muitos empregadores ao invés de adotarem medidas necessárias para a eliminação ou neutralização dos riscos inerentes à atividade preferem continuar pagando o adicional, o que do ponto de vista financeiro lhe é mais vantajoso.

A inobservância dos deveres relativos à proteção da saúde do trabalhador e do meio ambiente do trabalho, causando prejuízos diretamente aos trabalhadores, aos empregadores e a sociedade, justifica o presente estudo, o que será feito pelo método dedutivo, com análise de doutrina e legislação pertinentes ao tema.

Deste modo, a presente pesquisa tem por objetivo demonstrar que existem alternativas que podem ser adotadas pelos empregadores, que inclusive já são utilizadas em outros países, a exemplo da Argentina, Uruguai, Hungria e Irã, além de demonstrar que a mudança do quadro atual, sistema de monetização, poderá trazer maiores vantagens à todos, sociedade, empregado e empregador.

Para tanto, no primeiro capítulo, trataremos de forma breve sobre a legislação relativa à proteção da saúde do trabalhador, no âmbito constitucional, infraconstitucional e

internacional. No segundo capítulo apresenta-se o histórico do surgimento do adicional de insalubridade e a opção de nosso ordenamento jurídico pelo sistema de monetização. A seguir, no terceiro capítulo, serão abordados os reflexos desse sistema na sociedade, voltando-se o estudo para as questões que envolvem os benefícios concedidos pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) e, por fim, no quarto capítulo, apresentaremos algumas alternativas para a proteção do trabalhador em condições insalubres, com foco na redução da jornada de trabalho.

Assim, o estudo do tema é pertinente para auxílio e desenvolvimento de melhores condições de trabalho, tendo em vista que a doutrina e jurisprudência vêm se manifestando sobre os malefícios da monetização, de modo que o presente trabalho visa ampliar o debate para que o tema possa chegar ao legislativo e passe a ser melhor analisado pelo Poder Judiciário, em busca da proteção efetiva da saúde do trabalhador.

EVOLUÇÃO LEGISLATIVA DA PROTEÇÃO À SAÚDE DO TRABALHADOR

Não se pretende aqui fazer um estudo aprofundado sobre a evolução histórica do direito à saúde, entretanto, entende-se importante o conhecimento da estrutura básica deste direito, para melhor compreensão de seu estágio atual.

A maior evidência histórica relacionada à saúde dos trabalhadores ocorreu em 1700 na Itália. O médico Bernardino Ramazzini lançou um livro intitulado “As doenças dos trabalhadores” abordando algumas diretrizes para o surgimento da Medicina do Trabalho. Em sua obra apresentou estudos sobre 54 grupos de trabalhadores, relacionando as doenças decorrentes de cada atividade e fez apontamentos sobre medidas que deveriam ser adotadas para prevenção e tratamento.

Devido à expansão capitalista, os locais de trabalho tornavam-se cada vez mais precários, o que fez com que os trabalhadores comesçassem a lutar por melhores condições, por um meio ambiente de trabalho salubre.

No Brasil, a primeira proteção ao trabalhador surgiu em 1919, com a publicação do Decreto n. 3.724 que regulamentou as obrigações resultantes dos acidentes no trabalho. Referido diploma normativo trouxe um breve conceito sobre acidente no trabalho e impôs ao empregador a obrigação de indenizar o operário, ou em caso de morte, seus familiares.

No ano de 1923, através do Decreto n. 4.682, também conhecido como “Lei Eloy Chaves” precursora da Previdência Social, surge a caixa de assistência e pensões para empregados, inicialmente, de empresas ferroviárias, sendo estendida aos trabalhadores de empresas portuárias e marítimas após três anos. O decreto trouxe como benefícios socorro médico em caso de doença, acesso a medicamentos, aposentadoria e pensão aos herdeiros em caso de morte, dentre outros direitos.

A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452 de 1º de maio de 1943, é considerada como a maior conquista ambiental do trabalho do século XX, isto porque possui um capítulo específico tratando sobre segurança e medicina do trabalho.

Já no âmbito constitucional, até o ano de 1934 não havia nenhuma previsão quanto à proteção a saúde dos trabalhadores. A Constituição de 1934 foi a primeira a inovar o ordenamento jurídico, estabelecendo regras específicas sobre medicina, higiene e segurança no trabalho.

Os diplomas constitucionais posteriores apenas mantiveram a preocupação com os direitos sociais dos trabalhadores, e ao que nos interessa a proteção da saúde, e com o advento da Constituição Federal de 1988 (CRFB/88) o direito à prevenção, eliminação e redução dos riscos inerentes ao trabalho foi elevado ao patamar de direito fundamental, conforme redação de seu inciso XXII, do artigo 7º¹.

Além da legislação nacional, ainda encontramos diversos diplomas internacionais que tratam sobre a proteção da saúde do trabalhador, a exemplo, a Convenção n. 148 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que dispõe sobre a prevenção e limitação dos riscos profissionais no local de trabalho, provenientes da contaminação do ar, do ruído e de vibrações. Dentre os diversos objetivos estabelecidos em referido diploma destaca-se a imposição de medidas que visem à eliminação do risco, e não apenas a sua neutralização, estabelecendo que os equipamentos de proteção individual devam ser utilizados como último recurso, ou seja, apenas na impossibilidade de eliminação do risco do local de trabalho.

Em mesmo sentido, a Convenção n. 155 da OIT trata de normas e princípios sobre a saúde e segurança dos trabalhadores e o meio ambiente do trabalho. Em meio aos diversos dispositivos, institui como obrigação dos países signatários a adoção de política nacional visando à prevenção de acidentes e danos à saúde decorrentes do trabalho, de forma a reduzir as causas dos riscos inerentes ao meio ambiente de trabalho.

Por fim, no plano internacional, cita-se ainda a Convenção n. 161 da OIT que tornou obrigatória a criação de “serviços de saúde no trabalho” que tem por finalidade aconselhar os empregados e empregadores sobre as medidas necessárias para manter um ambiente de trabalho salubre e seguro, bem como sobre as formas de adaptação da prestação de serviços à capacidade dos trabalhadores, de forma a observar seu estado de sanidade física e mental, prevenindo, assim, eventuais doenças e acidentes ocupacionais.

Da análise das normas internacionais apresentadas percebe-se que o principal objetivo é investigar a origem dos riscos para, em consequência, adotar-se medidas visando sua eliminação, ou seja, o que se prioriza é a manutenção da saúde do trabalhador, em sentido contrário do que vem ocorrendo em nosso país, que possui um sistema de monetização do risco.

1 Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: [...] XXII - redução dos riscos inerentes ao trabalho, por meio das normas de saúde, higiene e segurança;

A SAÚDE DO TRABALHADOR E O SISTEMA DE MONETIZAÇÃO DO RISCO

Inicialmente, é necessário relembrar o surgimento do direito do trabalho. Analisando os acontecimentos históricos, é possível perceber que os movimentos em defesa dos direitos trabalhadores ganharam força após a Revolução Industrial, pois a implantação dos sistemas de produção mecanizados e as péssimas condições de trabalho impulsionaram as greves e revoltas sociais, dando início à luta pelos direitos trabalhistas.

Sobre o cenário das condições vividas pelos trabalhadores no passado, importante lição de Sussekind (1993, p. 35):

No seu inframundo repululava a população operária: era toda uma ralé fatigada, sórdida, andrajosa, esgotada pelo trabalho e pela subalimentação; inteiramente afastada das magistraturas do Estado; vivendo em mansardas escuras, carecida dos recursos mais elementares de higiene individual e coletiva; oprimida pela deficiência dos salários; angustiada pela instabilidade do emprego; atormentada pela insegurança do futuro, próprio e da prole; estropiada pelos acidentes sem reparação; abatida pela miséria sem socorro; torturada na desesperança da invalidez, da velhice sem pão, sem abrigo, sem amparo.

Foi diante desse cenário que a compensação pelo trabalho exercido em condições insalubres surge como ferramenta de enfrentamento das questões sociais e com a finalidade de proporcionar uma melhoria nas condições de alimentação dos trabalhadores.

A origem do adicional de insalubridade no Brasil ocorreu em 1936, com a Lei n. 185 de 14 de janeiro, que, apesar de ter sido criada com a finalidade de instituir as comissões de salário mínimo, tratou sobre o pagamento de um adicional no salário aos trabalhadores sujeitos a condições insalubres, conforme artigo 2º:

Art. 2º Salário mínimo é a remuneração mínima devida ao trabalhador adulto por dia normal de serviço. Para os menores aprendizes ou que desempenhem serviços especializados é permitido reduzir até de metade o salário mínimo e para os trabalhadores ocupados em serviços insalubres é permitido argumentá-lo na mesma proporção.

Em mesmo sentido era o teor do artigo 4º do Decreto-Lei n. 399, de 30 de abril de 1938: “Quando se tratar da fixação de salário mínimo trabalhadores ocupados em serviços insalubres, poderão as Comissões de Salário Mínimo aumentá-lo até a metade do salário mínimo normal da região, zona ou sub-zona”.

O referido decreto teve por finalidade a aprovação do regulamento para execução da Lei n. 185/1936, e foi o primeiro diploma legal a apresentar um conceito de atividade insalubre, consoante o disposto no parágrafo 1º do artigo 4º:

§ 1º O Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio organizará, dentro do prazo de 120 dias, contados da publicação deste regulamento, o quadro das indústrias insalubres que, pela sua própria natureza ou método de trabalho, forem suscetíveis de determinar intoxicações, doenças ou infecções.

Em seguida, no ano de 1940, o Decreto-Lei n. 2.162, em seu artigo 6º², estabeleceu adicionais de 40%, 20% ou 10% sobre o salário mínimo, a título de adicional de insalubridade, dependendo do grau de exposição, máximo, médio ou mínimo respectivamente, e foi exatamente nestes termos que o adicional de insalubridade foi mantido na CLT, consoante o disposto em seu artigo 192³.

Além disso, referido adicional também foi contemplado pela CRFB/88 que, além de garantir uma maior remuneração ao trabalhador em razão de atividades nocivas à sua saúde, traz como fundamentos da República Federativa do Brasil o princípio da dignidade da pessoa humana, assim como os valores sociais do trabalho que, conforme artigo 170, se apresenta como princípio basilar da ordem econômica a valorização do trabalho humano e garantia de existência digna à todos, de modo que é inaceitável a degradação física do trabalhador face ao poder econômico. Do mesmo modo, a CRFB/88 elenca como direitos fundamentais o direito a um meio ambiente de trabalho salubre e o direito à saúde.

Neste ponto, é importante o respeito aos princípios constitucionais, os quais devem ser utilizados na análise de qualquer norma referente à proteção a vida e saúde do trabalhador. Assim é a lição de Oliveira (2011, p. 138):

Logo no art. 1º da Constituição, o trabalho foi considerado como um dos fundamentos da República, um valor social, ao lado da soberania, da cidadania, da dignidade da pessoa humana e do pluralismo político. De valor social, foi também considerado Direito Social no art. 6º. Para enfatizar ainda mais, ficou estabelecido que a ordem econômica deverá estar apoiada na valorização do trabalho (art. 170) e a ordem social terá como base o primado do trabalho (art. 193). A educação deverá estar voltada para o desenvolvimento da pessoa e sua qualificação para o trabalho (art. 205), tanto que o plano nacional de educação deverá conduzir à formação para o trabalho (art. 214). A legislação ordinária, dependente que é do respaldo constitucional, terá de se amoldar a esses comandos de hierarquia superior e deverá ser interpretada de modo a garantir a harmonia do conjunto e sempre a prevalência da Lei Maior.

O que se percebe é que o adicional de insalubridade foi criado com o objetivo de compensar os prejuízos suportados pelos trabalhadores expostos em ambientes insalubres, além de servir como incentivo para a redução dos riscos laborais, já que, ante o seu caráter compensatório, uma vez eliminada a insalubridade cessa a obrigação do empregador em pagar respectivo adicional.

2 Art. 6º Para os trabalhadores ocupados em operações consideradas insalubres, conforme se trate dos graus máximo, médio ou mínimo, o acréscimo de remuneração, respeitada a proporcionalidade com o salário mínimo que vigorar para o trabalhador adulto local, será de 40%, 20% ou 10%, respectivamente.

3 Art. 192 - O exercício de trabalho em condições insalubres, acima dos limites de tolerância estabelecidos pelo Ministério do Trabalho, assegura a percepção de adicional respectivamente de 40% (quarenta por cento), 20% (vinte por cento) e 10% (dez por cento) do salário-mínimo da região, segundo se classifiquem nos graus máximo, médio e mínimo.

Apesar disso, economicamente, o pagamento do adicional é mais viável ao empregador, isso porque em determinados seguimentos o investimento em medidas para eliminação poderia ter custo bem mais alto do que a soma dos valores pagos a título do adicional. E por este motivo, não há maior preocupação para tornar o meio ambiente de trabalho salubre, seja por parte do empregador, seja pelo empregado que, muitas vezes, apenas visualiza uma possível diminuição em seu salário, sem pensar nas consequências que aquela atividade causará em sua saúde.

Nesse contexto, o direito à saúde e ao meio ambiente de trabalho salubre, categorizados como direito fundamental, incluídos no rol dos direitos sociais, exigem sempre uma aplicação em consonância com a dignidade da pessoa humana. O trabalho digno/decente nada mais é do que o resgate do componente ético do modelo capitalista e essa particularidade foi instituída pelo constituinte de 1988 ao estabelecer, no artigo 170 da CRFB, que: “a ordem econômica, fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, tem por fim assegurar a todos existência digna, conforme os ditames da justiça social”.

Ao tratar sobre a dignidade humana, é importante apresentar a definição formulada por Sarlet (2011, p. 73):

Temos por dignidade da pessoa humana a qualidade intrínseca e distintiva reconhecida em cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e corresponsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos.

Deste modo, contextualizando a proteção da saúde e o meio ambiente nas relações de trabalho tem-se que a dignidade da pessoa humana é uma diretriz constitucional que, juntamente com a valorização do trabalho humano e o primado do trabalho, fundamentos da República Federativa do Brasil, impõe como direito fundamental o trabalho digno, o qual, via de consequência, traz como dever do empregador a busca e manutenção de um meio ambiente de trabalho hígido.

CONSEQUÊNCIAS DA MONETIZAÇÃO DA SAÚDE DO TRABALHADOR PARA A SOCIEDADE

Em um primeiro momento, analisam-se os efeitos decorrentes do trabalho insalubre no contrato de trabalho, pois entende-se importante uma breve abordagem sobre este ponto para melhor compreensão dos efeitos ocasionados na sociedade, já que, a princípio, acredita-se que este tipo de trabalho gere apenas consequências para as partes efetivamente envolvidas na relação de emprego, empregado e empregador.

O trabalho desenvolvido em condições insalubres gera ao empregado o direito de recebimento de um adicional, que deverá ser calculado sobre o salário mínimo no percentual de 10, 20 ou 40% a depender dos agentes nocivos que se encontrem presentes no ambiente de trabalho.

Em uma visão mais superficial, o recebimento deste adicional pode até parecer benéfico ao trabalhador, pois haverá um aumento em sua remuneração. Todavia, muitos agentes nocivos produzem efeitos nefastos na vida de um trabalhador, podendo gerar um simples afastamento de suas atividades por certo período até situações mais graves, como uma aposentadoria antecipada ou até a morte.

Para o empregador, o trabalho em condições insalubres lhe causa um aumento em sua folha de pagamento, devido ao pagamento do adicional de insalubridade a todos os empregados expostos aos agentes agressivos, e também um aumento em sua carga tributária, uma vez que terá uma alíquota diferenciada para as contribuições previdenciárias desses empregados⁴.

Além do “ressarcimento” ao empregado, cabe ao empregador a obrigação de custear eventuais benefícios previdenciários concedidos em razão de afastamento do trabalhador por riscos inerentes à sua atividade laborativa, ou seja, deve ressarcir o INSS dos prejuízos suportados por este quando a responsabilidade cabe ao empregador que não adotou medidas capazes de tornar o ambiente de trabalho seguro. E neste ponto é importante registrar que o INSS tem ingressado com ações regressivas em face dos empregadores buscando a restituição dos valores pagos a título de benefícios com natureza acidentária⁵.

Verifica-se, portanto, que o acometimento do trabalhador por uma doença ocupacional ou acidente do trabalho não gera apenas efeitos entre as partes envolvidas na relação

4 O Seguro de Acidente do Trabalho – SAT incide sobre a folha de pagamento das empresas, de modo que na ocorrência de acidentes do trabalho e doenças ocupacionais, o acidentado ou seus dependentes têm direito às prestações e serviços previstos na legislação previdenciária. Trata-se de um seguro pago pela empresa mediante contribuição adicional, cujo objetivo é financiar os benefícios concedidos pelo INSS em razão da incapacidade laborativa decorrente dos riscos ambientais do trabalho. A alíquota do SAT é definida pelo CNAE (Classificação Nacional de Atividade Econômica), calculada de acordo com a atividade econômica desenvolvida pela empresa. Além disso, no ano de 2007 criou-se o FAP – Fator Acidentário de Prevenção, aplicado à alíquota básica do SAT, que tem por finalidade diminuir ou majorar a contribuição devida pela empresa. Assim, se a empresa toma todos os cuidados necessários para a prevenção de acidentes, a alíquota poderá ser reduzida, proporcionando uma economia à empresa. Por outro lado, se são frequentes os acidentes, haverá um aumento nos custos da empresa.

5 Ações regressivas são ações propostas pela Procuradoria-Geral Federal a fim de obter o ressarcimento das despesas com prestações sociais, concedidas em face dos acidentes do trabalho ocorridos por culpa dos empregadores. Tem previsão no art. 7º, XXXVIII, da Constituição Federal, nos seguintes termos: «Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: (...) XXVIII - seguro contra acidentes de trabalho, a cargo do empregador, sem excluir a indenização a que este está obrigado, quando incorrer em dolo ou culpa;». Já o art. 120 da Lei nº 8.213/91, estabelece que «nos casos de negligência quanto às normas padrão de segurança e higiene do trabalho indicadas para a proteção individual e coletiva, a Previdência Social proporá ação regressiva contra os responsáveis». Note-se, portanto, que a determinação legal volta-se para acidentes típicos ou atípicos de trabalho e doenças ocupacionais, não se tratando de mera faculdade do Instituto Nacional do Seguro Social - INSS, mas sim um dever de postular a tutela jurídica para obter ressarcimento dos gastos com as prestações sociais acidentárias, constituindo-se em relevante instrumento de concretização de política pública de prevenção de acidentes de trabalho. Desse modo, caso haja prestação social concedida pelo INSS ao segurado vítima de acidente de trabalho, ou a seus dependentes, tais como pensão por morte, aposentadoria por invalidez, auxílio-doença, auxílio-acidente e, inclusive, reabilitação profissional de que trata o art. 89 da Lei nº 8.213/91, o Instituto, por meio da Procuradoria-Geral Federal, assim que ciente, instaura Procedimento Interno Preparatório (PIP) para investigar o acidente de trabalho e preparar a ação regressiva. (TRIBUNAL SUPERIOR DO TRABALHO, *online*)

de emprego, tendo com um de seus reflexos o INSS e o Sistema Único de Saúde (SUS), entretanto, o estudo será limitado aos reflexos previdenciários.

Apesar de o INSS ingressar com ações pleiteando a restituição dos valores gastos com benefícios acidentários, o que, de certa forma, recupera o prejuízo experimentado pela sociedade, mas não em sua totalidade. Isso porque muitos acidentes acabam não sendo enquadrados como decorrentes do trabalho, seja por ausência de registro na Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS) ou por omissão dos responsáveis na emissão da Comunicação de Acidente do Trabalho (CAT).

De acordo com o último Anuário Estatístico de Acidentes do Trabalho (2015, p. 15) elaborado pelo INSS, no ano de 2015 foram registrados 502.942 mil acidentes do trabalho com CAT registradas e, para o mesmo ano foram 109.690 mil sem CAT registrada. Em consequência a ocorrência dos acidentes do trabalho e doenças ocupacionais, a sociedade acumula um maior número de inválidos, tornando-se dependentes da Previdência Social, o acaba por gerar prejuízos bilionários com o pagamento de benefícios acidentários, já que grande parte dos trabalhadores acidentados encontram-se em idade laborativa, cujos dados referentes ao ano de 2015 demonstram que, no Estado de São Paulo, 11% dos acidentes ocorridos atingiram pessoas com idade entre 35 a 39 anos, sendo este número elevado para 17% em relação a pessoas com idade entre 40 a 44 anos (ANUÁRIO ESTATÍSTICO DA PREVIDÊNCIA SOCIAL, 2015, p. 116-117).

Evidente que a sociedade continua a ser prejudicada por atos do empregador, quando este deveria zelar pela higidez do ambiente de trabalho, mas, como já explanado, prefere-se o pagamento do adicional de insalubre, até porque em determinadas atividades há poucos riscos de o trabalhador adquirir uma doença ocupacional ou sofrer um acidente, situação que fornece um pouco de segurança ao empregador em relação aos riscos de sua atividade.

REDUÇÃO DA JORNADA DE TRABALHO COMO FORMA DE SUBSTITUIÇÃO DA MONETIZAÇÃO DA SAÚDE

Antes de tratar especificamente sobre a redução da jornada em substituição à monetização do risco, entende-se importante mencionar que há outras medidas que também poderiam ser utilizadas, mas para efeito deste artigo a redução da jornada de trabalho terá maior enfoque. Vejamos.

Segundo os ensinamentos de Oliveira há três formas para a proteção da saúde do trabalhador que exerce suas funções em condições prejudiciais à sua saúde. O citado autor refere-se a possibilidade de o legislador conceder um acréscimo salarial (monetização da saúde), determinar a proibição do trabalho insalubre ou, ainda, estipular a redução da jornada. Para o citado autor, a escolha pelo sistema de monetização foi um erro do legislador brasileiro:

A primeira alternativa é mais cômoda e a menos aceitável; a segunda é a hipótese ideal, mas nem sempre possível, e a terceira representa o ponto de equilíbrio cada vez mais adotado. Por um erro de perspectiva, o Brasil preferiu a primeira opção desde 1940 e, pior ainda, insiste em mantê-la, quando praticamente o mundo inteiro já mudou de estratégia. (OLIVEIRA, 2011, p. 154)

Conforma já dito anteriormente, uma das finalidades do adicional seria onerar o empregador, de modo que o levasse a optar pelo desenvolvimento de suas atividades de forma que não ocasione prejuízos aos seus empregados, todavia, tal objetivo não é atingido, já que a obrigação do empregador fica limitada ao pagamento do adicional de insalubridade com base no salário mínimo, sendo, portanto, mais rentável continuar mantendo um ambiente de trabalho insalubre e pagar o adicional, do que investir em melhores condições.

Para o trabalhador, o adicional teria como finalidade possibilitar melhores condições de vida, a exemplo, alimentação adequada, mas, em razão de seu valor irrisório, também não consegue atingir esse objetivo.

Percebe-se, assim, que a opção pelo sistema de monetização, realmente, não é a melhor saída.

Como visto acima, Oliveira ainda propõe como alternativa a proibição de trabalho em condições insalubres. Contudo, não há como a proibição absoluta ser sustentada, na medida em que diversas atividades que colocam em risco a saúde do trabalhador são essenciais para a sociedade, como por exemplo, o atendimento de pacientes com doenças infectocontagiosas. Situação que se verifica de modo diverso para aquelas atividades que não são essenciais, as quais poderiam sofrer proibição sem que isso causasse prejuízos à sociedade.

Não obstante a proibição seja uma ótima alternativa para a proteção da saúde dos trabalhadores, não podemos fechar os olhos para a realidade de nosso País, onde o poder econômico é dominante e acaba fazendo com que diversas leis sejam editadas em seu favorecimento, de modo que seria muito difícil, quiçá impossível, acreditar na proibição.

Em razão disso, acredita-se que a redução da jornada seja a melhor opção, já que a diminuição do tempo de exposição ao agente nocivo, além de proporcionar um maior descanso ao trabalhador, também irá proporcionar ao empregador reduções em sua folha de pagamento e da carga tributária, como já analisado.

Essa necessidade de menor tempo de exposição do trabalhador aos agentes insalubres é uma preocupação antiga. A lei das Índias, já no ano de 1953, limitava o trabalho em minas a uma jornada de sete horas diárias (OLIVEIRA, 2011, p. 199).

O Papa Leão XIII, em sua Carta Encíclica *Rerum Novarum*, recomendou a diminuição da carga horária para os trabalhos desenvolvidos com risco à saúde do trabalhador: “o trabalho, por exemplo, de extrair pedra, ferro, chumbo e outros materiais escondidos debaixo da terra, sendo mais pesado e nocivo à saúde, deve ser compensado com uma duração mais curta”.

Diversos países já aderiram à diminuição da carga horária de trabalho em condições agressivas a saúde do trabalhador, os quais serão tratados de forma específica a seguir.

A Argentina, consoante o disposto no artigo 200 da Lei n. 20.744, de 13 de maio de 1976, estabelece que para as atividades desenvolvidas em condições insalubres a jornada de trabalho não pode ser superior a seis horas diárias e 36 semanais. Esse mesmo entendimento é adotado pelo Uruguai, Lei n. 11.577 de 14 de outubro de 1950.

Na Hungria, conforme o Código de Trabalho de 1992, a jornada nos trabalhos insalubres também é limitada a seis horas diárias e há proibição de labor extraordinário para essas atividades. Além disso, há previsão de férias extraordinárias para os trabalhadores que exerçam suas atividades em ambiente subterrâneo ou para aqueles expostos a radiações ionizantes (OLIVEIRA, 2011, p. 120).

Pode-se também citar como exemplo o Irã que em seu Código de Trabalho, de 20 de novembro de 1990, prevê limitação da jornada em seis horas diárias e 36 semanais para o trabalho árduo, insalubre e subterrâneo. Do mesmo modo, há proibição de trabalho extraordinário e férias por um período de cinco semanas (OLIVEIRA, 2011, p. 120).

Denota-se, portanto, a tendência moderna das legislações internacionais onde se recomenda que a jornada de trabalho seja reduzida, de modo a proporcionar ao trabalhador maior tempo de descanso e recuperação, já que a exposição aos agentes insalubre provoca desgastes acentuados à saúde dos trabalhadores.

O adicional pago pelo trabalho insalubre nada mais é do que a venda da saúde ou de parte da própria vida, e a redução da jornada de trabalho se torna uma saída mais ética de enfrentamento da questão, pois, ao invés de se reparar a perda da saúde com dinheiro deve-se compensar o desgaste do trabalhador lhe proporcionando maior período de descanso. Isto porque a redução da exposição diária combinada com um período de repouso mais alongado permite que o organismo se recomponha da agressão sofrida de forma a manter a higidez.

CONCLUSÃO

Conforme restou demonstrado, a legislação brasileira optou por uma proteção jurídica baseada na monetização do risco, o que, a nosso ver não produz a eficácia desejada. Isso porque, a princípio, imaginava-se que o pagamento do adicional de insalubridade, por se tratar de um ônus financeiro ao empregador, poderia compelir o empregador a adoção de medidas para a melhoria do meio ambiente de trabalho, todavia, o que se vê é que o pagamento do adicional é muito mais vantajoso ao empregador.

E essa opção também se justifica pelo fato de o adicional de insalubridade ser calculado sobre o salário mínimo ao invés da remuneração total do trabalhador, tornando os custos

ainda menores para o empregador do que se investisse em melhorias das condições de trabalho visando tornar o meio ambiente de trabalho salubre.

Embora aparentemente vantajosa tal alternativa se revela menos inteligente e eficaz, e não apenas para o empregado, mas também para o empregador, e este sistema reflete intensamente na sociedade.

No que se refere ao trabalhador, suas consequências são extremamente ruins, uma vez que o trabalho insalubre tem potencialidade para ocasionar uma doença ocupacional, um acidente do trabalho e até por vezes, a morte do trabalhador. E como desdobramento da doença ou acidente o trabalhador pode se tornar incapaz para voltar a desenvolver qualquer atividade laborativa.

Para o empregador, há que considerar que além do pagamento do adicional há também obrigações tributárias, consistente no aumento da alíquota das contribuições vertidas ao INSS, justamente para o fim de ressarcimento do órgão estatal pelos eventuais pagamentos de benefícios previdenciários em razão de afastamento por doença ocupacional, acidente do trabalho, aposentadoria especial e pensão por morte aos dependentes do trabalhador.

E aqui está o reflexo na sociedade, sem que nos esqueçamos também que muitos dos empregados acidentados acabam sendo atendidos pelo SUS, quando quem deveria ser responsabilizado pelo seu tratamento é o seu empregador, e não a população, através do Estado. Não é demais lembrar que o empregado apenas está nesta situação por culpa exclusiva de seu empregador que, ao invés de tornar o meio ambiente de trabalho salubre, optou apenas por “comprar a saúde” de seu empregado.

Resta evidente que a monetização da saúde do trabalhador não é benéfica, inclusive, para o próprio empregador que fica obrigado a efetuar o recolhimento da contribuição previdenciária com acréscimo da alíquota (SAT e FAP), cuja destinação é financiar os benefícios previdenciários concedidos em razão de maior incidência de incapacidade laborativa decorrente dos riscos ambientais do trabalho.

E a irresponsabilidade do empregador em manter os trabalhadores em atividades nocivas à saúde reflete na sociedade, pois inúmeros benefícios são concedidos a cada dia, e muitas vezes trabalhadores na melhor idade laborativa se afastam de forma definitiva do trabalho.

Mas o problema não está apenas na atitude da empresa, pois, grande parte dos trabalhadores aceita, de forma tão natural, que seu empregador “compre sua saúde”, sem qualquer preocupação com o que ocorrerá com sua saúde depois de tantos anos de trabalho com exposição a agentes prejudiciais. A cultura do imediatismo prevalece, e muitas vezes essa aceitação é uma condição intrínseca ao trabalhador que devido à necessidade

de sobrevivência se submete a tais condições para não morrer de fome e prover o sustento de seus familiares.

Apesar disso, de forma alguma, podemos transferir essa culpa ao empregado, totalmente indefeso ao sistema capitalista e subordinado ao poderio econômico. E é exatamente por isso que recebe, ou deveria receber, maior proteção estatal.

Logo, a redução da jornada mostra-se medida mais adequada à proteção a saúde dos trabalhadores, na medida em que diversos estudos apontam que a permanência a agentes nocivos por um período menor não tem potencialidade de causar prejuízos, o que inclusive encontra-se expressamente positivado nas Normas Regulamentadoras expedidas pelo Ministério do Trabalho e Emprego.

Com isso, todos serão beneficiados, o empregado poderá ter uma vida laborativa ativa e saudável, o empregador será desonerado em sua folha de pagamento, isentando-se do pagamento do adicional de insalubridade e do aumento das alíquotas das contribuições previdenciárias, e a sociedade deixará de arcar com os custos relativos aos tratamentos de trabalhadores acometidos por doença ocupacional ou que tenham sofrido acidente do trabalho, o que também causará diminuição no número de benefícios previdenciários concedidos.

■ REFERÊNCIAS

1. ARGENTINA. Ley n. 20.744, de 13/5/1976. *Ley de Contrato de Trabajo*. Disponível em: <<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25552/texact.htm>>. Acesso em: 23 out. 2017.
2. BRASIL. Decreto n. 3.724 de 15 de janeiro de 1919. Regula as obrigações resultantes dos acidentes no trabalho. In: *Senado Federal*. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=%2032424&norma=48062>>. Acesso em: 18 out. 2017.
3. _____. Lei n. 185 de 14 de janeiro de 1936. Institue as comissões de salario mínimo. In: *Senado Federal*. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=541240&id=14403350&idBinario=15714560&mime=application/rtf>>. Acesso em: 16 out. 2017.
4. _____. Decreto-Lei n. 399, de 30 de abril de 1938. Aprova o regulamento para execução da Lei n. 185, de 14 de janeiro de 1936, que institui as Comissões de Salário Mínimo. In: *Câmara dos Deputados*. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-399-30-abril-1938-348733-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 16 out. 2017.
5. _____. *TRIBUNAL SUPERIOR DO TRABALHO*. Trabalho seguro. Ações Regressivas. Disponível em: <<http://www.tst.jus.br/web/trabalhoseguro/regressivas-2>>. Acesso em: 23 out. 2017.
6. ITÁLIA. *Carta Encíclica Rerum Novarum*. Del Sumo Pontífice León XIII. Sobre la situación de los obreros. Disponível em: <http://w2.vatican.va/content/leo-xiii/es/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_15051891_rerum-novarum.html>. Acesso em: 23 out. 2017.

7. OLIVEIRA, Sebastião Geraldo de. *Proteção jurídica à saúde do trabalhador*. 6. ed. rev. e atual. São Paulo: LTr, 2011.
8. SARLET, Ingo Wolfgang. *Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988*. 9. ed. rev. e atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2011.
9. SUSSEKIND, Arnaldo Lopes; MARANHÃO, Délio; VIANNA, Segadas. *Instituições de Direito do Trabalho*. São Paulo: LTr, 1993.
10. URUGUAI. Ley n. 11.577 de 5 de octubre de 1950. *Industrias Insalubres*. Se limita el horario, se dan normas para el trabajo y las indemnizaciones, y se crea una comision para clasificar las ramas de la actividad que deben ampararse. Disponível em: <<https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/leyes?page=159>>. Acesso em: 23 out. 2017.

“ A música tocantinense como valor simbólico e sua difícil inserção como bem de consumo

▮ **Paulo Roberto Albuquerque de Lima**
UFT

▮ **Verônica Dantas Meneses**
UFT

RESUMO

O artigo é uma primeira análise da música regional tocaninense a partir de duas observações: a construção da identidade tocaninense, e sua inserção no mercado de bens culturais. Partimos do pressuposto de que a música local é um entre-lugar, como na concepção de Homi Bhabha, que mobiliza novas e velhas identidades numa permanente construção do sujeito. Também destacamos que a difusão de uma identidade tocaninense por meio da música está ligada à sua condição de bem de consumo. Neste sentido, são utilizados estudos de pensadores que vão desde a indústria cultural até os mais modernos defensores do inexorável hibridismo, que defendem a inexistência de culturas puras. A música tocaninense e seus produtores terão de aprender sobre o tempo e o lugar em que estão inseridos e reinventarem-se, sob pena de não conseguirem sequer apresentarem-se como possibilidade, tanto no presente quanto no futuro.

Palavras-chave: Música, Mediação Cultural, Identidades, Tocantins.

INTRODUÇÃO

A sociedade pós-moderna experimenta uma quantidade considerável de mudanças nos conceitos e práticas sociológicas, culturais e comunicacionais, algo típico de períodos revolucionários. A tecnologia utilizada nas comunicações sociais e interpessoais funciona como motor de alta propulsão, que ignora a angústia dos que ainda estão presos a velhas práticas; e assim, sem piedade, amplia a agonia destes com as constantes alterações que faz mudar comportamento, entendimento de mundo, gosto, credo etc.

É certo que o “progresso não se processa uniformemente na sociedade”, como ensina o sociólogo e folclorista Florestan Fernandes³¹ (2003), mas nem por isso deve-se ignorar a onda cibernética que cresce, permitindo que ícones e conceitos renovados se apresentem aos mais escondidos rincões por meio de satélites ou antenas de telefonia móvel.

A revolução comunicacional, que à esmagadora maioria liberta para um entrevero de trocas de mensagens sem fim sem quaisquer barreiras geográficas e bem poucas barreiras econômicas, quase na mesma proporção encarcera em redomas simbólicas e conceituais. E isto não acontece por obra do acaso e nem deve crédito apenas à tecnologia aprimorada nas últimas décadas; o todo compõe um processo previsível e compreensível de dominação, algo caro ao capitalismo.

Não dá para ignorar a lógica imposta e atualmente predominante no meio fonográfico. Mesmo sem usufruir por ora dos espaços ideais na mídia para atingir a publicidade almejada, produções dos compositores contemporâneos locais, incluso as de Braguinha Barroso, estão todas elas já enquadradas às estruturas ditadas pela indústria cultural.

As obras tocantinenses em geral têm o formato padrão, que em tudo se assemelha ao tipo definido pela indústria. Enredos, arranjos, clichês, tempo de execução, as partes componentes, tais como: solo introdutório, verso, solo intermediário, verso novamente e encerramento... tudo está devidamente no lugar, ou seja, onde está destinado a ficar, ou, onde nos ‘acostumamos a ouvir’.

Se, no dizer de Adorno e Horkheimer (1990), “o mundo inteiro passou pelo crivo da indústria cultural” nada acontece fora do eixo que comanda e controla o que as pessoas irão ver, ouvir, sentir ou falar. Mesmo o que se apresenta como ‘novo’ no mercado nada mais é do que recriação, um ajuste ou adaptação que se faz para que o esquematismo da produção não fique enfadonho a ponto de afastar o ‘público/cliente’.

1 O Folclore em questão, São Paulo, 2003, p. 40. Para Florestan, camadas da população não participam do desenvolvimento desta mesma sociedade, e por isso não refletem integralmente a evolução cultural da sociedade, muito embora, em alguns casos a tudo acompanhem com o evidente retardamento.

Adorno e Horkheimer (1990) escreveram há décadas sobre a permanente antecipação da indústria cultural, que ‘adivinha’ os desejos do homem. Este caráter preventivo se dá não pela mera necessidade de impor-se à criação com regras absolutas, mas sim, para garantir a manutenção do ciclo de consumo patrocinado pela publicidade que é desencadeada a partir de cada ‘inovação’ destinada ao mercado consumidor.

É certo que existem movimentos, ideias, atitudes que, na intenção de expressar significados locais, insurgem-se de um jeito marginal. Estes também buscam espaços privilegiados na mídia. José Marques de Melo aponta em seu livro *Mídia e Cultura Popular* (2008) que as culturas regionais não estão moribundas, e, sim, tentando, com toda a energia possível, entrar no processo globalizado. “(...) é reflexo da luta das culturas periféricas no sentido de ocupar espaços apropriados no mosaico multicultural propiciado pelas novas tecnologias de difusão simbólica”. (MELO, 2008).

OBJETIVO

Identificar algumas das ideias correntes difundidas por pensadores importantes sobre os temas em questão; aproveitar conceitos já difundidos para entender os processos de produção e de divulgação da denominada música típica do Tocantins é, igualmente, meta; vislumbrar a pertinência da crítica sobre a dominação midiática em detrimento dos sentidos e sentimentos paroquiais é mais um objetivo importante, especialmente por conta da abordagem que se fará sobre a obra do narrador tocantino Braguinha Barroso.

MÉTODOS

O Tocantins é a mais jovem unidade administrativa da federação brasileira, mas com um histórico de povoamento que o remete ao princípio do Brasil-Colônia. Este artigo percorre por um breve período deste passado valendo-se para isso de reconhecidos apontamentos utilizados na historiografia oficial que chega às escolas e determina a formação das crianças e adolescentes.

E quais são as vertentes e a música do Tocantins? Onde estão concentradas? Quem as produz? Elas estão na mídia? Poderiam colaborar na formação identitária do tocaninense?

Este é foco.

Por isso, e para atender aos objetivos deste estudo, a proposta é recolher e avaliar conceitos de identidade, nação e indústria cultural. O trabalho também identifica os principais estágios na formação histórica do Tocantins bem como as características culturais primitivas.

RESULTADOS

Cultura como lugar híbrido

O Estado do Tocantins, como se sabe, é novo, mas o povoamento da região tem data bem antiga. Por isso, para entender a composição da sociedade em especial a mais antiga, é necessário perscrutar no tempo. Esta é, aliás, a ferramenta disponível para tentar compreender os fenômenos sociológicos e, a partir daí, estabelecer sintonia com os fatos e tendências atuais e futuras do povo que habita o Estado. O viés histórico é o canal adequado a ser utilizado pelos interessados em descobrir a identidade da ‘nação’ tocantinense; ou, ao menos, para tentar responder se ela de fato existe.

Os livros didáticos, e aqui cito um dos mais atuais, de Liz Andréia Dalfré e outros (2013), utilizado na formação dos estudantes pré-adolescentes do Estado, informam que (i) os silvícolas; (ii) os invasores franceses que vieram do Maranhão; (iii) os paulistas que rumaram para ‘dentro’ do Brasil em busca de ouro; (iv) a mão de obra negra; (v) os povoamentos que aconteceram a partir do século XIX entrando no século XX, fizeram nascer as comunidades nas duas margens do rio Tocantins no antigo norte goiano.

Em 1958 foram iniciadas as obras da rodovia Belém-Brasília e este é o marco da profusão da ocupação. Os frequentes deslocamentos populacionais deram cara ao ‘povo’ norte goiano, hoje, tocantinense. Apesar da miscigenação cultural típica de lugares que recebem influências variadas e da compreensível dificuldade para identificar laços culturais, o entendimento aqui é de que há uma ‘nação’ nesta região do Brasil. E para sua melhor identificação os pioneiros não podem ser ignorados.

As várias ‘nações’ brasileiras se fazem presentes nos vários brasis. Desde o início de seu povoamento o Tocantins, que completou 32 anos em 2020, é autenticado por manifestações culturais que começaram com os índios passando pelos demais agrupamentos humanos que continuam a chegar. Cada coletivo destes ajustou seus tijolos na construção da cultura tocantinense, ainda em curso. É neste ajuntamento, vivências e culturas diversas que respira com a ajuda de aparelhos um determinado jeito primitivo, um misto de sincretismo religioso e culturas antigas simbolizadas por dança e, principalmente por canto e música.

Assim, nestas duas primeiras décadas do século XXI e mesmo com os avanços tecnológicos que transformaram o cidadão em um ativo emissor de conteúdos, permanecem em lados opostos os conceitos (e práticas) da indústria cultural (desacreditados por inúmeros teóricos, mas ainda causando efeitos); e os símbolos/valores culturais regionais que não encontram eco nos veículos de comunicação de massa e não podem, por isso, usufruir da projeção que o mercado reconhece apenas quando chancelado pelos canais de comunicação tradicionais.

DOS ANJOS (2015) traz um importante estudo sobre identidade e cultura, com o foco em elementos naturais que foram utilizados por governantes na tentativa de impor uma marca, colocar luz sobre um símbolo que fosse associado ao Estado do Tocantins. Citando Bhabha, dos Anjos (2015) refere-se aos processos identitários em contextos pós- coloniais como “transpassados por conjunturas socioeconômica e históricas, as quais ‘opõem’ o ‘eu’ (nativo) em relação ao ‘outro’ (colonizador/estrangeiro)”. É neste espaço de disputas que residem os principais questionamentos sobre preservação do ‘eu’ nativo ante o seu mais cruel e dominador oponente e sobre o papel dos veículos de comunicação.

Thompson (2002 p. 209) relacionou com competência os temas ao citar a ação de legisladores no esforço de regular a indústria da mídia, dando assim oportunidade para o desenvolvimento de “novos centros de poder simbólico fora da esfera de controle dos conglomerados”. Se as identidades regionais irão se aproveitar de mecanismos como a lei para emergir por meio dos veículos de comunicação de massa ainda é cedo para cravar como sendo absolutamente verdade. Assim como também não se deve ignorar nos dias de hoje que (para o bem e para o mal) o receptor não é (e talvez nunca tenha sido) o ser passivo que a tudo absorve, segundo as previsões pessimistas dos pensadores frankfurtianos.

O certo é que as identidades receberam a atenção do legislador, e isto novamente lembra Thompson (2002. p. 209), que se pronuncia em seu “pluralismo regulado” sobre a existência da mídia sob a ótica da liberdade vigiada. Forte exemplo vem da própria Constituição Brasileira, denominada “Cidadã”. Ela destinou um capítulo especial à Comunicação Social e determinou que no futuro uma lei complementar deve (ria) definir em letras claras quanto (em percentual) da programação de emissoras locais seria ocupada com a reprodução de produtos culturais que representem a identidade regional. No caso brasileiro, o desânimo momentâneo se dá porque até agora, após mais de 32 anos, a norma ainda carece de regulamentação.

Parte-se do princípio que é necessário um espaço que garanta sobrevida às ‘coisas’ regionais, e é sob este prisma e à luz das possibilidades da lei que se pensa no rádio como o canal mais apropriado para a tarefa. As diversidades não se estabelecem a não ser sob a proteção de quem lhes deve isto: a sociedade organizada em instituições, os produtores culturais e os canais de comunicação.

Castells (2006) eficientemente ensina que a mídia é a extensão de nossa cultura, e que nossa cultura se propaga melhor por intermédio dos conteúdos que são veiculados nesta mídia. Isto se relaciona com a preservação da cultura regional, pois o que não estiver na mídia ficará restrito às redes interpessoais, sem qualquer poder e ainda com a possibilidade de esvair-se enquanto identidade, sendo suplantado pelo ideário das culturas centrais.

Um dos aspectos mais interessantes quando se analisa a força do global sobre o regional é sem dúvida o risco que aquele representa para a extinção deste, embora não se deva ignorar a obstinação de algumas manifestações descobertas nos quintais do mundo, que passam a integrar as altas rodas de consumo, viabilizando-se como produto e como mensagem.

Importante salientar aqui a positividade do conceito de hibridismo cultural, defendido por Stuart Hall, que é um dos portentosos autores a dar crédito às fusões que acontecem entre diferentes tradições culturais. “São uma poderosa fonte criativa, produzindo novas formas de cultura, mais apropriadas à modernidade tardia que às velhas e contestadas identidades do passado” (HALL, 1999, p. 91).

O hibridismo produz, sim, efeitos positivos quando conecta agentes produtores locais às manifestações de outras localidades, assimilando conceitos e até se apropriando de passagens e novos paradigmas oportunizando o vai-e-vem de culturas, abrindo ou fortalecendo mercados importantes.

Temos, no mesmo Tocantins, alheio à música, que é o objeto do nosso estudo, o caso recente do capim dourado. Há neste produto genuinamente local e nos consequentes artefatos (chapéus, bolsas, utensílios domésticos e adornos femininos) uma sintonia com o que é aceito pela indústria cultural. Traz, também, fundamentos da hibridização, haja vista que as peças são moldadas à semelhança de outras que já foram inculcadas no consumo mundial. Tanto é verdade que Dona Miúda² e sua gente ganharam o Brasil e o mundo com suas peças quase sem a estranheza dos mercados.

A tudo explica a engrenagem montada ao jeito iluminista e aperfeiçoada pelo sistema que a convalida. Adorno e Horkheimer abordam este assunto muito bem quando estabelecem que os chefes executivos não produzem ou admitem nada que não se assemelhe ao que já está sendo produzido. Há leis para este movimento, e elas estão em ‘tábuas’.

O capim dourado, pois, sempre foi assemelhado às “tábuas de lei” citadas pelos autores, faltava-lhe a descoberta pelos produtores de bens culturais globais. E não só por isso. Os produtos e produtores culturais talentosos não encontram qualquer dificuldade para se adaptar às leis do mercado e este é o viés a ser perseguido: apurar a produção e apresentá-la a quem possa ou tenha os canais para estabelecer o elo com o consumo de massa.

Aqui não nos cabe avaliar os reveses que os puristas alardeiam sobre os ‘prejuízos’ que a massificação possa causar à arte e à aura de pureza dos trabalhos ou dos produtos. Esta pureza já estaria subjugada à força dos novos tempos. Há, ao contrário disso, uma visão mais moderna e inovadora que reconhece as diferenças e as subjetividades e que propõe uma impulsão, uma busca por interação, uma reelaboração das estratégias para justamente ocupar lugar. Bhabha (2007) adota o termo “entre-lugares” como os espaços reais e virtuais

2 Guilhermina Ribeiro da Silva, dona Miúda, fundadora da Associação do Capim Dourado no Tocantins e líder da Comunidade Mumbuca, no Jalapão. Falecida em 2010, em Palmas.

que estão disponíveis aos que querem estabelecer com colaboração e contestação, é claro, uma nova sociedade.

Há, no dizer de Bhabha (2007), uma “tenebrosa sensação de sobrevivência” em todos nós. Neste sentido, e principalmente neste início de século, tudo está para além do ‘pós’ (modernismo, colonialismo, feminismo) que forçosamente nos engaja e nos faz andar nestas fronteiras que não delimitam tempo ou espaço. O além, bem entendido, não significa necessariamente uma novidade absurda, e muito menos uma pedra sobre o passado cultural. O além mora na instabilidade, fruto de um “movimento exploratório incessante” que não permite solidez e nem normas duras. O ‘entre-lugar’ fornece o ambiente, ou melhor, ele próprio é o lugar para subjetividades que conduzem a novas identidades para os que perderam ou nunca estiveram no domínio.

É na emergência dos interstícios – a sobreposição e o deslocamento dos domínios da diferença – que as experiências intersubjetivas e coletivas de nação, o interesse comunitário ou o valor são negociados. De que modo que se formam sujeitos nos ‘entre- lugares’ nos excedentes da soma das ‘partes’ da diferença? De que modo chegam a ser formuladas estratégias de representação ou aquisição de poder no interior das pretensões concorrentes de comunidades em que, apesar de histórias comuns de privação e discriminação, o intercâmbio de valores, significados e prioridades pode nem sempre ser colaborativo e dialógico, podendo ser profundamente antagônico, conflituoso e até incomensurável? (BHABHA, 2007, p. 20).

É no ‘além’, dito pelo referido autor, que está o devir; e é preciso negociar com este ‘lugar’ e estar pronto para o embate em todos os campos e níveis, é preciso estar com disposição para transigir e intercambiar valores.

Os valores culturais regionais podem apontar desvantagem mercadológica no presente, se consideramos o número de pessoas que vieram para cá a partir da fundação do estado e o lugar ocupado por estas pessoas nos postos de irradiação cultural. Ainda assim, é preciso reinscrever-se, renovar leituras, atentar para os fenômenos de hibridização, mesmo que isso implique no abandono de determinados postulados tradicionais, ou que encete batalhas ferozes na busca por espaços no mercado local. É preciso que destes embates surja uma nação, a nação tocantinense.

A soberania política do Tocantins e a imediata definição do espaço geográfico, que têm como marco o ano de 1988, não são suficientes para assentar a ideia de nação. É preciso incluir aí as pessoas com suas histórias individuais e coletivas.

Em Comunidades Imaginadas, Benedict Anderson (2008) considera que nação é uma comunidade com limites, é bem verdade, mas com a indispensável soberania. Ele não vê soberania apenas como um definidor político-administrativo, mas já como pressuposto de identidade comum, que tem raízes na própria noção que se tem de comunidade. Quanto aos

limites, parte deles está na impossibilidade real de contato entre todos os que estão sob o mesmo manto identitário. Mas as pessoas sabem das redes que os ligam. E Anderson vai mais longe ao cravar que não se concebe nação sem narrativa de identidade. As pessoas, a gente sabe, passam, mas a formação cultural da nação é construída pelo acúmulo das histórias e vivências que só podem se perpetrar pelo meio que Anderson denomina “recuos no tempo”. História, portanto.

O problema está no fato de não sabermos até quando o Tocantins terá forças para manter-se sem a discussão da formação de ‘sua nação’; se esta nação consegue firmar-se sem o apoio dos veículos de comunicação de massa; ou ainda, se a música tocantinense pode contribuir com seus símbolos para firmar a identidade local.

A música e a identidade como produto cultural do Tocantins

A música e o ser humano são dependentes; este daquela e vice-versa. A construção e a execução da música dependem do homem, que se utiliza de mil meios e instrumentos para externá-la. E o homem, sob determinadas situações ou pressões, só consegue dizer-se com a ajuda da música. O fascínio desta relação e a fortaleza do elo são, por vezes, inexplicáveis ou incompreensíveis. Mas ainda assim podem ser comprovados. Meneses (2015) analisou a programação da televisão regional e constatou que a música, em suas mais diversas formas de apresentação nos programas locais, constituiu-se uma importante mediadora cultural, portadora de símbolos que reforçam laços sociais regionais e locais.

Para Adorno (1991), a relação do homem com a música é de fetiche. “Se perguntarmos a alguém se ‘gosta’ de uma música de sucesso lançada no mercado, não conseguiremos furtar-nos a suspeita de que o gostar e o não gostar já não correspondem ao estado real”. A crítica deste, que é um dos mais influentes críticos da indústria cultural, ecoa nos dias de hoje se considerarmos situações corriqueiras em que o cidadão bombardeado pela publicidade que se faz de determinados gêneros por vezes ‘se vê’ cantarolando ou assovian-do alguns trechos ou notas de ‘obras’, que em sua consciência não lhe admite o gosto. É a inconsciência instada pela publicidade atuando em alto grau de traição. Para Adorno (1991), a gênese do capital e a ascensão da burguesia de certa forma explicam a proliferação deste fetiche que vive pela banalidade “do que é da moda e melodioso”.

A música produzida no Tocantins em quase nada difere das de outros locais do país, pois traz marcas das várias nações de um Brasil plural. Do Amazonas ao Rio Grande do Sul é fácil observar ritmos que se assemelham ou gêneros híbridos que vão se transmutando em obras que ganham ares de regionalidade devido a instrumentos específicos ou sotaques locais.

O certo é que há raízes em comum na música brasileira e, mesmo correndo o inevitável pecado do reducionismo, deduz-se que elas aparecem nos batuques dos negros, na meliodiosidade dos cantos indígenas fortemente marcados pelos compassos binários, e no universo europeu, que por si já traz outro universo maior considerando a profunda história de aculturação dos nossos colonizadores com povos de origem oriental.

Apesar das reconhecidas características comuns há variantes na música regional brasileira que de alguma forma registram-se como peculiares à localidade. No Tocantins, algumas destas manifestações, bem poucas, foram devidamente registradas em um material recolhido e lançado em 2002 pelo Sistema Fieto. A obra *Cantos do Tocantins - O som, o ritmo e o povo* é um registro fono, foto e videográfico de manifestações culturais variadas com destaque para as folclóricas e religiosas.

Esta foi a primeira e única vez que se fez um registro desta magnitude. Ali, o organizador, Genésio Tocantins, teve o cuidado de recolher manifestações espontâneas de grupos sociais e culturais importantes para a identidade tocaninense: negros e indígenas. Mas, atento ao mercado, Genésio selecionou obras contemporâneas para intercalar com o que recolheu *in natura*.

A intenção clara do projeto era reconhecer o elo entre o folclore, não habituado a frequentar o mundo da cultura sistematizada, e a produção estandardizada, estabelecida enquanto padrão apropriado ao consumo. Registre-se que a divulgação, pouca, desta coletânea se deu por meio das chamadas músicas contemporâneas. E nem todas foram sequer tocadas nas emissoras de rádio concessionadas no Estado.

Um artigo do historiador Everton Francisco da Silva, conhecido musicalmente como Everton dos Andes, e que foi publicado no livro 'Entre o costume e a lei: superando o silêncio e descortinando a história afro-brasileira, organizado por Maria Aparecida de Oliveira Lopes (2011), traz uma interessante pesquisa sobre algumas das vertentes da música tocanina. O historiador se debruça sobre manifestações da Sussa e do Tambor, como marcas da identidade regional.

SILVA (2011) identifica a manifestação dos objetos de seu estudo nos festejos religiosos cristãos e folias, mas reconhece que nestes ambientes também são fermentados outros gêneros comuns ao Brasil, tais como as congadas, catiras, taieiras, curraleiras entre outras. É um misto de canto e dança ao som de tambores, violas e violões. Ele mesmo, Everton, tem vários recortes destas manifestações em músicas gravadas em seus discos aproveitando-se de trechos dos cantos e melodias recolhidos.

Citado na pesquisa de SILVA (2011), Braguinha Barroso é considerado por quase a unanimidade dos conhecedores da música local como o mais genuíno pesquisador da música tocaninense. Em seu artigo, SILVA destaca Riacho, uma das canções de Barroso.

Essa música traz os primeiros acordes da ‘catira urbana’ produzida no Tocantins (...). Essa música reúne aspectos de uma transição que se anunciava entre a temática da natureza e os temas da cultura popular, que marcariam a obra de vários artistas. A música é importante para a análise porque incorpora duplamente as duas perspectivas” (SILVA, 2011).

Everton se refere à abordagem poética: “Riacho, água que desce da serra / beleza que encanta e inspira a canção / Pra falar do bem-ti-vi, trago uma pontinha aqui / de saudade de você, menina / Talvez você não sabe / mas toda vez que te vejo o desejo me invade / Você é meu querer”; ao ritmo empregado pelo compositor; e à forte inclusão percussiva de instrumentos que completam com leveza o andamento ditado pelo *swing* tocado ao violão em compasso quaternário, que destaca a primeira nota como a mais forte da divisão.

Em outra obra essencial de Braguinha vamos encontrar um trabalho mais recente, Estrela de Muquém, com as mesmas características da musicalidade tocantinense, que se inspira nas pessoas e manifestações populares e traz na melodia e na divisão dos tempos a semelhança com Riacho.

“Você não sabe de onde eu venho
Venho do amor que eu tenho
do canto do coração.
Venho do giro das ‘congada’
Do calor da minha amada
Valorizo o amor que tenho

Você já sabe de onde eu venho
Venho do sonho que eu tenho
Do coração do Brasil
Sou dos congos das taieiras
Das ‘fulia’, das benzedeadas
De uma beirada de rio

Você já sabe de onde eu venho
Sou dos gerais, sou dos engenhos
Sou a Estrela de Muquém
Eu sou a sombra das paineiras
Eu sou do sol, eu sou da feira
Sou de quem me quer bem”

Braguinha Barroso e outros compositores que pesquisam os costumes e ‘as gentes’ do lugar não encontram espaço nos veículos de comunicação de massa e, em consequência disso, não conseguem chegar ao grande público que poderia, ao se apropriar das abordagens oferecidas, identificar-se consigo e com o lugar, adquirindo assim as condições necessárias para melhor negociar as interações culturais a que está exposto todos os dias. Adorno (1990), crítico mordaz da Indústria Cultural é mais um que ensina que a “a repetição torna as determinações familiares”. Não pode haver assimilação suficiente sem a aliança com a publicidade. É o que se deduz.

Em seu livro *Negócios no ritmo da música*, o executivo mais famoso da MTV e responsável pela expansão dos negócios do conglomerado mundo afora por mais de 20 anos, Bill (ROEDY, 2011), explica como revolucionou a indústria cultural a partir de suas estratégias de negócio. “Eu tinha de encontrar uma maneira de levar nosso produto até o mercado – distribuição, distribuição, distribuição”. (p. 41). E mais: “nem mesmo o melhor produto do mundo, se estiver no fundo da carroceria do caminhão, terá valor”. (p. 52).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música se evidencia na região como um símbolo da construção da identidade local desde antes da criação do Estado. Esta música é a fixação simbólica de um espaço que desde antes de se conhecer como nação já carregava o estigma de lugar com algumas importantes especificidades culturais.

Não há como desconsiderar que o espaço geopolítico vem sofrendo profundas alterações e influenciando o entendimento que se tem das comunidades humanas. Bhabha (2007) se pergunta sobre esta realidade que altera nosso entendimento sobre o que seria ‘local ou transnacional’, dando uma ideia da difícil missão que se tem para indicar o que é a soberania cultural. Isto só aumenta a responsabilidade da música tocantinense em sua missão de potencializar a construção de laços de pertencimento, de ser este entre-lugar em que uma nova identidade surge a partir da presença de elementos de uma cultura anterior e de sua inerente substituição.

Resta saber como esta produção regionalista pode se envolver com a indústria e se inserir nos contextos midiáticos que poderão torná-la mais visível, reconhecida e ouvida, criando contextos e públicos e garantindo audição permanente.

É preciso intervir no presente. E isto significa “residir no além”, como vaticina Bhabha (2007). Mas além não está no futuro isoladamente e nem no passado puro e simples. É preciso compreender e agir na contemporaneidade cultural. No caso da música tocantinense, é necessário encontrar o novo sem estar preso às reminiscências. Uma frase feliz de Bhabha diz: “O passado presente torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver”.

Não é utopia pensar que um novo produto musical tocantinense possa estar definitivamente no mercado. Mas para que isso aconteça não dá para prescindir de uma atitude orquestrada, ou, planejada, que respeite a lógica desse mercado e incentive os que já dominam o conhecimento dos ritmos, história e musicalidade local. Mais do isso: que se criem políticas públicas que invistam na descoberta de novos talentos com pré-disposição e jeito para continuar a obra.

■ REFERÊNCIAS

1. ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **A indústria cultural. O iluminismo como mistificação de massas**. In: LIMA, Luiz Costa (org.) Teoria da cultura de massa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
2. ADORNO, T. W.: **O fetichismo na música e a regressão da audição**. In: **Os Pensadores: Horkheimer e Adorno**. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
3. ANDERSON, Benedict: **Comunidades Imaginadas**. São Paulo. Cia das Letras, 2008. BHA-BHA, Homi K: O Local da cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.
4. CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 6ª edição. São Paulo: Paz e Terra. 2006.
5. DALFRÉ, Liz Andréia. MELLO Laércio de. FREITAS, Sônia Cúnico de. **História e geografia do Tocantins**. Curitiba: Positivo, 2013.
6. DOS ANJOS, Ana Carolina Costa. **Do girassol ao capim dourado: a apropriação de elementos da natureza na construção de símbolos político-identitários no Estado do Tocantins**. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente), Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2015.
7. FERNANDES, Florestan. **O Folclore em questão**. São Paulo, Martins Fontes, 2003.
8. HALL, Stuart. **Fundamentalismo, diáspora e hibridismo**. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. MATTELART, Armand. A Globalização da Comunicação. Bauru. Edusc. 2000.
9. MELO, José Marques de. **Mídia e cultura popular**. São Paulo: Paulus. 2008.
10. MENESES, V. D. **O Brasil e os brasis na televisão regional aberta**. Palmas: Eduft, 2015. ROEDY, Bill. Negócios no ritmo da música. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.
11. SILVA, Everton Franscisco da. **“Sussa e tambor”: produção simbólica e identidade regional na construção histórica do Tocantins**. In: LOPES, M.A. de O..**Entre o costume e a lei: superando o “silêncio” e descortinando a história afro-brasileira**. São José: Premier, 2011. Pp-1-13.
12. THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade – Uma teoria social da mídia**. Petrópolis: Vozes, 2002.

“ A narrativa transmídia: uma apropriação dos contos de fadas na série Once Upon a Time

| **Lorrayne Caroline dos Santos**
UFG

| **Magno Medeiros**
UFG

RESUMO

O objetivo deste artigo consiste em analisar os produtos midiáticos derivados da franquia *Once upon a time* (2011) e identificar elementos de ligação entre as narrativas, os contos de fadas e o universo fictício da série, além de distinguir se esse universo ficcional configura uma narrativa transmídia, de acordo com os conceitos de Jenkins (2009). A narrativa transmídia se refere ao processo de comunicação a partir de múltiplas e convergentes plataformas tecnológicas e midiáticas visando o incremento da produção de sentidos. Os processos midiáticos transitam por diferentes meios de comunicação, aproveitando-se das características de cada um deles, mas extrapolando o seu universo cognitivo e sensível. A análise foi realizada utilizando os seguintes produtos midiáticos: a série de televisiva, o livro e a *graphic novel*.

Palavras-Chaves: Narrativa Transmídia, Série Televisiva, Contos de Fadas, *Once Upon a Time*.

INTRODUÇÃO

As narrativas fazem parte do folclore e dos costumes de vários povos e civilizações, acompanhando as primeiras formas de organização social. Podem ser encontradas tanto nas manifestações orais como nos registros escritos desde os primórdios da humanidade. Por terem relação com a própria condição humana, as narrativas lidam com a sabedoria popular, transmitindo tradições culturais e crenças das sociedades em vários períodos históricos.

Em um cenário de convergência midiática, as possibilidades comunicacionais se multiplicam e precisam se adaptar às novas formas de transmissão de conteúdo. Hoje as narrativas precisam se adaptar as novas formas de interação e circulação dentro das novas plataformas midiáticas. A partir destas novas possibilidades comunicacionais constrói-se, então, a narrativa transmídia.

O fenômeno conhecido como narrativa transmidiática ou narrativa transmídia diz respeito à dispersão em múltiplas plataformas de conteúdo ligado a uma franquia. Assim, uma história que é introduzida, por exemplo, num filme, pode ser continuada em – e não apenas adaptada para – televisão, livros, quadrinhos e videogames (JENKINS, 2009, p. 138).

A expressão transmídia foi abordada originalmente por Henry Jenkins – professor de Comunicação da University of Southern California e ex-diretor do Programa de Estudos de Mídia Comparada do Massachusetts Institute of Technology (MIT) – em seu livro *Cultura da convergência*. Mas é preciso lembrar dois pioneiros da revolução digital: Marshall McLuhan, o patrono dos estudos referentes à cultura da convergência das mídias, e o cientista político Ithiel de Sola Pool, também do MIT. O livro *Technologies of freedom* (1983), de Pool, aprofunda de forma inovadora as discussões em torno do conceito de convergência como um poder de transformação dentro das indústrias midiáticas.

Jenkins (2009) enfatiza que a convergência de mídias não é um mero avanço tecnológico. Mais que multiplicidade de plataformas e mídias, a convergência é um fenômeno que impacta a cultura e o imaginário social. Segundo ele, a convergência não ocorre somente por meio de aparelhos, por mais sofisticados que venham a ser.

A convergência ocorre dentro dos cérebros de consumidores individuais e em suas interações sociais com outros. Cada um de nós constrói a própria mitologia pessoal, a partir de pedaços e fragmentos de informações extraídos do fluxo midiático e transformados em recursos através dos quais compreendemos nossa vida cotidiana (JENKINS, 2009, p. 30).

E conclui:

A convergência das mídias é mais do que apenas uma mudança tecnológica. A convergência altera a relação entre tecnologias existentes, indústrias, mercados, gêneros e públicos. A convergência altera a lógica pela qual a indústria midiática opera e pela qual os consumidores processam a notícia e o entretenimento. Lembrem-se disto: a convergência refere-se a um processo, não a um ponto final (JENKINS, 2009, p. 43).

Nota-se que este autor prefere usar a expressão ‘narrativa transmídia’ ou ‘transmidiática’. Segundo o autor, essas narrativas fazem uso de múltiplos meios, cada um deles contribuindo de forma distinta para a compreensão do universo narrativo. Mídias diferentes implicam consumidores diferenciados e nichos de mercados específicos. Elas devem conter um rico mundo simbólico, de modo a suscitar diversas histórias paralelas e complementares, que poderão ser contadas através de suportes midiáticos diversos – tais como livros, revistas, gibis, charges, programas de TV e de rádio, filmes, animações, sites, blogs, games, publicidade, videoclipe, aplicativos, brinquedos, embalagens e outros.

A partir de um meio original – um romance ou um filme, por exemplo –, a narrativa é ampliada para outros meios – hotsite, Facebook, Orkut, Youtube, My Space, Twitter, moda, tótons, anúncios publicitários, quadrinhos e outros. Com efeito, incrementa-se e expande-se o seu conteúdo e o seu universo diegético. O público, assim, passa a interagir com os personagens, a ‘viajar’ com as fantasias constantes no enredo, de forma a possibilitar a criação/recriação de novos personagens. Nota-se, portanto, que os consumidores deixam de ser apenas meros expectadores para se tornar sujeitos ativos e participativos, colaborando com a amplificação da narrativa.

A narrativa transmidiática refere-se a uma nova estética que surgiu em resposta à convergência das mídias – uma estética que faz novas exigências aos consumidores e depende da participação ativa de comunidades de conhecimento. A narrativa transmidiática é a arte da criação de um universo (JENKINS, 2009, p. 49).

Todo um universo estético é possibilitado a partir das interações e intervenções ativas dos sujeitos consumidores. Trata-se de arte de criação participante. Ademais, as narrativas transmídias permitem a construção e propagação de franquias. Mas essas franquias devem ser relativamente autônomas, visto que as histórias paralelas devem ser consumidas e compreendidas sem a necessidade de se conhecer, obrigatoriamente, a narrativa original. Para o fortalecimento e expansão dessas narrativas é importante criar toda uma rede simbólica, através de vários produtos e serviços e por meio de diversificados processos midiáticos. A repetição mítica é fundamental, pois coaduna-se ao mito do eterno retorno. No entanto, é

preciso estar atento para não se cair na redundância gratuita ou na repetição mecânica, visto que isso desgasta a narrativa transmídia.

O segredo do êxito nesse campo está diretamente relacionado ao grau de interação e participação do público. A narrativa transmídia será bem sucedida se, e somente se, o consumidor participar ativamente, se contribuir com as discussões, se ajudar a recontar a história, se recriar novos personagens, se brincar com o enredo, se se envolver na trama a partir de seu olhar e de sua imaginação simbólica.

De acordo com Jenkins (2009), o filme Matrix é um bom exemplo de franquia através da qual se desenvolve a narrativa transmidiática. O mundo fantástico de Matrix reúne aspectos e referências híbridas, misturando: da cultura pop à cultura erudita, filosofia, literatura, ficção científica, animes, histórias em quadrinhos, informática e religião. Faz referência ao mito da caverna, ao conto Alice no país das maravilhas, ao romance Neuromancer, ao livro Simulacros e simulação, de Jean Baudrillard, às artes marciais, ao heavy metal. A partir do filme, que funcionou como uma franquia, o universo de Matrix se desenvolveu através de quadrinhos, de animes (a exemplo da série Animatrix), de games (Enter The Matrix e Matrix Online), e de duas sequências cinematográficas: Matrix reloaded e Matrix revolutions. Os fãs de Matrix chegaram a criar uma enciclopédia colaborativa (Matrix Wiki), assim como ocorreu com a série Lost, que também ganhou uma enciclopédia virtual.

O autor cita vários produtos culturais em que ocorrem narrativas transmidiáticas. Por exemplo, a série Dawson's Creek, que originou o Dawson's Desktop, de onde os fãs poderiam acessar e vasculhar o computador do personagem principal da história, inclusive o seu cesto de lixo. O filme Bruxa de Blair, que provocou, nos consumidores mais entusiasmados, uma verdadeira caça de pistas para decifrar os mistérios da trama. Foram lançadas várias pistas falsas e até notícias forjadas como estratégia de *marketing* para a divulgação do filme. A propósito, Bruxa de Blair inaugurou o debate público sobre a narrativa transmidiática. O seriado Lost foi um dos maiores exemplos de êxito no desenvolvimento da narrativa transmidiática. Foram produzidos dois romances, três novelas em quadrinhos, um jogo de realidade alternativa (Lost Experience), dois sites falsos Oceanic Airlines e Hanso Foundation, minivídeos para celular, uma seção chamada Lost Untold no site do Channel 4, *podcasts* semanais e a enciclopédia virtual colaborativa Lostpedia.

Recentemente filmes como Avatar e Os vingadores se destacaram como narrativas transmídias muito bem sucedidas. Esses filmes, lançados em escala mundial, invadiram as telas dos cinemas, dos computadores, dos celulares, das TVs; as páginas dos jornais, revistas, sites, blogs, videologs, games, redes sociais e outros. Além disso, foram criadas campanhas publicitárias mundiais para a divulgação massiva, mas também segmentada conforme os diferentes públicos. Outros bons exemplos de histórias de sucesso em

narrativas transmídias: James Bond, Star Trek, O mágico de Oz e Diário de Sofia. O seriado de TV Heroes, para citar mais um caso bem sucedido, estende-se em sites, em história em quadrinhos e até em um carro – o Nissan Versa foi lançado dentro do seriado.

Portanto, observa-se que as narrativas transmídias reforçam os laços de colaboração entre produtores e consumidores, fortalecendo a indústria do entretenimento e das comunicações, com forte impacto na publicidade, no *marketing*, no jornalismo, nas relações públicas, no design gráfico e nas redes sociais. Mas esse fortalecimento não ocorre de maneira unilateral. Segundo Jenkins (2009), a convergência de mídias pode ser um processo corporativo – de cima para baixo, mas também um processo de consumidor – de baixo para cima. Com efeito, as duas esferas – produção e consumo – podem coexistir sem grandes obstáculos. Às vezes, porém, pode haver conflitos de interesses.

Este autor afirma que as empresas midiáticas estão aprendendo a acelerar o fluxo de conteúdo midiático pelos canais de distribuição para aumentar as oportunidades de lucro, ampliar mercados e consolidar seus compromissos com o público. Por outro lado, os consumidores estão aprendendo a utilizar as diferentes tecnologias para ter um controle mais completo sobre o fluxo da mídia e para interagir com outros consumidores (JENKINS, 2009). Ele acrescenta: “As promessas desse novo ambiente midiático provocam expectativas de um fluxo mais livre de ideias e conteúdos. Inspirados por esses ideais, os consumidores estão lutando pelo direito de participar mais plenamente de sua cultura” (JENKINS, 2009, p. 46).

A partir de franquias – dos produtos originais, surge uma infinidade de ações transmidiáticas, narradas através de plataformas tecnológicas e mídias diversas, estabelecendo-se, assim, um forte e interativo contato com os seus consumidores. Mantendo vínculos com o produto principal, o público cria tramas paralelas e ações virtuais e reais, expandindo a história original. Dessa forma, os consumidores são convidados e instigados a participar. ‘Participe ou devoro-te’, diz a indústria transmidiática. E essa interação ativa incita o público na perspectiva da construção da cidadania. Mais que interagir, o público quer participar, inventar, sonhar coletivamente, realizar os seus sonhos e desejos. Portanto, as narrativas transmídias podem, sim, ter um componente de cidadania.

A narrativa transmídia, para Jenkins (2009), é o desenrolar de uma história por intermédio de múltiplos canais de mídias, sendo que cada novo texto contribui de uma maneira distinta e valiosa para a compreensão do universo narrativo.

Na forma ideal da narrativa transmídia, cada meio faz o que faz de melhor – a fim de que uma história possa ser introduzida num filme, ser expandida pela televisão, romances e quadrinhos; seu universo possa ser explorado em games ou experimentado como atração de um parque de diversões. Cada acesso à franquia deve ser autônomo, para que não seja necessário ver o filme para gostar do game e vice-versa (JENKINS, 2009, p. 135).

Dentro deste cenário, a narrativa transmidiática aparece como uma estratégia que compreende e se adequa a diversas plataformas midiáticas diferentes, possibilitando uma maior difusão da história para os seus públicos de interesse. Em prol desta nova possibilidade de intermedialidade, surge uma série de formatos e novas perspectivas para contar uma história. Pressupõe-se assim, que, devido à grande quantidade de plataformas disponíveis para a transmissão de conteúdos, seja possível estender experiências ficcionais de uma mesma obra em vários canais midiáticos.

Partindo desta premissa, percebe-se que os contos de fadas estão ganhando destaque na indústria do entretenimento por meio da constante apropriação desta narrativa em diversos produtos midiáticos e produções cinematográficas, que movimentam milhões de dólares na economia global. Em decorrência deste impacto global, analisa-se, a seguir, a intermedialidade dos contos em diversos produtos midiáticos afim de entender as adaptações sofridas por essa narrativa na série.

Cultura da convergência, narrativa transmídia e midiatização dos contos de fadas

O formato de produção e distribuição e o consumo de produtos midiáticos foram modificados com o advento das novas mídias e os novos processos de disseminação de informações. As mensagens que eram disponibilizadas por uma única mídia, nos últimos anos passaram a ser transmitidas em múltiplos canais, recorrendo ao uso dos mais variados produtos midiáticos e linguagens.

Um dos primeiros autores a discorrer sobre convergência foi Ithiel de Sola Pool. Ele entende que um único meio físico, hoje, pode transportar serviços que antes eram oferecidos separadamente; por outro lado, um serviço que antes era disponibilizado por um único meio, atualmente pode ser distribuído por diversas formas físicas (POOL, 1986 apud JENKINS, 2009). Esse fenômeno comunicacional subverte a lógica de um para um e possibilita a convergência midiática de todos para todos entre meios de comunicação e seus usos e aplicações.

Um único meio físico - sejam fios, cabos ou ondas - pode transportar os serviços que no passado eram oferecidos separadamente. De modo inverso, um serviço que no passado era oferecido por um único meio - seja a radiodifusão, a imprensa ou a telefonia - agora pode ser oferecido de várias formas físicas diferentes. Assim, a relação um a um que existia entre um meio de comunicação e seu uso está corroendo (POOL, 1986 apud JENKINS, 2009, p. 35).

A convergência midiática se caracteriza como um processo no qual o fluxo de conteúdos veiculados alcança os consumidores em diversas plataformas comunicacionais, permitindo que as mídias clássicas – como a televisão, comecem a dar lugar ao acesso descontínuo

e personalizado de cada interator, onde os conteúdos podem ser visualizados a qualquer momento, por meio de computadores, celulares, *tablets* e canais *streamings*¹.

Dentro deste cenário, a narrativa transmidiática aparece como uma estratégia que compreende e se adequa às diversas plataformas midiáticas diferentes, possibilitando uma maior difusão da história para os seus públicos de interesse.

Os contos oferecem várias alternativas que possibilitam a recriação dos sentidos e novas adaptações que se aproximam cada vez mais da realidade humana. Os contos, ao longo dos séculos, “[...] continuam possibilitando arranjos que têm algo a nos dizer, não necessariamente a mesma coisa que originalmente podiam significar, mas fornecem elementos para uma nova significação” (CORSO; CORSO, 2006, p.178). Esta narrativa lúdica é frequentemente utilizada pela indústria cultural em produções cinematográficas e em produtos midiáticos.

OBJETIVO

A transformação dos contos de fadas em material audiovisual promoveu a divulgação das histórias e várias formas de reinterpretação ao longo dos anos em novas narrativas e abordagens, possibilitando, assim, uma retomada de temas e personagens em contextos adaptados para vender ideias contemporâneas. Percebe-se assim que:

As narrativas, através das gerações foram se reciclando, ganhando novas roupagens, adaptando-se conforme as recentes tendências e abordagens. Atualmente, algumas narrativas destinadas às crianças estão passando por transformações que, por vezes, mudam o sentido original da história. Percebe-se a existência de narrativas politicamente corretas, com a presença de bruxas boazinhas, o que pode levar à perda de naturalidade da história (BEATRICE; ROSEMÉRI, 2009, p. 15).

As primeiras adaptações cinematográficas que abordam os contos de fadas foram produzidas pelos estúdios The Walt Disney Company². Desde o início de sua carreira cinematográfica houve um grande interesse por abordar essa temática, entre elas estão: Chapeuzinho vermelho (1934), Branca de Neve e os sete anões (1937) e Pinóquio (1940), dentre outros.

Walt Disney deu novo sentido [...] aos famosos personagens dos livros. Ele teve, ainda, o mérito de explorar comercialmente muito bem seus filmes oferecendo produtos que traziam os personagens queridos, contribuindo assim para a disseminação dos contos de fadas no imaginário das pessoas (BORTOLOTTO, 2014, p. 19).

-
- ¹ É uma forma de distribuição de dados, geralmente de multimídia em uma rede, através de pacotes. É frequentemente utilizada para distribuir conteúdo multimídia por meio da internet.
- ² Conhecida simplesmente como Disney, é uma companhia multinacional estadunidense de mídia de massa sediada no Walt Disney Studios, em Burbank, Califórnia.

Por meio das novas apropriações, os contos de fadas modernos sofreram uma “[...] transformação na narrativa e na moral da história infantil, [...] podendo haver certos desvios no objetivo da narrativa, a fim de tornar a história mais sedutora para o público-alvo ao qual se destina” (MORAES, 2009, p. 106). Em cada nova abordagem as histórias sofrem uma série de mudanças, motivadas principalmente pelos contextos culturais e sociais. Desta forma:

Em algumas versões um significado torna-se mais proeminente, em outras, algum outro. O sabor pleno de um conto de fadas pode ser melhor obtido não só recontando-o ou ouvindo-o várias vezes - quando então algum detalhe de início despercebido torna-se ainda mais significativo, ou é visto sob uma nova luz - mas também familiarizando-se com o mesmo tema em muitas variações (BETTELHEIM, 2002, p. 138).

Os contos foram adequados à sociedade atual. Muitas adaptações foram criadas e reproduzidas de diversas formas em livros, produtos e produções midiáticas, seriados e filmes. Algumas produções cinematográficas são releituras, como, por exemplo, os filmes: *Malévola* (2014), *A garota da capa vermelha* (2011), *João e Maria caçadores de bruxas* (2013), *Caminhos da floresta* (2015), *A Bela e a Fera* (2017) e outros.

Através dos séculos os contos de fadas, veem sendo recontados, foram-se tornando cada vez mais refinados, e passaram a transmitir ao mesmo tempo significados manifestos e encobertos - passaram a falar simultaneamente a todos os níveis da personalidade humana, comunicando de uma maneira que atinge a mente ingênua da criança tanto quanto a do adulto sofisticado. (BETTELHEIM, 2002, p. 10)

Estes contos, com o passar dos anos, também foram adaptados para diversos produtos midiáticos, dentre essas formas estão radionovelas, filmes, novelas, publicidade, games e séries televisivas, que são o principal objeto de análise deste artigo. Sendo assim, o objetivo deste artigo consiste em analisar os produtos midiáticos derivados da franquia *Once upon a time* e identificar elementos de ligação entre as narrativas, os contos de fadas e o universo fictício da série, além de distinguir se esse universo ficcional configura uma narrativa transmídia.

MÉTODOS

A proposta metodológica do presente artigo consiste no desenvolvimento de um quadro de análise, baseado em estudos já realizados sobre essa temática. O quadro tem por base estudos de Santos e Mielniczuk (2011), que desenvolveram uma investigação acerca da série *Lost*³. Nessa análise as mídias são classificadas pelo seu grau de importância para a

3 É uma série de televisão de drama e ficção científica que seguiu a vida dos sobreviventes de um acidente aéreo em uma misteriosa

sustentação da mídia principal, por meio dos eventos narrados por cada uma delas. Após descrever as histórias, elaborou-se outro quadro para visualizar as relações entre as narrativas dos produtos midiáticos analisados. O Quadro 1 foi construído para a análise dos produtos midiáticos oriundos do universo ficcional.

Quadro 1. Modelo de análise para narrativa transmídia

1. Plataforma midiática			
☐ Contos de fadas	☐ Série	☐ Livro	☐ <i>Graphic novel</i>
2. Evento narrado			
3. Utilizou fatos secundários deixados pelos contos de fadas para seu desenvolvimento?			
☐ Sim ☐ Não			
4. Trata-se de um conteúdo adaptado ou inédito?			
☐ Adaptado ☐ Inédito			
5. É possível compreender o conteúdo isoladamente?			
☐ Sim ☐ Não			
6. Qual sua ligação com os contos de fadas tradicionais?			
7. Contribui para a formação total da narrativa?			
☐ Sim ☐ Não			
8. Possui ligação com conteúdo gerado por outro produto midiático secundário analisado?			
☐ Sim ☐ Não			
8.1 Qual?			
☐ Série ☐ Livro ☐ <i>Graphic novel</i>			
8.2. De que forma estes conteúdos estão ligados?			

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Bona e Souza (2013).

A dissertação de Long (2007), que analisa a narrativa nas produções midiáticas, serviu de base para o levantamento das considerações relevantes no decorrer da pesquisa. Este método de análise seriada foi utilizado para análise da série *The Walking Dead*⁴, por Bona e Souza (2013), e foi adaptado para a análise da série televisiva *Once upon a time*, uma vez que a utilização deste modelo possibilita o estudo da narrativa ficcional de forma detalhada e eficaz.

A metodologia consiste em analisar diferentes produtos midiáticos derivados da franquia e estabelecer pontos de ligação e de diferença entre os mundos fictícios e os personagens oriundos da narrativa em diferentes universos ficcionais. O método aborda os contos de fadas tradicionais, que são os objetos de referência para a criação de *Once upon a time* (Era

ilha tropical, após o avião em que viajavam cair em algum lugar do Oceano Pacífico.

4 Série dramática e pós-apocalíptica norte-americana, desenvolvida por Frank Darabont e baseada na série em quadrinhos de mesmo nome, de Robert Kirkman, Tony Moore e Charlie Adlard.

uma vez), a fim de determinar a transmidialidade destes contos para adaptações oriundas do mundo imaginário.

Produtos midiáticos analisados: a trama imaginária

A série televisiva *Once upon a time* estreou no canal norte-americano ABC em 23 de outubro de 2011. Criada pelos roteiristas Adam Horowitz e Edward Kitsis, a série possui seis temporadas, com uma média de 22 episódios cada. Utiliza de diversas referências literárias que fazem parte do imaginário universal dos contos de fadas para o seu processo de construção de sentido, mesclando referências e introduzindo novas explicações e relações nos contos tradicionais.

Figura 1. Pôster da série *Once upon a time* (2011)



Fonte: Elefante voador⁵

A narrativa vai sendo construída se deslocando entre dois mundos e, para tal, joga com a temporalidade fazendo uso de *flashbacks*. A história inicia com uma maldição lançada pela Rainha Má, no Reino Encantado, durante o casamento de Branca de Neve e o Príncipe Encantado, transportando todos os personagens dos contos de fadas para o mundo real, onde não existe magia e as lembranças de suas vidas passadas foram apagadas. Os personagens permanecem sem suas memórias por 28 anos em uma cidade fictícia, localizada no Maine, chamada Storybrooke.

Em 2013 a série foi adaptada para um livro, batizado de *Once upon a time tale - Despertar*, escrito por Odette Beane (Figura 2). A narrativa é baseada na primeira temporada da série, criada por Edward Kitsis e Adam Horowitz. A história é contada sob a ótica da personagem Emma Swan e de Branca de Neve. A narrativa começa no mundo real sob a perspectiva de Emma Swan, que, no dia do seu aniversário, recebe uma visita de um garoto, Henry, que afirma ser seu filho e precisa de sua ajuda para quebrar uma maldição. Há também

5 Disponível em: <<https://www.elefantevoador.com/2016/06/16/once-upon-a-time-personagens-1/>>. Acesso em: 18 jan. 2017.

a perspectiva da Branca de Neve, que relata acontecimentos de antes do lançamento da maldição na floresta encantada.

Figura 2. Once upon a time – Despertar.



Fonte: Menino lit⁶

A *graphic novel*, intitulada *Once upon a time: shadow of the queen*, foi lançada em 2013 pela Marvel Comics em formato digital e impresso, e foi escrita por Daniel T. Thomsen, ex-produtor da série, em parceria com a escritora Corinna Bechko (Figura 3). A história tem uma narrativa inédita, que segue a continuidade da série televisiva, com foco no Caçador e na Rainha Má, em uma narrativa inédita neste universo ficcional.

Figura 3. Once upon a time: shadow of the queen.



Fonte: Hostgeek⁷

6 Disponível em: <<http://meninolit.blogspot.com.br/2015/01/pipoca-magia-de-once-upon-time>>. Acesso: 10 jan. 2017.

7 Disponível em: <<http://www.hostgeek.net.br/once-upon-a-time-vai-virar-graphic-novel/>>. Acesso: 15 jan. 2017.

A definição desses objetos de estudo se justifica por eles serem correlacionados com a narrativa fictícia de *Once upon a time*, pois o produto midiático inicial contribuiu para o desenvolvimento de seu conteúdo em outras mídias e plataformas de conteúdo. De uma forma direta, todos os produtos midiáticos estabelecem uma relação de aproximação com o enredo da série, contribuindo, assim, para a construção de uma narrativa transmídia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a produção da análise considerou-se necessária a construção do Quadro 2, que reúne, de modo compacto, as informações relevantes de cada produto midiático e a sua importância para a franquia e para o desenvolvimento do universo ficcional de *Once upon a time*.

Quadro 2. Análise dos objetos

Características	Contos de fadas	Série de TV	Livro	<i>Grafic novel</i>
Desenvolve-se por meio de fatos secundários deixados pelos contos				
Apresenta conteúdo inédito				
Narrativa compreensível isoladamente				
Contribui para a narrativa total				
Produto midiático secundário analisado				

Fonte: Elaborado pelos autores.

Para a compreensão do universo ficcional estudado, analisou-se o episódio inicial da primeira temporada da série de TV, intitulado como *Piloto*⁸, uma vez que este contém informações introdutórias do universo ficcional de *Once upon a time*. No livro, *Once upon a time – Despertar*, foram analisados os dois primeiros capítulos. Em relação à *grafic novel*, analisou-se todo o seu conteúdo para entender a história em sua totalidade. A escolha destes objetos ocorreu por serem as primeiras produções da franquia *Once upon a time* e também em decorrência da apropriação dos contos de fadas para a construção da sua narrativa.

Após a realização do estudo de caso, por intermédio da utilização dos quadros de análise, percebeu-se que todos os produtos midiáticos da franquia *Once upon a time* foram desenvolvidos a partir dos contos de fadas tradicionais, mais especificadamente do conto da Branca de Neve⁹. Mas, observou-se também que existem histórias e personagens secundários derivados de outros contos. A adaptação dos contos é perceptível principalmente pela construção da narrativa original, que sugere uma continuidade dos eventos narrados

⁸ O episódio piloto foi o nome dado para o primeiro episódio de uma série de televisão. Inicialmente é utilizado para apresentar aos executivos das estações de televisão e, mais tarde, ao público em geral.

⁹ A Branca de Neve é um conto de fadas originário da tradição oral alemã, que foi compilado pelos Irmãos Grimm e publicado entre os anos de 1812 e 1822. Sua história deu origem ao primeiro filme de Walt Disney: *Branca de Neve e os sete anões*, de 1937.

descritos na história, uma vez que são utilizados na série elementos e diálogos que buscam remeter a eventos que ocorrem após o ‘felizes para sempre’, momento este caracterizado como um final feliz para os personagens.

Esta percepção ocorre de forma subjetiva, no primeiro episódio da série, mais precisamente no primeiro diálogo, no qual o espectador visualiza a seguinte introdução: “Numa floresta encantada com os clássicos personagens que conhecemos ou achamos conhecer. Um dia se viram em um lugar onde seus finais felizes foram roubados. Nosso mundo... e foi assim que aconteceu” (ONCE..., 2011). Percebe-se, por intermédio deste diálogo, que este universo é uma apropriação de uma narrativa já existente. Trata-se de uma nova perspectiva sobre os personagens tradicionais que não foi abordada pelos contos.

A narrativa da série televisiva inicia com um momento presente nos contos tradicionais: a cena em que o príncipe encantado encontra a Branca de Neve em um caixão de vidro no meio da floresta com os sete anões ao seu lado e a acorda com um beijo de amor verdadeiro. A cena de início da série deixa claro para o espectador que este produto midiático é caracterizado como uma releitura moderna dos contos de fadas tradicionais. São tramas, enredos, personagens, cenários e contextos adaptados de uma narrativa já existente, mas que transmitem uma ideia de originalidade por ser uma narrativa nunca abordada em outros produtos midiáticos.

De acordo com as informações do quadro de análise, três produtos midiáticos analisados possuem conteúdos inéditos: os contos de fadas, a série de TV e a *grafic novel*. Todos estes produtos possuem histórias originais, que contribuem diretamente para a construção de um universo ficcional amplamente retratado. O livro *Once upon a time – Despertar*, por sua vez, não possui conteúdo inédito, pois ele é uma adaptação da história narrada pela série televisiva, que tem origem nos contos de fadas. Portanto, sua narrativa e os seus personagens nasceram dos contos de fadas, mas a sua narrativa ficcional é oriunda da série de TV.

O livro não possui muita relevância para a construção deste universo, uma vez que ele apresenta o mesmo conteúdo da série de TV. A diferença para os dois formatos está na utilização de uma linguagem formal, uma narrativa mais detalhada, que aborda somente dois pontos de vista. Segundo Barros (2010), a produção de conteúdos inéditos e relevantes possibilita, aos usuários, motivação para buscar conteúdos relacionados aos produtos midiáticos.

Percebeu-se, na análise, que todas as narrativas podem ser compreendidas isoladamente. A construção de sentido de cada narrativa é feita de forma isolada, não necessitando de nenhum outro produto midiático para sua compreensão. Se o receptor conhece os contos de fadas ou assistiu algum episódio da série de TV possui uma maior referência do universo ficcional e consegue realizar a associação imediata com o enredo e com os personagens,

possibilitando, assim, que todos os conteúdos contribuam, direta ou indiretamente, para a construção da narrativa total.

Para Jenkins (2009), a compreensão das histórias de forma isolada é uma característica presente em uma produção transmidiática. Entende-se, então, que a história narrada pelos diversos produtos midiáticos deve ser compreensível isoladamente, além de revelar informações relevantes para a narrativa total. Segundo este autor, cada acesso à franquia deve ser autônomo para que não seja necessário possuir experiências anteriores com o universo ficcional para entender a história.

De acordo com Bona e Souza (2013), os elementos secundários são derivados e ganham forma a partir de um universo narrativo mais abrangente, que explora pontos de vista ainda não abordados por ele. A *grafic novel* é um produto midiático secundário, oriundo da narrativa principal, que possui uma história nunca abordada pelos outros meios. Ela não possui uma ligação direta com o enredo da série de TV, o livro ou os contos de fadas e, mesmo não oferecendo uma continuidade ao universo de *Once upon a time*, é um produto relevante para a divulgação da franquia.

Sua importância é reconhecida, pois ela se passa no mesmo universo narrativo apresentado pelos outros produtos midiáticos e narra uma história inédita abordada pela ótica de outros personagens, em um período nunca abordado em nenhuma plataforma. A história é narrada pela perspectiva da Rainha Má e do Caçador. A narrativa é inédita, mas possui alguns elementos que foram abordados de forma superficial na série. A história aborda o relacionamento romântico destes dois personagens e os sacrifícios feitos pelo Caçador, que é um homem bom, forçado pela Rainha Má a fazer o mal. A narrativa fornece um novo olhar sobre fatos que não foram abordados na série, mas que contribuem para um entendimento mais profundo das motivações destes personagens.

Em se tratando dos conteúdos secundários, é possível perceber uma relação entre as narrativas e seus diversos produtos midiáticos. Estes conteúdos surgiram a partir de espaços vazios deixados na série televisiva e conseguiram se estender para novas plataformas, possibilitando, assim, a criação de mais canais com seus públicos de interesse. Essa ligação direta tem origem na série, uma vez que ela é o primeiro produto lançado deste universo, e se estende para os outros meios. Fica claro também que este produto é uma apropriação dos contos de fadas para um novo formato e que funciona como uma extensão dos fatos narrados.

Percebe-se, então, que os produtos midiáticos analisados estão sempre interligados de alguma forma com o seu universo ficcional e, por intermédio do cruzamento das narrativas entre os personagens, a franquia é construída. Segundo Jenkins (2009), para conseguir disseminar uma franquia é fundamental a construção de universos narrativos sustentados pela exploração de outros personagens e de histórias originárias de um mesmo universo.

A Figura 4 foi criada para maior compreensão da relevância dos produtos midiáticos analisados para a construção do universo ficcional de Once upon a time. A imagem ilustra, de forma objetiva, a representação visual da narrativa transmídia criada pela franquia Once upon a time. Percebeu-se, por meio da análise, que o universo ficcional da série é inspirado nos contos de fadas tradicionais. A figura representa o universo da série, nela foram inseridos círculos menores que representam os quatro produtos midiáticos analisados e sua importância para a construção da franquia.

Figura 4. Narrativa transmídia de Once upon a time



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de uma imagem da internet¹⁰

Os contos de fadas, por serem apropriados para a construção do universo ficcional de Once upon a time, são representados de uma forma maior na imagem em relação aos outros objetos analisados. Conforme citado anteriormente, os produtos originários desta narrativa são inspirados nos contos de fadas e na possibilidade de adaptação das histórias para narrativas contemporâneas. A série, por ser o produto original inspirado no universo dos contos, aparece como o produto inicial deste universo adaptado e construído, baseado em referências literárias. O destaque na imagem marca uma relevância maior aos demais produtos midiáticos.

O livro Once upon a time – Despertar e a *grafic novel* Once upon a time: shadow of the queen são originários de espaços deixados pela série de TV. Portanto, suas narrativas não possuem um grande grau de importância para a construção deste universo e aparecem representadas em tamanho inferior na imagem em relação aos outros produtos midiáticos.

De maneira geral, todos os produtos analisados contribuem para a compreensão total da narrativa e para a difusão da história nos mais variados canais, seja por intermédio da

¹⁰ Disponível em: <<https://omelete.uol.com.br/series-tv/noticia/once-upon-a-time-rainha-ma-aparece-em-poster-para-a-san-diego-comic-con-2016/>>. Acesso em: 30 de jan. 2017.

extensão da história, de pontos de vistas relevantes abordados em diferentes formatos ou por narrativas que possuem possibilidade de adaptação. Nesta perspectiva, o conteúdo criado por meio das diversas mídias contribui para o desenvolvimento de uma história. Desta forma, a Figura 4 representa a relação entre os produtos e a sua relevância para a construção do universo ficcional da série.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A narrativa transmídia é considerada fruto da convergência midiática e da evolução dos meios comunicacionais. Ela faz parte de um processo que busca inovar para se contar uma história, seja por meio de uma produção inovadora, a adaptação dos produtos midiáticos as novas mídias ou pela forma como a narrativa conta uma história que consegue transitar em diversas plataformas comunicacionais. Foi possível estabelecer elos entre as narrativas nos diferentes produtos da franquia *Once upon a time*. Esse processo se configura como uma narrativa transmídia, conforme define Jenkins (2009), ou seja, possui intertextualidade radical, multimodalidade e compressão aditiva.

Essa percepção ficou clara no desenvolvimento da análise e no princípio da intertextualidade radical, na qual se vê que a série e todos os seus produtos são derivados dos contos de fadas. No entanto, cada narrativa busca transmitir um conteúdo inédito, nunca narrado nas histórias. Bem como transmitir uma ideia de continuidade e utilizar personagens conhecidos pelo público para a construção de seu enredo por intermédio de diferentes eventos da narrativa e sob novos pontos de vista.

A definição do conceito de narrativa transmídia para Jenkins (2009) está associada, principalmente, a uma história que se desenrola através de múltiplos canais de mídia, cada um deles contribuindo de forma distinta para a compreensão total do universo narrativo. É possível compreender o princípio da multimodalidade, em que um mesmo universo ficcional, no caso a série *Once upon a time*, é adaptado aos mais diversos meios, linguagens e plataformas comunicacionais, e contribui para a construção de experiências midiáticas diferentes, que procuram captar o interesse do público da franquia para as suas extensões midiáticas.

Observa-se que este novo universo ficcional abordado em *Once upon a time*, baseado nos contos de fadas, com uma releitura moderna e contemporânea, é destinado a um receptor que conhece ou possui alguma referência simbólica. Percebe-se que essa apropriação dos contos aborda o princípio da compressão aditiva e possibilita que cada produto midiático ou história utilizada na narrativa contribua para ampliar a compreensão do todo narrativo. Essa nova apropriação, presente na série e em seus produtos midiáticos, desvia a história e a sua moral original. O objetivo é transformar os elementos dos contos de modo que sejam sedutores para o receptor, agregar valores diferentes dos contos originais e recriar significados

que estão inseridos nas narrativas a fim de moldar a história de acordo com os costumes e as influências da sociedade contemporânea.

A análise da série televisiva permitiu inferir que as construções transmídias se referem ao processo de comunicação a partir de múltiplas e convergentes plataformas tecnológicas e midiáticas visando o incremento da produção de sentidos. Os processos midiáticos transitam por diferentes meios de comunicação, aproveitando-se das características de cada um deles, mas extrapolando o seu universo cognitivo e sensível.

Para decifrar o universo diegético transmídia é necessário considerar que o acesso às informações e às imagens em diferentes mídias, cada qual com a sua particularidade, busca a construção de uma narrativa que se amplia para além de um único meio e de um sentido homogêneo. Com efeito, amplificam-se em redes interativas e em polifonia de significados. Esse fluxo informativo e imagético recebe, de cada mídia, um enfoque específico e peculiar, que se soma aos outros enfoques, de outras mídias, possibilitando transformar a linguagem, a expressão, a sensibilidade, os modos de consumo, os laços de interação social e as formas de experimentação do mundo imaginário.

■ REFERÊNCIAS

1. BARROS, A. C. P. Comunicação e mídias digitais: novas formas de relacionamento mercadológico transmidiático. In: Interprogramas de Mestrado da Faculdade Cásper Líbero, 6., 2010, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Faculdade Cásper Líbero, 2010.
2. BEATRICE, L.; ROSEMÉRI, L. **Contos de fadas na publicidade**: magia e persuasão. Blumenau: Edifurb, 2009.
3. BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
4. BONA, R. J.; SOUZA, M. P. de. A narrativa transmídia na era da convergência: análise das transposições midiáticas de The Walking Dead. **Razón y Palabra**, México, n. 82, mar./maio 2013. Disponível em: <http://www.razonypalabra.org.mx/N/N82/V82/22_BonaSouza_V82.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2017.
5. BORTOLOTTI, M. M. A mulher como personagem nos contos e na publicidade. In: Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul, 14., 2014, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: Unisul, 2014. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/27899/000768066.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2017.
6. CORSO, D. L.; CORSO, M. **Fadas no divã**: psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.
7. JENKINS, H. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

8. LONG, G. A. **Transmedia storytelling**: business, aesthetics and production at the Jim Henson Company. 2007. 185 f. Dissertação (Mestrado em Ciência dos Estudos Comparados de Mídia) - Massachusetts Institute of Technology, Massachusetts, 2007.
9. MORAES, V. da S. Literatura infantil na publicidade. In: SEMANA DE LETRAS, 9., 2009, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre: PUC-RS, 2009. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/online/IXsemanadeletras/com/Viviane_da_Silva_Moraes.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.
10. Once upon a time. Direção: Edward Kitsis e Adam Horowitz. Produção: Damon Lindelof, Christine Boylan, Robert Hull. Estados Unidos. ABC Studios. 2011, 990 min. 1 DVD.
11. SANTOS, M. B.; MIELNICZUK, L. O universo ficcional de *Lost* e a narrative transmidiática. **Logos**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 1, p. 126-138, jan./jul. 2011.

“

A percepção dos acadêmicos de pedagogia sobre a atuação profissional do pedagogo em ambientes não escolares

▮ **Bárbara Lorrane Helmer Cabral**
Faculdade Estácio Castanhal

▮ **Mikaella Santos Tardelli**
Faculdade Estácio Castanhal

▮ **Celena Vitória Pimentel Carréra Silva**
Faculdade Estácio Castanhal

▮ **Raéllyda Sá Mendes**
Faculdade Estácio Castanhal

RESUMO

O objetivo do presente trabalho é analisar o nível de compreensão dos acadêmicos de pedagogia em relação às suas possibilidades de atuação profissional em ambiente não escolar. Neste sentido, é sabido que o profissional dessa área possui inúmeras possibilidades de exercício de suas atividades laborais, contudo, por ocasião de um estereótipo que foi sendo criado ao longo dos anos, o qual tende a vincular o pedagogo restritivamente à trabalhos realizados em instituições educacionais, pouco se conhece a respeito desta área tão rica em suas mais distintas formas de atuação. No intuito de melhor atingir o propósito da discussão em evidência, além de investigação teórica de caráter bibliográfico, utilizou-se como metodologia de trabalho uma pesquisa de cunho quantitativo e qualitativo que se deu a partir da aplicação, junto à acadêmicos do curso de pedagogia, de 50 questionários. Esta verificação foi realizada de maneira aleatória, voluntária e anônima em uma instituição de ensino superior do município de Castanhal, no mês de outubro de 2019. Constatou-se através da análise dos questionários o baixo conhecimento dos graduandos no que tange às possibilidades de atuação profissional em ambiente não escolar, elevando a inquietação sobre a temática abordada. Observou-se que a maioria dos discentes entrevistados possui conhecimento vago a respeito das oportunidades laborais que se distanciam da área educacional, sobressaltando-se, assim, a necessidade de maiores informações sobre o tema, aumentando a noção sobre a verdadeira dimensão dos seus campos de atuação do pedagogo em ambientes não escolares.

Palavras-chave: Ambientes não Escolares, Atuação Profissional, Pedagogia, Possibilidades.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

O presente trabalho tem por objetivo precípuo analisar a percepção dos discentes de pedagogia em relação às suas possibilidades de atuação no mercado de trabalho em ambiente não escolar. Sabe-se, todavia, que o pedagogo genericamente ainda é visto como aquele que desempenha apenas a função de coordenação no estabelecimento de ensino ou, principalmente, exerce a atividade de docente em turmas de educação infantil até o 5º ano do ensino fundamental.

Entretanto, essa compreensão se apresenta como resultado de um processo que sedimentou a ideia de que o profissional formado nessa área somente encontraria espaço para sua prática laboral no locus educacional. Muito embora tal entendimento tenha sido massificado no decorrer dos anos, a oficialização do curso de graduação e as várias transformações enfrentadas pela pedagogia, trouxeram a possibilidade de atuação em ambientes que excedem o universo escolar.

Apesar da referida expansão, ainda é possível observar, inclusive entre os acadêmicos, uma concepção delimitada e restritiva acerca do exercício das atividades pedagógicas, manifestando-se como um fator balizador do interesse pela profissão em evidência.

Partindo dessa premissa, demonstra-se pertinente a elaboração de trabalhos e pesquisas que investiguem o perfil, formação, profissão e possibilidades de atuação do pedagogo em ambientes para além dos espaços escolares, pontuando as diversas nuances atualmente exigidas pelo mercado de trabalho, com foco em funções que se desassociem diretamente da prática da docência.

Desse modo, importante se faz destacar a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, a qual estabelece as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, e que em seu artigo 2º assim dispõe o seguinte:

Art. 2º. As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006)

Como se pode observar, a própria orientação acerca das diretrizes fundamentais do curso de Pedagogia prevê a atuação de tais profissionais em outras áreas, que excedem as escolares, nas quais sejam necessários conhecimentos pedagógicos.

Essa determinação carrega consigo a base da expansão das atividades do pedagogo. Todavia, essa expansão não se demonstra como algo natural e inerente ao curso, resultando

em desconhecimento pela sociedade e, de modo genérico, pelos próprios acadêmicos, das diversas possibilidades disponíveis ao profissional deste ramo.

Entretanto, a ampliação das oportunidades, de forma genérica, ainda não se apresenta como uma realidade fática aos profissionais da pedagogia. Assim, abordar as possibilidades de atuação do pedagogo se apresenta como um tema de bastante relevância, uma vez que estas se demonstram extensas, muito embora, pouco exploradas.

Isto posto e no intuito de melhor analisar o nível de compreensão dos acadêmicos no que tange ao assunto abordado no presente trabalho, viu-se como necessária a aplicação de pesquisa de campo, a fim de se obter informações práticas sobre a temática em tela.

Dessa forma, quanto ao aspecto metodológico, a investigação teve caráter quantitativo e qualitativo, sendo realizada em instituição de ensino superior da rede privada, localizada no município Castanhal, Estado do Pará. A pesquisa realizada possuía como critério fundamental que os alunos entrevistados, escolhidos de maneira aleatória, voluntária e anônima, estivessem devidamente matriculados no curso de pedagogia, colhendo-se amostras em diferentes anos da graduação.

Depois de estabelecido o contato institucional e oficializado o aceite ético para se efetuar a pesquisa de campo, realizou-se a aplicação dos questionários por meio de visitas nas turmas dos alunos de Pedagogia do 2º ao 6º semestre nos períodos matutino e noturno da faculdade, visando aferir o nível de conhecimento dos acadêmicos do curso pedagogia a respeito de suas possibilidades de atuação em ambiente não escolar.

Ademais, no que concerne aos aspectos teóricos e bibliográficos, buscou-se ainda analisar breve e objetivamente a evolução histórica do curso de pedagogia no Brasil, perpassando pelas inovações legislativas que nortearam, a seu tempo, a profissão.

Na mesma esteira, foram abordadas em seção específica, de modo informativo, algumas das principais possibilidades de atuação profissional do pedagogo para além do ambiente escolar.

Assim, compreende-se que a escolha da temática deste trabalho em comento apresenta-se oportuna, uma vez que mesmo diante da crescente relevância profissional do pedagogo na sociedade contemporânea, a qual rompe as barreiras da escola e alcançam diversas possibilidades do exercício laboral, ainda nos deparamos com a falta de informação sobre o assunto.

BREVE PERCURSO HISTÓRICO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

Para melhor compreender as questões norteadoras deste artigo, observou-se importante explanar, ainda que de modo breve, a trajetória do curso de Pedagogia no Brasil e as

diversas mudanças que ocorreram desde a sua criação, as quais promoveram remodelações e ressignificações ao modelo inicialmente implantado.

Assim, o curso de pedagogia foi instituído no ano de 1939 e desde então a atuação profissional vem se transfigurando por ocasião das mudanças ocorridas na sociedade entre século XX e início do século XXI. Tais transformações trouxeram avanços na prática pedagógica e no papel da educação, que é o objeto de estudo da pedagogia, avaliando métodos, práticas e organização para obter aprendizagem (PEREIRA, 2019).

Desse modo, cumpre-se destacar que a década de 1930 se apresentou como um marco no tocante às questões educacionais no país. Por influência de Getúlio Vargas, governo da época, passou-se a tratar a educação como um fundamental caminho para o crescimento e modernização do Brasil, que naquele momento era cercado por transformações nas camadas sociais, políticas e econômicas.

Neste sentido, convém destacar o seguinte ensinamento de Fausto (1994, p. 367):

É significativo observar que o crescente interesse do governo Vargas em promover a industrialização do país, a partir de 1937, refletiu no campo educacional. Embora o ministro Capanema tenha promovido uma reforma do ensino secundário, sua maior preocupação se concentrou em organizar um ensino industrial. Um decreto-lei janeiro de 1942, instituiu a Lei Orgânica do Ensino Industrial com o objetivo de preparar mão de obra fabril qualificada. Pouco antes surgira o Serviço Nacional de aprendizagem Industrial (SENAI), destinado ao ensino profissional do menor operário. Subordinado ao Ministério da Educação, o SENAI, ficou sob a direção da Confederação Nacional da Indústria.

Como se pode abstrair da citação acima, tornou-se necessário repensar a educação e as políticas educacionais, com o fito de produzir mão-de-obra qualificada e desta forma buscar atender às exigências do novo mercado de trabalho de viés urbano e industrial, que, para contratar, passou a exigir escolarização mínima dos trabalhadores.

Assim, alguns setores vinculados ao capital pressionaram o Estado reivindicando “[...] ações educacionais que garantissem a formação de funcionários adaptados às novas funções de gerência e a tarefas especializadas, bem como para a formação de seus intelectuais orgânicos.” (SILVA, 2004, p. 31).

Portanto, é neste ambiente de profundas transformações e pressões na sociedade brasileira que a pedagogia, enquanto curso superior, surge, a fim de atender essa nova demanda por qualificação.

Neste sentido, é necessário ressaltar alguns marcos, como criação, em 1934, da Universidade de São Paulo, e, ainda o surgimento da Universidade do Distrito Federal em 1935, que despontavam no contexto das transformações estruturais necessárias ao projeto de desenvolvimento em comento. Foi a partir da fundação dessas novas universidades

que veio a ser implantado pelo Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939, o Curso de Pedagogia (BOUTIN; SILVA, 2015).

Acerca do referido Diploma legal, importante destacar os ensinamentos de Silva (1999, p. 33), vejamos:

Esse Decreto-Lei criou a Seção de Pedagogia na Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, que tinha por finalidades, dentre outras, a de preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal e preparar trabalhadores intelectuais para o exercício de atividades técnicas. No início foram criadas quatro seções, secção de filosofia, secção de ciências, secção de letras e secção de pedagogia, entre as quais se distribuíam os cursos regulares de Filosofia, Matemática, Química, Física, História Natural, Geografia, História, Ciências Sociais, Letras, Pedagogia e Didática.

Destaca-se, então, que a criação do curso de pedagogia estava atrelada a uma necessidade de qualificação de mão-de-obra para ser absorvida pelas novas demandas advindas do incipiente processo de industrialização da economia brasileira. Assim, fazia-se imprescindível a formação de profissionais que pudessem atuar na instrução e preparo de outros trabalhadores.

Desse modo, pode-se afirmar que os princípios estabelecidos originalmente no bojo da implantação do curso de pedagogia ainda hoje exercem forte influências sobre o entendimento acerca do exercício das atividades do pedagogo, ou seja, representa genericamente uma visão restritiva e limitada quanto aos campos de atuação desse profissional, compreendendo-o, de forma simplista e restrita, como aquele que é responsável pelo processo educacional, relacionado principalmente ao âmbito escolar.

Entretanto, há de se destacar que o curso de pedagogia foi sendo (re)modificado e atualizado em conformidade com os padrões requeridos pelo modelo político e educacional vigentes, tendo como objetivo a formação de profissionais que atuassem na educação pública, como dupla atuação no exercício de sua formação ou profissão (SILVA, 1999).

Apesar do contexto de transformações e dos avanços socioeconômicos vivenciados, tais mudanças não eram suficientes para absorver esses profissionais, uma vez que a formação acadêmica do pedagogo não gerava a certeza de um ingresso bem-sucedido ao mercado de trabalho, causando tensão e um ambiente de questionamento acerca da formatação do curso.

Esse cenário de incertezas influenciava diretamente a discussão sobre as bases da formação do pedagogo, gerando, por intermédio de pareceres do Conselho Federal de Educação (CFE) e das edições de Decretos-Lei, alterações curriculares que visavam adequar o curso de pedagogia às necessidades e interesses do modelo sócio político vigente (SILVA, 1999).

É importante frisar que a adequação ao contexto histórico e suas demandas, alteram não somente o embasamento de conceitos sobre o curso de pedagogia e seus fundamentos estruturais, mas também as concepções, delimitações e influências que reverberam sobre a compreensão que se tem sobre a pedagogia até os dias de hoje.

Assim, torna-se válido salientar a análise feita por Scheiber e Durlli (2011), que faz uma abordagem a respeito da temática em questão, tomando como premissa principal três momentos que se destacam não apenas no seu percurso, como também na discussão de sua identidade, observando desde o movimento dos educadores da década de 1930, voltada à formação de professor primário e de nível superior, período este que a história do Curso de Pedagogia esteve ligada à aprovação do Estado.

[...] compreendendo sua gênese em 1939, as mudanças impetradas no contexto da lei 4.024, de 1961, e aquelas promovidas no final da década de 1960, no bojo das leis 5.540, de 1968, e 5.692, de 1971, período em que a formação do professor para o magistério dos anos iniciais de escolaridade não esteve ainda entre as funções prioritárias do curso e, ainda, o contexto marcado por intencionalidades antagônicas, a partir de meados da década de 1970, no qual as contendas a respeito do curso levaram às definições atuais, quais sejam: (i) a proposta de transformação radical do curso de Pedagogia inscrita nas indicações de Valnir Chagas, pelas quais se extinguiria o curso nos moldes em que fora até então organizado e (ii): as propostas construídas no âmbito da sociedade civil, especialmente por professores e acadêmicos, revitalizando o curso e atribuindo-lhe a função de formar os professores para o magistério dos anos iniciais de escolaridade. (SCHEIBER E DURLLI, 2011, p. 81)

É possível perceber várias discordâncias sobre o curso de pedagogia e também do pedagogo frente aos projetos educativos em construção. Desta forma, o assunto abordado é de fundamental importância para entender os processos, avanços, mudanças e inquietações que cercam essa temática.

Nesse contexto, é válido frisar que, conforme Catani e Oliveira (2002), essas reformas ocasionaram novamente mudanças no curso de pedagogia, visto que os pedagogos conferiam a partir de então a função de especialistas em educação, devendo exercer o cargo de supervisão, orientação, administração, inspeção e planejamento escolar. Assim, surgiram os cursos de curta duração (2 anos), a licenciatura (4 anos) e a pós-graduação (entre 2 e 4 anos adicionais), além de implantação dos cursos básicos.

É importante lembrar que a validade do Parecer CFE nº 252/1969 e da Resolução CFE nº 02/1969, juntamente com a Lei nº 5.692/1971, antiga LDB que reformulou o parecer e os objetivos do ensino primário e médio, aumentando a carga horária acerca das disciplinas, perdurou até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996), que vigora atualmente no país.

A Lei nº 5.692/1971 deu início a um plano de formação de professores específicos, conforme se abstrai do seu artigo 30, vejamos:

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

Já o Parecer nº 76/75 do CFE, acabava por eliminar a exigência da profissionalização obrigatória no 2º grau, requerendo assim mudanças legislativas mais profundas, como por exemplo, a extinção do curso de pedagogia, e indicando como função do curso a formação do professor para atuar nos anos iniciais de escolaridade.

No entanto, esse documento foi posteriormente reprovado pelo CFE, visto que não era de interesse do Estado a formação de profissionais de nível superior para os primeiros anos das séries iniciais.

Nesse cenário, o Ministro da Educação e Cultura, Eduardo Portella, que esteve à frente do ministério do dia 15 de março de 1979 a 26 de novembro de 1980, assumiu a pasta enfrentando as insatisfações por parte dos educadores que se mobilizavam no sentido de intervir nas políticas de reformulação dos cursos de formação, marcadas pelas decisões do Conselho Federal de Educação (SCHEIBER, 2011).

Tais mobilizações impulsionaram a fundação de grupos que visavam participar do processo de decisão acerca das políticas voltadas à formação de educadores. Desse modo:

O Movimento Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores, iniciado com a criação do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador (1980) e transformado em 1983 na Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – CONARCFE. Esta, por sua vez, resultou, em 1990, na criação da ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (SCHEIBER, 2011, p. 97).

É válido frisar que a atuação desses movimentos exerceu grande influência na maioria das universidades, as quais aproveitaram suas ideias e passaram a incorporar a formação docente para o início da escolarização como uma das possíveis habilitações do curso de pedagogia, exigida como pré-requisito para as demais habilitações, como por exemplo, as licenciaturas de geografia, história, dentre outras.

A política exerceu contribuição para a ampliação das instituições superiores no Brasil e para o curso de pedagogia, fazendo com que acontecessem as organizações curriculares tendo o intuito de atender o perfil que as diretrizes exigem para que a pedagogia não

parasse só nas séries iniciais, mas levando a expansão do curso para outros ambientes (DOMINGUES e BELLETATI, 2018).

Diante disso, notamos que a aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional LDB (Lei nº 9.394/1996), foi resultado de um longo processo que se intensificou com a publicação da Constituição Federal de 1988, uma vez tratar-se de um projeto cercado de diversas discussões e embates, os quais ocorreram por todo o país e em vários ambientes como congressos, encontros, simpósios, seminários, e outros que reuniam numerosos representantes do campo educacional.

Destaca-se que o Governo Federal, na época regido pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso que governou o país de 1995 a 2002, ordenou a aprovação da nova LDB ao final do ano de 1996. Assim, em sessão realizada em 17 de dezembro de 1996, foi aprovado na Câmara dos Deputados o relatório contendo o texto final da LDB, de autoria do então deputado Darcy Ribeiro (DEMO, 1997).

Com a aprovação da aludida Lei, ponto fundamental na consolidação do curso, foram implantados os cursos de formação dos profissionais da educação, agora como objeto de reflexão e com as finalidades e fundamentos estabelecidos, além dos cursos que poderiam ser mantidos pelos Institutos Superiores de Educação, a carga horária da prática de ensino, a valorização do magistério e a experiência docente.

Também foram definidos as modalidades e os níveis da educação brasileira, nos termos dos artigos 21, 37, 39, 44 da Lei nº 9.394/1996:

Art. 21. A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior.
[...]

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.
[...]

Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.
[...]

Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: I - cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino; II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo; III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino; IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

Dado essa seleção em níveis, a educação passa aqui a ter uma diretriz como base, um caminho organizado que deve ser seguido, norteando cada etapa que deve ser devidamente cumprida. A LDB é um marco fundamental na regulamentação da organização educacional, desde o nível básico ao ensino superior, Lei essa que rege e embasa as atuações e formações dentro da área da educação.

O PEDAGOGO EM AMBIENTE NÃO ESCOLAR

A pedagogia é uma ciência que conversa com as mais diversificadas áreas do conhecimento, principalmente no que tange a arte de ensinar, além de se posicionar frente aos desafios educacionais, tentando buscar sempre soluções como tentativa de superar as dificuldades e os problemas que surgem no meio social, devido às mudanças e às transformações ocorridas ao longo do tempo.

É fundamental trabalhar esse perfil e suas especificidades ainda em sua formação. Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA (2019), a profissão é uma das mais requisitadas na atualidade, absorvendo mais de 90% dos graduados na área no mercado de trabalho, podendo atuar em espaços não escolares, como empresas, hospitais, ONGs e museus, devido sua amplitude de formação¹.

As empresas enxergam a necessidade de contratação de pedagogos no setor de recursos humanos, atuando na capacitação e entrevistas. Já no setor industrial e hospitalar, o pedagogo colabora na estrutura organizacional (CARDOSO; SILVA; SANTOS, 2016). Essas áreas de atuação são desconhecidas por muitos graduandos de pedagogia e as instituições de ensino superior, em suma, deixam a desejar no tocante às possibilidades de atuação.

Em 2017, segundo dados do censo da educação superior, do Inep², mais de 3,2 milhões de pessoas ingressaram em um curso superior no Brasil. Desse total, 296.776 (9,2% do total) escolheram o curso de Pedagogia, que pela segunda vez consecutiva se destacou como a graduação com o maior número de ingressantes no País; O curso tem o maior número de concluintes (126.144) e ocupa segundo lugar em número de matriculados (714.345).

Segundo o aludido censo, entre as 15 licenciaturas com maior número de alunos matriculados, pedagogia ocupa o primeiro lugar. A quantidade de alunos na pedagogia é superior à observada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCED), organização que reúne 36 países, entre eles as potências mundiais (KUZUYABU, 2018, p. 01).

1 Segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), mais de 94% dos pedagogos estão empregados. Disponível em: <https://www.rscportal.com.br/artigo/pedagogia-a-profissao-que-vai-muito-alem-da-sala-de-aula>. Acesso em: 14/11/2019.

2 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file>. Acesso em: 10/11/2019.

Esses dados comprovam os avanços de interesses na formação do pedagogo. Desse modo, torna-se fundamental apresentar as possibilidades de atuação do pedagogo e as percepções dos discentes de pedagogia no que diz respeito ao exercício da profissão em ambiente não escolar.

De acordo com Freire (2016), a pedagogia vem trazendo informações e benefícios a todos os profissionais, pois é a ciência que estuda e aplica doutrinas e princípios com o fim de proporcionar um programa de ação voltado à formação humana. Na composição desse processo, muito se trabalha com a proposta de estímulo e aperfeiçoamento continuado, aguçando ao máximo as potencialidades humanas em muitas áreas de trabalho.

Para Caliman (2011), o papel do pedagogo também é de extrema importância em um espaço não escolar, sendo formado para desempenhar a função de mediador e articulador da aprendizagem em uma organização, pois é uma profissão que possibilita aberturas em muitas áreas.

A pedagogia também contém elementos da psicologia, da filosofia, da sociologia, da didática, da história da educação e da pedagogia empresarial. Pooli e Ferreira (2017) afirmam e destacam a necessidade de se pensar a educação não escolar em suas possibilidades de produção de sentidos e significados para os grupos sociais envolvidos no processo sócio educacional, o que implica considerar as especificidades desses sujeitos bem como a importância das relações que ali se estabelecem.

A atuação do pedagogo em ambientes não escolares, como possibilidade de atuação, expandiu-se e os pedagogos que antes eram vistos apenas como docentes passam a ser importantes também em outros espaços tais como, instituições, empresas e espaços extraescolares (BOGORNÝ, 2015), exercendo atividades no ensino de práticas de trabalho, organização do espaço e planejamento que compete ao pedagogo atuar.

As práticas educativas frente à multiatuação do pedagogo têm gerado grande procura no mercado de trabalho. Mesmo assim, na atualidade, ainda é difícil encontrar com facilidade pedagogos atuando em ambiente não escolar. (SANTOS, 2018).

Sobre as responsabilidades do pedagogo, suas atividades laborais envolvem os projetos de cunho educativo, levando em conta as leis vigentes. Assim, tal profissional deve ser ciente de seus espaços de atuação e suas atribuições, para exercer práticas educativas, organizar projetos entre outros (OLIVEIRA, FERRO & REIS, 2017).

Estudos reafirmam a necessidade de se repensar a formação e a identidade do pedagogo em face da expansão de tal atuação, que não se limita somente à docência. Tendo em vista as possibilidades laborais, pesquisas com discentes identificaram a falta de uma formação mais coesa entre teoria e prática, que abarque a extensão profissional (VIEIRA, 2008).

Por meio das diretrizes curriculares, pôde-se obter grande avanço e alcançar o objetivo de expandir a profissão em espaços formais e não formais. No entanto, é necessário que haja pesquisas de campo, novos conhecimentos, buscas nos meios, políticos, sociais, além de estudos para que haja qualidade nesse processo de reconhecimento profissional dentro desses ambientes de atuação (FALCO E MOREIRA, 2017).

No campo dessa atuação, há alguns desafios quanto à aceitação e falta de espaço, uma vez que administradores e psicólogos ocupam dentro das organizações função que deveria ser de profissional da pedagogia. Martins et al (2017) discutem que pedagogia não pode ser mais vista apenas como serviço da educação escolar, porque já ultrapassou os muros institucionais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Licenciatura em Pedagogia afirmam que o pedagogo pode atuar em outras instituições sociais como empresas, sindicatos e hospitais, escolas, universidades, dentre outros espaços.

Nos hospitais, por exemplo, é necessário que o pedagogo busque meios educativos para continuação da escolaridade das crianças e adolescentes que por motivo de saúde não podem estar no ambiente escolar (SOUZA, 2017). Além disso, pode haver a necessidade formação de colaboradores, ações educativas com pacientes, dentre outras possíveis atribuições dadas ao pedagogo.

Nas empresas, a atuação pedagógica funda-se primeiramente em conhecer a instituição, uma vez que seus objetivos e valores devem direcionar seus trabalhos junto aos funcionários e demais associados (LIMA, 2018). O pedagogo entra e precisa ter como finalidade ser um profissional ético, mediador, organizado, comunicativo e que tenha capacidades e habilidades técnicas e teóricas para exercer uma função de qualidade (RODRIGUES, 2017).

A atuação do pedagogo contemporâneo supera o ambiente da escola, abrangendo as mais variadas formas de conhecimento, além da forma tradicional de ensino, a docência constitui-se como parte da prática educativa, mas não termina nela (SANTOS, SANTOS E BASSO, 2017). O processo educacional não acontece e não depende somente do âmbito escolar, desde que se tenha objetivo de construir aprendizagem.

Portanto, percebe-se que essa ciência possibilita a aplicação da educação em vários meios e espaços, contribuindo na formação de cada indivíduo. Desse modo, podemos observar que a pedagogia se preocupa com a integração da atividade humana, como um fator inerente ao conjunto dos processos sociais e do ato de aprender ensinando.

Diante desse contexto, verifica-se que umas das finalidades da pedagogia é investigar a realidade educacional e suas transformações sociais, sem separar os aspectos, políticos, econômicos, sociais, culturais e religiosos, tendo em vista explicitar suas formas de

intervenção pedagógica e sua ação educativa, onde todos os sujeitos possam se integrar e se relacionar no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, a prática pedagógica se expressa justamente na intencionalidade do processo educativo, uma vez que esta não se dá de forma isolada das relações sociais, pois sabe-se que se tratando do Brasil, apesar das implementações de políticas públicas como meio para mitigar as desigualdades estruturais baseadas historicamente no antagonismo e na exploração, o curso de pedagogia se posiciona claramente sobre qual direção à ação educativa deve caminhar e sobre que tipo de homem pretende formar.

Nessa concepção, principalmente se tratando da conjuntura atual, o pedagogo é o profissional que tem a liberdade de atuar em várias linhas da prática educativa, indireta ou diretamente vinculadas à organização e aos processos de aquisição de saberes e modos de ação, com bases e objetivos de formar o indivíduo capaz de pensar e de refletir, como um sujeito ativo e transformador do meio onde vive.

Diante disso, Libâneo (2005, p. 154) faz a seguinte afirmação:

O pedagogo pode atuar nos sistemas macro, intermediário ou micro de ensino. Como por exemplo; gestores, supervisores, administradores, planejadores de políticas educacionais, pesquisadores e outros, nas escolas professores, gestores, coordenadores pedagógicos, pesquisadores, formadores etc. Nas instâncias educativas não escolares como formadores, consultores, técnicos, orientadores que ocupam de atividades pedagógicas em empresas, órgãos públicos, movimentos sociais, meios de comunicação; na produção de vídeos, filmes, brinquedos, nas editoras, na formação profissional etc.

Essa formulação distingue claramente a atividade profissional do professor, que realiza uma forma específica de trabalho pedagógico (ensino) e a atividade profissional do pedagogo, que se desenvolve em um amplo leque de práticas educativas informais, não formais e formais.

Nas palavras de Beillerot (1985, p. 1-2):

Um dos fenômenos mais significativos dos processos sociais contemporâneos é a ampliação do conceito de educação e a diversificação das atividades educativas, levando, por consequência, a uma diversificação da ação pedagógica na sociedade. Em várias esferas da prática social, mediante as modalidades de educação informais, não-formais e formais, é ampliada a produção e disseminação de saberes e modos de ação (conhecimentos, conceitos, habilidades, hábitos, procedimentos, crenças, atitudes), levando a práticas pedagógicas.

Desta forma, não dá para compreender a pedagogia apenas como um curso para formar professores, mas também como uma possibilidade mais ampla, que pode contribuir em todos os espaços formais e informais.

É válido ressaltar, que não pretendemos aqui em nenhum momento diminuir a formação de professores, pois o professor, segundo Santos (2009), é um profissional que contribui para o desenvolvimento pessoal/intersubjetivo do aluno; um facilitador do acesso do aluno ao conhecimento; um ser de cultura que domina de forma profunda sua área de especialidade e seus aportes para compreender o mundo.

Diante dessa mentalidade, Libâneo (2001, p. 10) afirma que:

O curso de Pedagogia se destina a formar o pedagogo-especialista, isto é, um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos, para atender demandas socioeducativas (de tipo formal, não-formal e informal) decorrentes de novas realidades, tais como novas tecnologias, novos atores sociais, ampliação do lazer, mudanças nos ritmos de vida, sofisticação dos meios de comunicação. Além disso, informar as mudanças profissionais, desenvolvimento sustentado, preservação ambiental, nos serviços de lazer e animação cultural, nos movimentos sociais, nos serviços para a terceira idade, nas empresas, nas várias instâncias de educação de adultos, nos serviços de psicopedagogia, nos programas sociais, na televisão e na produção de vídeos e filmes, nas editoras, na educação especial, na requalificação profissional etc.

É possível constatar que a pedagogia, desde a sua criação, esteve ligada ao ato de vinculação ao saber, tanto que até hoje há preocupação com as habilidades e métodos de mediar o sujeito ao conhecimento e como ensinar, o que ensinar e, também, quando ensinar e para quem ensinar, entendendo assim, que a pedagogia é uma ciência que pensa a educação não só como teoria, mas também como uma prática, que estimula a uma ação-reflexão e a uma busca constante de um saber mais e de um fazer melhor.

Dessa maneira, percebe-se que a pedagogia se encontra entrelaçada a um movimento dialético mais amplo, e pode-se dizer também que o setor educacional influenciou e continua influenciando em muitas mudanças essenciais na vida da sociedade.

Desta forma, de acordo com Libâneo (2001, p. 6), o fazer pedagógico se dá nas relações entre grupos antagônicos, com diferentes interesses, em relação de exploração de uns sobre os outros, pois a humanização plena implica na transformação dessas relações. Isso significa que a pedagogia lida com o fenômeno educativo, enquanto expressão de interesses sociais em conflitos na sociedade em que vivemos.

Percebe-se assim, que as práticas pedagógicas não se fazem apenas na escola, indo de encontro com o pensamentos e atitudes de muitos professores do curso de pedagogia, e inclusive de pedagogos em geral, que na maioria das vezes reforçam em sala de aula que os acadêmicos estão ali para se tornarem profissionais de atuação escolar.

Esse contexto impulsionou a busca por mais indagações e a empreender investigações acerca das possibilidades que a ocupação oferece para os futuros e os atuais profissionais da área. Viu-se que existem várias áreas para ser trabalhar dentro ou fora dos espaços

escolares. Isso demonstra o quanto ainda falta de informação no próprio meio acadêmico, uma vez que muitos desconhecem que o pedagogo pode atuar em inúmeros ambientes.

Vale lembrar que apesar desses percalços, a pedagogia vem sofrendo redefinições que exigem por parte dos pedagogos mobilização e inserção na luta pelo resgate do saber/fazer da pedagogia. E essas transformações se estendem para uma dimensão mais ampla, concomitantemente com as relações sociais.

Desse modo, percebe-se que apesar a existência de pedagogos atuando em alguns espaços não escolares, como por exemplo hospitais, ONG's, entre outros, ainda é escasso o quantitativo de vaga nesses ambientes, sendo a escola na maioria das vezes a única opção para a absorção dessa mão-de-obra.

Portanto, nota-se, de acordo com o referencial teórico, que falar do pedagogo em ambiente não escolar constitui-se em um vasto campo de pesquisa, devido principalmente à produção de novas práticas e metodologias criadas por esse profissional para trabalhar de acordo com a realidade existente.

E neste sentido,

A Pedagogia tem sido utilizada em contextos profissionais – formais ou informais -, para alavancar potencialidades latentes ou mal utilizadas, a fim de que tenhamos indivíduos e colaboradores laborais mais envolvidos, mais autoconfiantes, mais produtivos e mais conscientes de seus valores e de sua importância na organização empresarial e outros meios de trabalho (LOPES (2008, p. 52).

Assim, tem-se que a pedagogia é uma profissão que possibilita vários caminhos para a atuação em espaços não formais da educação. Ou seja, o saber e o fazer pedagógico é de suma importância no que tange o desempenho das atividades laborais de tais profissionais nesses ambientes.

Contudo, a prática em contextos diferentes exige do pedagogo a capacidade de reconstruir e resignificar suas competências, mas para isso é necessário que o este esteja sempre aberto a aprender com o outro. Para Frison (2004, p. 88),

Na escola, na sociedade, na empresa, em espaços formais ou não formais, escolares ou não escolares, estamos constantemente aprendendo e ensinando. Assim, como não há forma única nem modelo exclusivo de educação, a escola não é o único em que ela acontece e, talvez, nem seja o mais importante. As transformações contemporâneas contribuíram para consolidar o entendimento da educação como fenômeno multifacetado, que ocorre em muitos lugares, institucionais ou não, sob várias modalidades.

Nessa perspectiva, é importante salientar, que as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia tecem exigências direcionadas para esse profissional, tornando

necessária a caracterização das modalidades educativas formais e não formais, visto que o fazer pedagógico no espaço não escolar está diretamente relacionado às atividades que envolvem trabalho em equipe, planejamento, formação pessoal, orientação, coordenação, sendo que o objetivo principal desse fazer está direcionado às transformações dos sujeitos envolvidos na prática pedagógica.

A pedagogia em ambientes não escolares vem quebrar com paradigmas em relação a ciência educacional, compreendido por aqueles que infelizmente não conhecem o leque de possibilidades que o curso oferece e ainda veem o profissional limitado somente ao espaço escolar. Seja no ambiente escolar ou não, o seu papel é contribuir com o crescimento intelectual de todos os indivíduos inseridos em qualquer instituição.

Desta forma, é importante perceber que “[...] a sociedade atual é eminentemente pedagógica, ao ponto de ser chamada de sociedade do conhecimento” (LIBÂNEO, 2001, p. 04), visto que a educação está em todo lugar, atravessando diferentes contextos e tempos históricos, ampliando cada vez mais seu universo e suas ações, que vão para além dos muros das escolas e dos processos formais e não formais de ensino.

A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO A PARTIR DOS OLHARES DOS ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA

A inquietação sobre a temática abordada no presente trabalho apontou para necessidade de realização de uma pesquisa de campo, na qual procurou-se observar qual seria a percepção dos acadêmicos de pedagogia no que tange à atuação profissional em ambientes não escolares, assim como o nível de informação sobre as possibilidades de expansão da execução das atividades pedagógicas.

Desse modo, buscar-se-á apresentar neste capítulo uma breve e sintética análise dos dados coletados e seus respectivos resultados, ressaltando que os dados investigados foram obtidos através de cinquenta questionários aplicados em cinco turmas de pedagogia em uma faculdade particular no município de Castanhal.

A pesquisa em tela foi realizada de maneira aleatória, voluntária e anônima, tendo como critério básico apenas que os alunos estivessem devidamente matriculados no curso de pedagogia.

O questionário é um meio importante e eficiente para a coleta de dados, uma vez que ele conduz o participante as respostas, de maneira simples e dentro da linha de pesquisa. Sobre esta imperiosa ferramenta de pesquisa, válido se faz apontar os seguintes comentários de Silva e Menezes (2001, p. 33):

Uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante. O questionário deve ser objetivo, limitado em extensão e estar

acompanhado de instruções. As instruções devem esclarecer o propósito de sua aplicação, ressaltar a importância da coloração do informante e facilitar o preenchimento.

No que tange à pesquisa, tem-se que sua importância reside no fato da possibilidade de provocação sobre o conhecimento prático acerca do assunto discutido, para que, desse modo, exista uma nova proposta que acrescente à sociedade conhecimento da área, e, para, além disso, permita compreender o porquê desta realidade e como trazer intervenção a respeito.

Neste sentido, vejamos como o procedimento investigatório é entendido, segundo as lições de Minayo (2002, p. 17):

A atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula o pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática.

Isto posto, considera-se a pesquisa em voga e o método de coleta de dados utilizado como de extrema relevância para o campo da pedagogia, uma vez que é necessário que o acadêmico tenha conhecimento das suas áreas de atuação para que goze de uma formação ampla e esclarecida, podendo, desta maneira, escolher aquilo que de fato se apresenta como o melhor ou mais interessante a ser seguido após a conclusão da graduação.

Sabe-se que existem várias possibilidades de atuação do pedagogo em ambientes não escolares, o que minimamente se pôde verificar nas informações obtidas, todavia, a falta de conhecimento mais profundo sobre a amplitude de tais probabilidades constatou-se recorrente.

A guisa de exemplo, fora observado que em 39 dos 50 questionários, os acadêmicos entrevistados conhecem as possibilidades, mas as respostas apontam uma compreensão vaga e que de certa forma se repete, sendo constatado a existência de noção de algumas possibilidades em ambientes não escolares, porém, sem saber a verdadeira dimensão dos seus campos de atuação.

Em um dos questionários apresentados, a resposta de um aluno do 2º semestre se deu da seguinte maneira: “[...] sua atuação é vasta, indo desde a docência, atuando em escolas, até hospitais e fóruns”. Observa-se que o amplo se torna reduzido, mas não por falta de opções e sim por não conhecer de fato suas possibilidades.

A pedagogia vem se expandindo em seu campo de atuação e não se restringe apenas a área empresarial, escolar ou hospitalar. Conforme Santos e dos Santos (2011, p. 105), ela se apresenta:

[...] como característica o diagnóstico, a identificação de necessidades no

processo ensino/aprendizagem, a indicação de metodologias adequadas, planejamento, acompanhamento e avaliação da ação educativa, para que tenha coerência com o ambiente em que atuará no mercado econômico e profissional.

Uma área muito citada na pesquisa de campo foi a pedagogia hospitalar, na qual 32 dos 50 alunos entrevistados, mencionaram tal possibilidade de atuação do pedagogo, sendo, inclusive, a única área em ambiente não escolar que alguns conheciam.

A seguir a resposta de alguns alunos de diferentes semestres: “O pedagogo pode atuar tanto em escolas quanto em hospitais” (ALUNO DO 3º ANO); “Lecionar, gestão, hospitalar e etc.” (ALUNO DO 1º ANO); “o profissional pode atuar como professor, gestor, pedagogo hospitalar e etc.” (ALUNA DO 4º ANO); “O pedagogo pode atuar em diversas áreas, assim como nas escolas, como professor, coordenador, este profissional pode atuar em espaços não escolares, hospitais entre outros” (ALUNO DO 3º ANO).

Tais dados levam a refletir o porquê de a área hospitalar ser tão recorrentemente citada como opção de atuação não escolar entre os acadêmicos do curso. A pedagogia hospitalar trabalha a aprendizagem em ambientes não escolares, portanto, não foge tanto do papel mais “tradicional” do pedagogo, o de ensinar ou lecionar.

Como se observa, a pedagogia vem crescendo significativamente nos últimos anos juntamente com seus campos de atuação, e uma das áreas mais aptas para o trabalho do pedagogo são os hospitais.

Neste sentido, Cardoso, Silva e Santos (2016, p. 47), fazem a seguinte assertiva:

A educação se faz necessária em todos os contextos sociais, de maneira formal ou não. Devido à grande importância da educação em nossas vidas é que a ação pedagógica vem se realizando também em hospitais. A pedagogia Hospitalar é um novo caminho que está sendo construído pelos profissionais da educação.

Em empresas, o profissional da pedagogia avalia, diagnostica e trabalha com formação educacional. Em hospitais, trabalha com crianças e adolescentes hospitalizados, no entanto, onde mais ele pode atuar? Em resposta a tal indagação, uma aluna do 4º semestre diz que ele pode atuar nas áreas: “Hospitalar, empresarial, clinica, professor de educação infantil e fundamental até o 5º ano, gestão e no meio da pesquisa científica”.

Observa-se que esta discente possui um conhecimento mais amplo sobre as possibilidades de atuação do pedagogo, apontando inclusive a área científica, a qual pouco se ouviu mencionar durante a pesquisa.

Nota-se que ainda há desconhecimento total por parte de alguns acadêmicos a respeito de suas possibilidades de atuação. Dos 50 questionários, 02 apontavam que não conheciam os possíveis campos de atuação do pedagogo. Em uma resposta, um aluno do

2º semestre afirmou: “Na verdade não sei ao certo”. Diante da afirmativa, denotou-se que ainda é vago o entendimento sobre a atuação do pedagogo, chamando atenção a ocorrência de tal desconhecimento.

Ademais, dentro da investigação observou-se que a aluna que demonstrou ter uma compreensão maior sobre o leque de possibilidades laborais do profissional da pedagogia era justamente aquela que fazia monitoria na coordenação do curso, levando a crer que este ambiente lhe proporcionou ter conhecimento maior.

Sobre a diversidade de opções disponíveis ao profissional da pedagogia, Santos e dos Santos (2011, p.107) ensinam que “[...] o leque de oportunidades para atuação do pedagogo é grande, só que pouco divulgado. Cabe ao curso de Pedagogia mostrar a importância de um profissional pesquisador.”

As respostas coletadas na investigação levam ao questionamento do porquê, mesmo diante da grande expansão da atuação do pedagogo, não há compreensão clara por parte dos acadêmicos sobre tais possibilidades. Desse modo, uma das soluções possíveis para maior disseminação das informações acerca das opções laborais do profissional da pedagogia perante seu corpo discente, pode ser encontrada no fortalecimento de ações por partes das instituições de ensino que visem esclarecer melhor o a temática do trabalho aqui apresentado.

No processo de formação, o universitário precisa conhecer a amplitude de sua futura atuação, a qual não se restringe somente ao trabalho em ambiente não escolar, mas que alcança outras áreas, oportunizando a expansão da própria profissão, contribuindo para o rompimento da visão estereotipada sobre o papel do pedagogo na sociedade.

Neste sentido, convém destacar o seguinte ensinamento de Cruz (2011, p. 201):

[...] a questão mais complexa reside na formação a ser oferecida para que o pedagogo possa atuar além da sala de aula. Ser pedagogo requer fazer Pedagogia, ou seja, teorizar sobre a educação, projetar, implementar, acompanhar e avaliar processos educacionais em diferentes contextos [...]. A proposta de que todo pedagogo precisa entender de docência é endossada, mas a docência como base de formação não pode representar a secundarização da própria Pedagogia.

Analisando os questionários aplicados, percebe-se pouco interesse dos acadêmicos em seguir carreira em espaços não escolares. Somente 3 de 50 discentes entrevistados apontam querer seguir carreira na pedagogia empresarial, o que chama atenção levando em conta o cenário da globalização e do mercado de trabalho tão competitivo que se tem atualmente.

Por outro lado, sabe-se que a área educacional ainda é responsável pela maior parte dos postos de empregos destinados aos pedagogos, o que, juntamente com a concepção histórica que se tem sobre a pedagogia, explica a preferência desses profissionais por ambientes ligados às escolas.

No decorrer dos anos, a processo de evolução da profissão está permitindo a superação da imagem do pedagogo apenas vinculado aos ambientes escolares e da educação formal. Assim, cada vez mais se vê este trabalhador ocupando cargos que antes nem se imaginavam possíveis.

Ainda neste cenário, é de suma importância que o curso de pedagogia de qualquer instituição de ensino informe aos acadêmicos a respeito das suas possibilidades de atuação no mercado de trabalho, aumentando o leque de opções para que esse profissional se encontre e atue onde deseja.

Observa-se que dos 50 participantes da pesquisa, 30 se interessam em atuar no ambiente escolar. Não se pode perder de vista, todavia, que além de possibilidades de atuação como docente, este profissional pode atuar como coordenador, diretor, administrador e outras funções pedagógicas no espaço escolarizado.

Desse modo, constatou-se algumas hipóteses acerca da motivação dos discentes para o trabalho em ambiente escolar. O não conhecimento de outros espaços de trabalho, certamente se apresenta como um deles.

Contudo, alguns dos acadêmicos responderam que optaram pela escola pois: “A minha família é de pedagogos, cresci convivendo com eles e hoje quero atuar em escolas como eles” (ALUNA DO 2º ANO). Outros afirmaram ainda “Docência, Pedagogia por amor!” (ALUNO DO 3º ANO). Observa-se que nestas respostas há uma tradição escolar que embasa o pensamento desses acadêmicos, qual seja referência do pedagogo atrelado ao espaço escolar, assim como a herança familiar na atuação nas instituições educativas.

Ainda observando os dados coletados, pode-se aferir que, em 16 dos 50 questionários, os alunos ainda estão indecisos sobre qual carreira seguir. Muitos estão em dúvida entre a pedagogia escolar e não escolar. Dentre os 16 questionários, 3 representam alunos do 2º semestre, 2 do 4º semestre e 11 de uma turma de 6º semestre.

Chama atenção o fato de uma turma de 6º semestre não ter posicionamento definido sobre seu trabalho em ambiente escolar ou não escolar. Se levarmos em consideração que o curso de pedagogia tem 8 semestres, estes alunos estão apenas a um ano de finalizá-lo e ainda se encontram indecisos quanto a sua área atuação, mesmo já tendo passado por 2 estágios na área educacional.

Observando esse cenário, acreditamos ser necessária a disseminação de possibilidades de atuação do pedagogo, seja em ambiente empresarial, hospitalar, área militar, tecnológica, órgãos governamentais, entre outros. Assim, a aplicação projetos de extensão, minicursos e palestras, que venham expandir o conhecimento do acadêmico sobre sua atuação nesta nova realidade demonstram-se fundamentais.

É muito importante que o acadêmico tenha essas noções desde os primórdios do curso, para que desta maneira se atente a concursos, vagas de emprego, estágios dentro da área que pretende seguir, sabendo da amplitude de atuação da área. Ações como essas proporcionariam benefícios aos estudantes e ao curso de pedagogia que tem sido espaço de intercâmbio profissional e de possibilidades interdisciplinares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se no presente trabalho empreender uma breve análise acerca dos aspectos da trajetória do Curso de Pedagogia no Brasil, destacando alguns fatos relevantes da sua história que forjaram mudanças e inovações pelas quais o curso passou e ainda vem passando desde a sua criação.

Diante disso, o desenvolvimento dessa pesquisa se deu em diferentes momentos, entrelaçando-se entre teoria e prática, de modo que cada elemento trazido pelas discussões que compõem as sessões evidencia as contradições e as possibilidades que o curso de pedagogia traz no que tange às suas práticas no espaço não escolar.

Revelando as ambivalências e os antagonismos desenvolvidos historicamente no decorrer da temática e demonstrando assim, que é incontestável a importância de viabilizar o trabalho pedagógico desenvolvido em diferentes contextos e ambientes, contribuindo para diversificados processos educativos.

O levantamento da base teórica que sustentou este trabalho envolveu várias referências que mostraram o quanto é necessário e importante à atuação do pedagogo no processo de ensino e aprendizagem, tanto nos ambientes escolares, quanto também nos não escolares.

Os questionários aplicados levaram a refletir sobre a importância do fomento às práticas não escolares e atuação interdisciplinar deste profissional, que potencializa o trabalho de instituições, sejam elas do campo educacional ou não. A análise dos dados fez observar que os estudantes do curso de pedagogia esperam atuar, principalmente, nos ambientes escolares (sala de aula e gestão) e poucos conhecem sobre a atuação do pedagogo nos demais ramos possíveis.

Os poucos que tem noção das possibilidades de atuação em ambientes não escolares acabam não indo tão longe, citando geralmente empresas e hospitais, sendo as áreas mais recorrentes no que diz respeito ao conhecimento dos acadêmicos sobre sua atuação em ambientes não convencionais.

Tais resultados possibilitam ponderar que tal temática não é tão frisada ao longo do curso, onde invariavelmente existe uma prioridade mais acentuada à atuação nas áreas da educação, sejam elas formais ou não.

Diante desse vasto campo de atuação, repleto de opções para o profissional da área, percebe-se a grande carência de informações sobre a temática abordada por parte dos cursos de pedagogia em geral, necessidade que pode ser suprida por intermédio de disciplinas, oficinas, palestras e estágios, dentre outros, que contemplem os demais campos de atuação do pedagogo.

Visando a ampla formação desse profissional e a possibilidade de estar inserido na área que realmente se identifica e com a possibilidade de um salário melhor e de condições de trabalho favoráveis, é pertinente que o acadêmico tenha conhecimento de toda área que ele poderá estar inserido futuramente.

Em meio a uma sociedade em constante mudança, o pedagogo é o profissional apto para exercer a mediação do conhecimento também em ambientes não escolares. É necessário, assim, pensar a formação do pedagogo para atuar em meio a esta sociedade com alterações e ressignificações e estar habilitado para atender às demandas educacional.

Desse modo, justifica-se a relevância do presente tema tendo em vista o fato de que a ação educativa está presente em todos os setores da sociedade. Há processos educativos tanto no ambiente escolar como em não escolar, e por isso é preciso estabelecer o conhecimento dessa ampliação de atuação na formação do pedagogo.

■ REFERÊNCIAS

1. BEILLEROT, J. **A sociedade pedagógica**. Porto: Rés, 1985.
2. BOGORNY, Quitéria. **Atuação dos Pedagogos em universos não escolares**. Revista Eventos Pedagógicos, Mato Grosso, v.6, n.2, p. 200-208, jun./jul. 2015.
3. BOUTIN, A.C.B.D.; SILVA, K.R. **As reformas educacionais na Era Vargas e a distinção entre o trabalho manual e o intelectual**. Educere. Paraná, 2015.
4. BRASIL. Conselho Federal de Educação – CFE. **Parecer nº 252/1969**. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator Valnir Chagas. Documenta, Brasília, DF, nº 100, p. 101-179, 1969.
5. _____. Conselho Federal de Educação – CFE. **Resolução nº 2**, de 11 de abril de 1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do Curso de Pedagogia. Documenta, Brasília, DF, nº 100, p. 113-117, 1969b.
6. _____. **Lei nº 5.692/71**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 05/11/2019.
7. _____. Conselho Federal de Educação - CFE. **Parecer nº 76/75**, de 23 de janeiro de 1975. O ensino de 2º grau na Lei 5.692/71.

8. _____. **Lei nº 9.394/1996**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>. Acesso em: 04/10/2019.
9. _____. MEC/CNE. **Resolução CNE/CP nº 1/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 11, 16 maio 2006.
10. CALIMAN, Geraldo. **Pedagogia Social**: contribuições para a evolução de um conceito. In: SILVA, Roberto; NETO, João Clemente de Souza. *Pedagogia Social – contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social*. São Paulo: Expressão & Arte, 2011.
11. CARDOSO, C. A.; SILVA, A. F.; SANTOS, M. A. **Pedagogia hospitalar**: a importância do pedagogo no processo de recuperação de crianças hospitalizadas. 5ª edição, São Carlos, Cadernos da Pedagogia, 2016.
12. CATANI, Afrânio; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Educação Superior no Brasil**: reestruturação e metamorfose das universidades públicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
13. CRUZ, G. B. **Curso de pedagogia no Brasil**: história e formação com pedagogos primordiais. 2ª edição, Rio de Janeiro: Wak, 2011.
14. DEMO, Pedro. **A nova LDB**: ranços e avanços. 6 ed. Campinas: Papirus, 1997.
15. DOMINGUES, Isaneide; BELLETATI, Valéria. **Políticas curriculares e expansão de cursos de pedagogia**: sentidos da formação do professor. Revista Internacional de Formação de Professores, São Paulo, v.3, n.2, p.377-400, Abr./Jun.2018.
16. FALCO, Calegari; MOREIRA, Jani. **Trabalho Pedagógico**. A Revista da Educação Profissional, Rio de Janeiro, v.43, n.1, p.256-273, Jan/Abr.2017.
17. FAUSTO, Bóris. **História do Brasil**. Edusp. São Paulo: 1994.
18. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
19. FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. **O pedagogo em espaços não escolares**: novos desafios. Ciência. Porto Alegre: n. 36, p. 87-103, jul./dez. 2004.
20. KUZUYABU, Maria. **Pedagogia é o curso com maior número de ingressantes**. Educação, São Paulo, 21 nov. 2018. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/curso-pedagogia/>. Acesso em: 14/04/2019.
21. LIBÂNEO, J. C. **As teorias pedagógicas modernas ressignificadas pelo debate contemporâneo na educação**. 23ª edição, São Paulo: Cortez Editora, 2005.
22. _____. **Pedagogia e pedagogos**: inquietações e buscas. 8ª edição, Curitiba: Educar, 2001.
23. LIMA, Danilla. **Pedagogia em ambientes não-escolares**. Revista Eventos Pedagógicos, São Paulo, v.9, n.1, p.64-79, Jan./Jul.2018.
24. LOPES, C. A. E. **Ensino da estatística e da probabilidade na educação básica e a formação dos professores**. 28ª edição, São Paulo: Cad. Cedes, 2008.

25. MARTINS, Greuvânia; MARTINS, Germânio; MARTINS, José. **Pedagogo: Uma Pedagogia Além dos Muros Escolares**. Caderno intersaberes, Curitiba, v.6, n.7, p.1-17, Jan/Jun. 2017.
26. MINAYO, M. C. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 4º edição, Petrópolis, Vozes, 2002.
27. OLIVEIRA, Israele; FERRO, Marcos; REIS, Edelfrancia. **O Pedagogo e suas inúmeras funções nos diversos espaços de trabalho**. Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional. Aracaju, v.10, n.1, P.1-13, Jun. 2017.
28. PEREIRA, Lucia. **Pedagogo**. InfoEscola, Curitiba, C. 2006-2019. Disponível em: <https://www.infoescola.com/profissoes/pedagogo/>. Acesso em: 16/04/2019.
29. POOLI, João; FERREIRA, Valéria. **Pedagogos construindo suas identidades: Entre adscrição e escolhas**. Educar em Revista, Curitiba, n.1, p. 19-37, jun.2017.
30. RODRIGUES, Vanessa Sousa. **Pedagogia Empresarial**. Revista Eventos Pedagógicos, São Paulo, v.8, n.1, p.272-288, Jan/Jul. 2017.
31. SANTOS, J. V. **Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente**. 9ª edição. São Paulo: Currículo sem fronteiras, 2009.
32. SANTOS, Luzineide. **O Pedagogo nos espaços não escolares: Desafios e Possibilidades**. Revista Multidebates. Palmas, v.2, n.1, P. 1-12, Mar, 2018
33. SANTOS, Vanessa Silva; DOS SANTOS, Valdeci Luiz Fontoura. **Interfaces da Educação**. Paranaíba v. 2 n. 5 p.99-109. 2011.
34. SCHEIBER, Leda. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: Trajetória Longa e Inconclusa**, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/04.pdf>. Acesso em: 20/01/2019.
35. _____. **Pedagogia e sua multidimensionalidade: diferentes olhares. A contribuição da ANFOPE para a compreensão da formação do Pedagogo no Brasil**. ANPEd, Sessão Especial, 2001.
36. SCHEIBER, L e DURLI, Z. **Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente**. Ano 14 - n. 17 - julho 2011 - p. 79-109. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/viewFile/104/139>. Acesso em: 01/11/2019.
37. SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
38. SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 3ª edição, Florianópolis: Laboratório de Ensino à Distância da UFSC, 2001.
39. SILVA, Emily; SANTOS, Silvana; BASSO, Cláudia. **A prática pedagógica do pedagogo na contemporaneidade**. Revista Diálogos. Brasília, v.21, n.1, P.21-28, Jul.2017.
40. SILVA, A. F. da. **Formação de professores para a educação básica no Brasil: projetos em disputa (1987-2001)**. 2004. 388 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.
41. SOUZA, A. C. **Pedagogia hospitalar: as interações entre educação e saúde**. 10ª edição, São Luís-Ma: Revista Educação e Emancipação, 2017.

42. VIEIRA, Suzane da Rocha. **Trajetória do curso de pedagogia** - de 1939 a 2006. 2008. Disponível em: <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/4/Artigo%2013.pdf>. Acesso em: 20/02/2019.
43. PEDAGOGIA: a profissão que vai muito além da sala de aula. Segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), mais de 94% dos pedagogos estão empregados. Disponível em: <https://www.rscportal.com.br/artigo/pedagogia-a-profissao-que-vai-muito-alem-da-sala-de-aula>. Acesso em: 14/11/2019.

“ Androginismo: uma análise da homossexualidade a partir da música de Kledir Ramil

| Denner Edyzio da **Silva**

RESUMO

O presente artigo pretende, a partir da música Androginismo, de Kledir Ramil fazer uma análise sobre a homossexualidade que é uma construção social ligada ao discurso médico. Com uma breve abordagem da arte, em especial a música como elemento de expressão e de reflexão que, em determinados contextos políticos, sofre a censura/ controle do que pode e do que não pode ser dito construindo assim uma norma performática a medida em que se repete/reproduz. Dito isso, pretendemos refletir sobre as consequências do binário homo/hetero para os sujeitos não heteronormativos: a homofobia, a homofobia internalizada, a condição de subalternidade imposta a esses sujeitos a partir da hierarquização ligada ao poder de um modelo hegemônico de masculinidade que nos é imposto, dentre outros, pelo patriarcado e códigos de virilidade masculina.

Palavras-chave: Andrógino, Homossexualidade, Homofobia.

INTRODUÇÃO

As produções discursivas partem da oralidade e da escrita, das várias maneiras de expressão, sendo assim a arte é uma maneira de produzirmos discursos. Considerando esses discursos presentes na arte analisaremos a letra da música Androginismo, do compositor Kledir Ramil, procurando estabelecer relações com os estudos de gênero e corpo, bem como a teoria *Queer*. A relevância dessas relações está no fato de que, segundo Díaz (2013), “a linguagem é sem dúvida, um âmbito dinâmico de possibilidades não predetermináveis, sempre à espreita de trazer à presença mundos imaginados (...)”. A arte lida com a criação que, numa barreira tênue entre ficção e realidade, nos mostra, como processo discursivo, valores de uma sociedade em uma determinada época. Nesse contexto, é relevante dizer que os corpos e a identidade sexual também são atravessados por discursos e afetados por ele, porque são descritos, explicados, interpretados e analisados, sendo assim, os corpos e as identidades sexuais se encontram numa formulação performativa do discurso, ou seja, uma repetição de normas. É relevante o que Foucault nos diz:

Não se deve fazer divisão binária entre o que se diz e o que não se diz; é preciso determinar as diferentes maneiras de não dizer, como são distribuídos os que podem e os que não podem falar, que tipo de discurso é autorizado ou que forma de discriminação é exigida a uns e a outros (...) (2011, p.34).

A fala de Foucault nos lembra dos tempos em que a sociedade brasileira passou um longo período sem poder falar, censurada na época da ditadura, pois existia uma rígida separação entre o que podia ser dito e o que não podia ser dito, o que era autorizado e o que não era autorizado. Porém, não é apenas a censura explícita que regula os discursos, as normas, as convenções sociais que passam por um processo de repetição e reiteração de maneira implícita regulam o que pode e o que não pode ser dito. A essa repetição e reiteração da norma Judith Butler chama de “*performatividade*”. Dessa forma, nos referimos à formulação performativa ao longo do trabalho, o que nos remete a teoria *Queer*, da qual Butler é a principal teórica. Vejamos:

Butler destaca que as normas são as que materializam o sexo e que esse processo de materialização se faz possível pela reiteração, repetição obrigada das normas. Isso mostraria que a materialização do sexo, do corpo não implica determinismo – tampouco, de início voluntarismo – porque não é de nenhum modo e nunca completa, já que se exige persistir nesse processo repetitivo de materialização. O corpo materializado não se ajusta de todo às normas (Díaz, 2013, p.443).

Referir-nos a norma, como algo repetido traz a dimensão performativa do discurso e da construção e contribui para uma reflexão a cerca de como os nossos conceitos ou

preconceitos aparecem. Temos vivido uma crescente proliferação de discursos, quando as falas e os pensamentos se multiplicam. Percebemos um desejo grande de falar sobre política, religião e sexo, para regulamentá-los ou para desestabilizar a regulação. O que dizer e como se diz provocam reações e opiniões diversas, que podem ir aos preconceitos ou fomentar o desejo de reflexão. A música de Kledir Ramil nos traz um assunto que, durante muito tempo foi e ainda é perseguido pelo discurso moralista da normatividade: a homossexualidade. Vejamos a letra da música:

Quem é esse rapaz que tanto androginiza, que tanto nos convida pra carnava-
lizar. Que tanto se requebra no céu de um salto alto, que usa anéis e plumas
a lantejoulizar? Que acena e manda beijos pra todos seus amores, que vive
sempre a cores a escandalizar? A minha mãe falou que é um tipo perigoso
que vive sorridente fazendo quá,quá,quá. O meu pai contou que um dia viu o
cara num cabaré da zona dançando chá, chá, chá. Quem é esse rapaz que
tanto androginiza, que tudo anarquiza pra dissocializar? Com mil e um viados
puxando o seu foguete que lembra um sorvete pra refrescalizar, cuidado aí vem
ele, é um circo é um cometa. Abana, abana, abana que é papai Noel. A minha
mãe falou que é um tipo perigoso que vive sorridente fazendo quá,quá,quá. O
meu pai me contou que um dia viu o cara num cabaré da zona dançando chá,
chá, chá. Eu pensei que todo mundo fosse filho de papai Noel.

QUEM É ESSE RAPAZ?

Quando consultamos o dicionário encontramos a seguinte definição para andrógino: que participa dos dois sexos; hermafrodita. 1. Ser andrógino, 2. Ente que os gregos imaginavam providos de dois corpos, um masculino e outro feminino. (Larousse, 1992)

A primeira definição nos fala de alguém, por isso um ser, que participa dos dois sexos, no sentido de ter natureza comum aos dois sexos. Uma definição ligada às ciências biológicas. A segunda definição nos fala em corpos ligados à imaginação, por isso uma definição ligada ao mitológico, à arte. Nenhuma das definições deixa clara a ligação do andrógino com as práticas sexuais, sejam elas heterossexuais ou homossexuais. Portanto, a música que traz como título “*Androginismo*”, sugere um ser muito mais próximo da mitologia, o que pode ser, ou não, comprovado na letra da música. Para situarmos o andrógino na mitologia é relevante o seguinte comentário:

Andrógino, ou o corpo sem gênero O mito do andrógino é característico dos cultos lunares primitivos, associados à devoção da deusa Mãe. Segundo este mito, o primeiro ser era simultaneamente macho e fêmea, reinando sobre a natureza e as suas criaturas. Este ser primordial, recuperado pela tradição hermética, era criador e ordenador do mundo à sua volta, constituindo, desta forma, uma ideia transcendental. Trata-se, portanto, de um símbolo de união, em que nenhum dos seus componentes – masculino/feminino; sol/lua – é superior ao outro (Durand, 1963, p. 312).

O que nos chama atenção sobre o mito do andrógino é a eliminação da noção de gênero, da divisão binária que pressupõe uma hierarquia e coloca a mulher em lugar inferior. Entendemos que a construção dos gêneros está ligada às relações de força e de poder que foram evidenciadas nas sociedades de caça, desde então, o homem destinou a ele mesmo o domínio público e para as mulheres o domínio privado. Houve uma quebra do culto à deusa mãe e ao mito andrógino que é evocado pelo título da música de Kledir Ramil no que poderia ser uma metáfora à igualdade.

Ao lermos a letra da música “*Androginismo*”, percebemos que o mote para seu desenvolvimento é uma pergunta: Quem é esse rapaz...? Essa pergunta, no contexto da música, traduz a perplexidade da sociedade normativa diante do que Louro chamou de “desconforto da ambiguidade, do entre lugares.” (Louro 2008).

O fato de o rapaz ser biologicamente homem, e socialmente comportar-se como mulher, usar anéis, plumas, salto alto o coloca, na letra da música, numa condição homossexual, como se as identidades fossem fixas e estáveis, além disso, existe uma dificuldade em encontrar um termo que se adeque a esse sujeito não heterossexual. A necessidade de categorizar o comportamento que foge à heteronormatividade ganhou um grande número de nomes ao passar dos séculos. Vejamos:

Uranista, sodomita, homossexual: nomes que os homens da ciência, que raramente tiveram boas palavras para esse assunto, deram ao amor que não ousa dizer o nome (Oscar Wilde). Homossexual, o mais recente deles data do século XIX (século dos nomes, propriamente, e o século que viu o surgimento da psiquiatria), de 1869 mais precisamente, invenção de um médico húngaro, Karoly Benkart, que assim reclamava o sufixo homo, não dos romanos, em que ele se refere ao homem, mas dos gregos, em que ele traz o sentido de igual. A sexualidade entre os iguais tinha finalmente uma classificação, virava categoria (Barcellos, 2011, p.65).

Homossexualidade, contudo, é uma categoria ligada à ciência, a criação médica, foi lançado originalmente em 1869, na Alemanha traz o sentido de desvio, anormalidade. O termo homossexualidade sofre outra crítica, para Costa (1992) “interpretar a ideia de homossexualidade como uma essência é incorrer num erro etnocêntrico.” Segundo o estudioso, não podemos perceber a homossexualidade como um traço comum a todos os sujeitos que têm o desejo de relacionar-se sexualmente com pessoas do mesmo sexo, porque a identidade não é fixa. Para Costa (1992) o melhor termo seria homoerotismo, ele explica que “o termo não possui a forma substantiva que indica identidade, como no caso do homossexualismo de onde derivou o substantivo homossexual.” Mais uma vez fica evidente o esforço de dissociar a homossexualidade de identidade, essência. A busca por um termo adequado para o comportamento não heteronormativo nos leva a pensar na importância da linguagem que utilizamos.

No contexto de festa carnavalesca, o autor da música aproveita para, no tom de brincadeira, inventar novos verbos como androginiza e lantejoulizar que parecem ser as ações do rapaz sobre as pessoas que o olham. Essas ações associam-se a significados positivos quando pensamos andrógino como igualdade entre homens e mulheres e lantejoulas como ornamentos que tornam as vestes brilhilhantes e com um aspecto luxuoso. Porém, apesar dos significados positivos e do fato do rapaz mandar beijos para todos os seus amores e viver a cores, ele escandaliza. Sobre os sujeitos que, assim como o rapaz da letra da música, “dissosializam”, Vejamos:

(...) Seus modos talvez sejam irreconhecíveis, transgressivos, distintos do padrão que se conhece. Seu lugar transitório nem sempre é confortável. Mas esse pode ser também, em alguma medida, um lugar privilegiado que lhe permite ver (e incita outros a ver), de modo inédito, arranjos, práticas e destinos sociais aparentemente universais, instáveis e indiscutíveis. Não se trata, pois, de tomar sua figura como exemplo ou modelo, mas de entendê-la como desestabilizadora de certezas e provocadora de novas percepções. (Louro, 2008, p.24).

Desestabilizar certezas é a grande contribuição dos sujeitos que acolhem fantasias, como é o caso dos/as artistas que pintam, desenham, dramatizam, dançam e também dos sujeitos que se aventuram no campo do gênero e da sexualidade. Esses são temidos por muitos, pois questionam a naturalização dos acordos sociais. De certo modo, dissosializam ao acenar para outras possibilidades e atraem a ira do conservador, daquele que pensa a vida organizada na tradição, pois é nela que esperam encontrar a segurança que não pode ser afetada, ameaçada por nada nem por ninguém.

QUANTOS MEDOS NÓS TEMOS?

A ira, a que nos referimos, toma forma de homofobia que tem como suas vítimas a população LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais e transexuais). Para Barcellos (2011), o uso do termo “homofobia” denota que estamos, como outras formas de fobias, diante de uma doença. Tal doença atinge diversos níveis de violência. Sobre os homens burgueses e heterossexuais Muraro e Boff (2002) dizem “(...) E eles, os que veneram o poder, têm horror aos que assumem uma posição de fragilidade.” A afirmação mostra a estreita ligação entre o masculino e o poder. A referida relação não deve ser vista como algo natural, pois é uma relação complexa que passa por uma formulação performativa em dimensões históricas, sociais, culturais, econômicas e políticas. Nessa formulação do poder masculino nos deparamos com termos como patriarcalismo e virilidade. Sobre o patriarcado observamos o seguinte:

Como categoria de análise o patriarcado não pode ser entendido apenas como dominação binária macho-fêmea, mas como uma complexa estrutura política

piramidal de dominação e hierarquização, estrutura estratificada por gênero, raça, classe, religião e outras formas de dominação de uma parte sobre a outra. Essa dominação plurifacetada construiu relações de gênero altamente conflitivas e desumanizadoras para o homem e principalmente para a mulher (Muraro e Boff, 2002, p.55).

Entendemos a complexidade performática do poder masculino, quando Muraro e Boff nos dizem que as relações de gênero são conflitivas e desumanizadoras não só para a mulher, mas também para o homem que se vê no centro do poder. O homem que precisa sempre ter coragem, autoridade e, em alguns casos, como nos mostra a história, heroísmo. Essas são qualidades que, segundo Corbin (2013), “fazem parte do código de virilidade que se tem inculcado nos meninos desde a mais tenra idade.” Para o mesmo autor, “A aparência masculina caracteriza a força do código. A ostentação dos pelos do bigode e, depois, da barba acompanha a adoção de posturas somáticas que manifestam a virilidade.” (Cordin, 2013)

Como construção histórica e cultural as identidades, inclusive as sexuais, não são fixas (como já mencionado), assim, é necessário considerar as trajetórias objetivas e subjetivas dos sujeitos. Portanto, quando Corbin nos fala de “código de virilidade” como norma para uma masculinidade, está colocando uma categoria estética (o código) para definir a identidade que é constituída, entre outros aspectos, por uma dimensão subjetiva de sentido. O desvio do

“código de virilidade”, a recusa à heteronormatividade, insere o sujeito numa categoria de subalternidade, de estranhamento e que, segundo Revenin:

No entanto, por volta de meados do século XVIII, a opinião geral teria começado a presumir “que todo homem que se entrega a relações sexuais com outro homem é um afeminado que faz parte de um terceiro gênero intermediário [entre o masculino e o feminino], que renuncia a seu direito de ser tratado como macho dominante e [...] está exposto a um desprezo bem merecido enquanto membro de uma espécie composta de putas masculinas.” (2013, p.468)

Essa renúncia é a análise mais simples, e que pode explicar superficialmente um dos nossos maiores medos: a homofobia, que aparece na letra da canção de Kledir Ramil em forma de respostas à pergunta “Quem é esse rapaz?” São respostas vagas e, aparentemente, sem sentido: “um tipo perigoso que vive sorridente”, “um dia viu um cara no cabaré...” Temos uma correspondência entre essas respostas e o que a opinião geral a que Revenin se refere. O cara que aparece na canção sofre o desprezo de ser considerado um tipo perigoso e viver no cabaré (uma puta).

AINDA A HOMOFOBIA

A associação entre homofobia e violência, sobre tudo física, tem suas raízes históricas como nos mostra Trevisan:

Na Europa dos séculos XVI, XVII e XVIII, não apenas a Espanha, Portugal, França e Itália católicas, mas também a Inglaterra, Suíça e Holanda protestantes puniam severamente a sodomia. Seus participantes eram condenados a punições capazes de desafiar as mais sádicas imaginações, variando historicamente desde multas, prisão, confisco de bens, banimento da cidade ou do país, trabalhos forçados (nas galés ou não), passando por marca com ferro em brasa, execrações e açoite público até a castração, amputação das orelhas, morte na forca, morte na fogueira, empalhamento e afogamento [...] (2011, p.127).

Há muito tempo que os sujeitos homossexuais ou, como preferem alguns, “homoe-roticamente inclinados” são vítimas da ira violenta da sociedade. Trevisan, nos ajuda com informações sobre atrocidades ocorridas em épocas remotas com o apoio da justiça, dos inquisidores, mas mesmo com toda essa violência o desejo homossexual existe ainda hoje, quebrando paradigmas e colocando em dúvidas certezas que nos perseguem. Essa é a grande “maldade” do rapaz que androginiza, que anarquiza, que dissocializa. Toda essa desnaturalização não ficaria impune perante uma sociedade que aprendeu a viver sob a tutela da heteronormatividade e, na busca de punir, de uma vez por todas a sexualidade desviante, entra em cena a medicina. Vejamos uma das muitas descrições da homossexualidade como patologia:

[...] os homossexuais sofrem de uma alteração psíquica chamada “efemização” [...] têm como as mulheres a paixão da toilette, dos enfeites, das cores vistosas, das rendas, dos perfumes [...] Não seguem as profissões que demandam qualidades viris, preferem ser alfaiates, modistas, lavadeiros, engomadeiros, cabelereiros, floristas etc. (Trevisan, 2011, p.179).

Notamos que a descrição da homossexualidade como patologia traz detalhes de preferências ligadas a comportamentos esperados para os homens e que, como vimos, são comportamentos criados socialmente e historicamente, mas principalmente nas relações de poder. Essa ideia sobre a efemização criou uma situação de marginalidade maior para os homossexuais efeminados, as travestis e as transexuais, pois esses sujeitos nos mostram como nos diz Louro (2008), que o gênero e a sexualidade guardam a inconsistência de tudo o que é histórico e cultural; por isso, às vezes escapam e deslizam. A inconsistência parece ser a palavra que atravessa a pós-modernidade, a desestabilização, a quebra das fronteiras. Mais uma vez a punição para quem vai além das fronteiras, para quem “sugere uma ampliação nas possibilidades de ser e de viver.” (Louro 2008). Não se trata de justificar a homofobia, mas de refletir sobre os seus verdadeiros motivos.

PAPAI NOEL: UMA CONCLUSÃO.

No final da letra da música o rapaz ganha uma metáfora “papai Noel” (abana, abana, abana que é papai Noel) o elemento comum aos sujeitos, além dos viados ou renas, que puxam o transporte, é o fato de presentear. Papai Noel é um personagem criado no século IV que tem como característica maior o hábito de presentear. O rapaz, da letra da canção, também nos presenteia com a possibilidade de viver afetos e sensações diversas, com a reflexão sobre as normas que nos orientam. Mas é preciso lembrar:

[...] não se pretende instaurar novo projeto a ser perseguido, não há intenção de produzir nova referência. Nada seria mais anti-pós-moderno. A visibilidade e a materialidade desses sujeitos parecem significativas por evidenciarem, mais do que outros, o caráter inventado, cultural e instável de todas as identidades. São significativas, ainda, por sugerirem concreta e simbolicamente possibilidades de proliferação e multiplicação das formas de gênero e de sexualidade (Louro, 2008, p.23).

Pensar nas múltiplas formas de sexualidade e de gênero atreladas as flexibilidades das identidades aponta para a urgência de se aprender a viver com as diferenças. Nesse sentido é relevante o que nos diz Lima (2006): “Trata-se, pois, de uma transformação ética, contínua e consciente, e se trata também de uma transformação concreta (...).”

É preciso que questionemos nossas ações humanas. Como enxergamos o outro? Conhecemos a alteridade? Que princípio ético norteia nossas relações em sociedade? Nossa história está cheia de exemplos de eliminação do outro, por não entender, ou não querer entender que a liberdade, a dignidade, a cidadania são direitos universais, que não deveriam ser negados aos sujeitos sociais, mesmo que eles nos sejam estranhos, exóticos, esquisitos (queer).

Reconhecer nossos preconceitos é uma iniciativa para relações mais harmoniosas com os outros sujeitos sociais, pois o preconceito retira direitos sociais e naturaliza o que é cultural e histórico. Dessa maneira, a homofobia não pode ser naturalizada é preciso que ela seja entendida como injustiça social/crime social e ganhe visibilidade como tal.

Enquanto simplificarmos as hierarquias sociais, manteremos o preconceito que alimenta os processos de exclusão social e inferiorização dos sujeitos. E numa demonstração do poder desses processos de “*eliminação do outro*” os indivíduos inferiorizados assimilam as características negativas atribuídas a ele/ela. Assim sujeitos homossexuais também enfrentam a homofobia internalizada que para Barcellos (2011) “reproduz ideais heterossexuais de convívio e aceitação.” Dito isso, vemos preconceitos entre a população LGBT baseadas em padrões heterossexuais de beleza, juventude e virilidade.

A letra da canção “Androginismo”, de Kledir Ramil, traz, em seu último verso uma referência a canção “Boas Festas”, criada em 1932 pelo compositor Assis Valente, da qual pertence o verso “eu pensei que todo mundo fosse filho de papai Noel”. O verso e a canção ficaram conhecidos pela crítica ao consumismo que envolve a festa natalina. No contexto da letra da canção de Kledir Ramil o verso torna mais forte a exclusão do rapaz que se traveste de mulher.

Sejamos todos e todas papai e mamãe Noel ao enchermos nosso “saco” de informações e conhecimentos capazes de quebrar nossos preconceitos e nos fazer elaborar pensamentos mais complexos e reflexivos.

■ REFERÊNCIAS

1. CORBIN, Alain. **História da virilidade**: o triunfo da virilidade, o século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
2. COSTA, Jurandir Freire. **A inocência e o vício**: estudos sobre o homoerotismo. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992.
3. DÍAZ, Elvira Burgos. **Desconstrução e Subversão**: Judith Butler. Belo Horizonte: Sapare v.4-n. 7 2013. Acesso em: 21/02/2015 periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/viewFile/.../5507.
4. FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011.
5. LOURO, Guacira Lopes. **Ensaio sobre sexualidade e teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
6. MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. PIRES, José. (Orgs.). **Inclusão**: Compartilhando saberes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
7. MURARO, Rose Marie, BOFF, Leonardo. **Feminino e masculino**: uma nova consciência para o encontro das diferenças. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.
8. SALLES, Carlos Alberto Corrêa, MELO, Jussara Maria de Fátima César (Orgs.). **Estudos sobre a homossexualidade**: debates Junguianos. São Paulo: Vetor, 2011.
9. SEBASTIÃO, Sonia. **Sujeito pós-moderno**: de andrógino a pós-humano Acesso em 22/03/2015 comunicacaoecultura.com.pt/wp-content/.../.
10. TREVISAN, João Silvério. **Devassos no paraíso**: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade. Rio de Janeiro: Record, 2011.

“Arquitetos da nossa desgraça: as experiências da classe trabalhadora exposta no disco *Ainda somos culpados* da banda Surra

▮ **Heitor Matos da Silva**
UFPI

▮ **Henrique Moreira da Silva**
UFPI

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo de analisar como se constituiu, historicamente, a crítica do movimento *punk* acerca das políticas públicas contemporâneas sobre as relações de trabalho no Brasil. Entendemos como golpe a manobra que exonerou a Presidenta eleita Dilma Rousseff de seu cargo em 2016. Nesse contexto, nota-se uma vasta quantidade de alterações em garantias e leis que foram conquistadas por meio de lutas e resistências das minorias. A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), que assegura uma série de benefícios a classe trabalhadora, se tornou uma das áreas mais atacadas pelo sistema governamental de Michel Temer, desaguando em contrariedades como o desemprego em massa, uma danosa caminhada até a aposentadoria e a retirada de garantias do proletário. Composta por operários que cotidianamente penam sob os ataques do atual governo, a banda Surra usa da rebeldia musical do gênero *punk/hardcore* para manifestar-se contra os retrocessos que prejudicam milhares de brasileiros. Interessa, por meio da produção musical da banda *punk/hardcore* Surra, analisar as vivências e complexos vividos pela classe trabalhadora do período. Do ponto de vista teórico, o presente trabalho é amparado em conceitos oferecidos por autores como Marcos Napolitano, Edgar de Decca e João Gabriel Lopes.

Palavras-chave: História, Relações de Trabalho, Surra, Punk/Hardcore.

INTRODUÇÃO

Há quem acredite que a concentração de pessoas dentro de uma fábrica foi uma consequência do processo evolutivo tecnológico. Com a perpetuação do capitalismo no mundo ocidental durante os séculos XVIII e XIX, a construção das fábricas e o discurso em torno do proletário deságua no desejo de controle por parte dos donos dos meios de produção. Em suma, concentrar o indivíduo em um espaço privado, sob olhar dos patrões e com horário de entrada e de saída, viabiliza na prática a vontade de adestrar o trabalhador aos moldes imperialistas da burguesia¹.

Alguns séculos depois da construção da forma fabril de produção, em meio a transformações, vitórias e derrotas, a luta de classes ainda é pauta da sociedade contemporânea. O emparelhamento dos meios de produção e a exploração da classe trabalhadora são vistos e vivenciados na pele do proletário cotidianamente. O golpe de 2016, em que surrupiaram o cargo da Presidenta eleita, Dilma Rousseff, colocou o Brasil em uma estrada obscura em que o futuro das classes mais desfavorecidas é incerto e pessimista. Assim que assumiu interinamente o poder executivo, Michel Temer e sua equipe deixaram clara a proposta de seu plano governamental: o desmonte de diversas garantias e leis para as classes menos favorecidas com intuito de tirar a nação de um déficit econômico.

Com inúmeros outdoors espalhados pelo país com os dizeres “Não pense em crise, trabalhe!”, Temer evidenciou quem deveria pagar a dívida dos banqueiros e empresários que mergulharam o Brasil em uma crise financeira: o trabalhador. Nota-se que essa falaciosa ideia propagada pelos agentes do golpe, remete diretamente a uma nova forma de acorrentar o proletário, ou seja, mantê-los sob as rédeas da burguesia². O propósito contra a classe trabalhadora confirma-se nos ataques diretos a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), que durante décadas reformulou-se, adaptou-se as necessidades do proletário e garantiu mínimas condições de sobrevivência em um sistema de exploração subordinado ao capital.

No governo golpista efetivou-se o propósito de colocar as conquistas populares como algo retrógado e passageiro. Apropriando-se de uma ilegítima necessidade em desmontar os avanços progressistas, o projeto de Temer foi recebido com resistência e negação pela classe dos trabalhadores, que foi às ruas, resistiu e também abrigou-se nas manifestações artísticas subalternas para expressar o infortuno momento vivenciado, como é o caso do conjunto musical paulista chamado Surra. Formado em meados de 2012, na cidade de Santos, São Paulo, o trio composto por Léo Mesquita nas guitarras e vocais, Guilherme

1 DECCA, Edgar Salvatori de. **O nascimento das fábricas**. São Paulo, Editora brasiliense, 10ª Ed., 1995.

2 LOPES, João Gabriel. “**Não fale em crise, trabalhe**”: A super exploração do trabalho e a desintegração da subjetividade trabalhadora no imaginário golpista no Brasil. In: RAMOS, MELO FILHO, LORGUECIO, RAMOS FILHO (org). *A classe trabalhadora e a resistência ao golpe de 2016*. Canal 6 editora, Bauru-SP, 2016. p. 199.

Elias, no contrabaixo e Victor Miranda na bateria, os rapazes do Surra são operários que usam do estilo musical e comportamental do *punk/Hardcore* para politicamente manifestar as experiências do trabalhador em um país desestruturado por um golpe político e posto nas mãos dos propósitos neoliberais. Esses grupos constituem novas formas de olhar e vivenciar a vida nas cidades. Por meio de uma análise da forma como está disposta a sociedade, em uma crônica falta de perspectiva, eles passam a atacar o *establishment* e seus agentes controladores, estimulando a livre expressão de ideias e o pensar por si mesmos:

Para começar, vou dizer o que acho que o punk não é: ele não é uma moda, um certo estilo de se vestir; uma fase passageira de falsa rebeldia contra seus pais; a última moda irada ou mesmo uma forma específica de estilo ou música de fato. É uma ideia que conduz e motiva sua vida. A comunidade punk que existe o faz para apoiar e concretizar essa ideia através da música, da arte, de fanzines e de outras formas de expressão e criatividade pessoal. E o que é essa ideia? Pense por si mesmo, seja você mesmo, não aceite o que a sociedade lhe oferece, crie suas próprias regras, viva a sua vida.³

Em um momento de destruição das conquistas do proletário por esse *status quo* dominante, o Surra apresenta-se como parte da resistência contra os retrocessos causados pelos golpistas. A agressividade poética e sonora do *powertrio*⁴ manifesta-se diretamente contra o neoliberalismo e as condições precárias propostas por esse sistema socioeconômico. A produção artística e subalterna desses jovens expressa a experiência do que é ser um trabalhador em um país que deixou de viabilizar as condições necessárias de sobrevivência, conseqüentemente abrindo as portas para um processo de exploração ilimitado e desumano por parte da alta classe.

Com 5 materiais fonográficos oficialmente lançados, sem contabilizar os *bootlegs* expostos gratuitamente na internet, neste trabalho foi analisado o EP de 4 faixas intitulado “Ainda Somos Culpados” de 2018, com o objetivo de compreender as consequências do golpe de 2016 para a classe trabalhadora, que durante décadas lutou por leis e garantias, agora sente-se ameaçada pelo governo interino de Michel Temer.

OBJETIVO

Analisar, por meio da produção musical da banda *punk/hardcore* Surra, as vivências e complexos vividos pela classe trabalhadora no contexto do golpe de 2016, tendo em mente que muito ainda pode ser feito para a ampliação dos estudos envolvendo a música como objeto e fonte de pesquisa.

3 O'HARA, Craig. **A filosofia do Punk**: mais do que barulho. Tradução de Paulo Gonçalves. São Paulo: Radical, 2005. p.40.

4 *Power trio* é uma denominação para bandas com 3 integrantes.

MÉTODOS

Tendo em vista que o Surra possui um acervo musical quantitativamente relevante, primeiramente foram excluídos os *bootlegs* ao vivo da banda, deixando apenas os materiais produzidos em estúdio. Em segundo, procurou-se separar as canções do trio por temáticas abordadas em cada faixa. Foram construídas, digitalmente falando, pastas nomeadas com os temas abordados pela banda, e as intitulações ficaram definidas da seguinte forma: crítica as corporações militares do Brasil, mazelas do capitalismo no Brasil, ausência de militância por parte do senso comum, segregação da *mainstream* musical, doutrinação cristã e macropolítica. Dentro da repartição “mazelas do capitalismo no Brasil”, foi criada uma divisão nomeada “golpe de 2016”, em que as quatro faixas do EP “Ainda Somos Culpados” encaixaram-se e acabaram sendo selecionadas para a produção deste trabalho. Cabe pontuar que toda a discografia e letras do trio paulista encontram-se facilmente disponível na plataforma digital *Bandcamp*⁵, com acesso gratuito e ilimitado.

Para melhor interpretar as experiências proletárias evidenciadas pelos rapazes do Surra em suas canções, esses escritos embasou-se no livro “O nascimento das fábricas”, do historiador Edgar de Decca⁶, em que é apontado o objetivo do discurso burguês em controlar a classe trabalhadora na perspectiva imaginaria e real. Nesta obra, é proposta a desconstrução do ideal de que o sistema fabril é consequência dos progressos tecnológicos, colocando a mesma no patamar de efetivação do intuito burguês em dominar o proletário dentro e fora do ambiente de produção.

Esse trabalho histórico contempla-se no recorte temporal do período pós-golpe de 2016, e para melhor compreensão deste momento, auxilia-se os escritos no artigo intitulado “Não fale em crise, trabalhe: A super exploração do trabalho e a desintegração da subjetividade trabalhadora no imaginário golpista no Brasil.”, de João Gabriel Lopes⁷, em que o autor traça todo um panorama do golpe e aponta que desde o início do mandato interino de Michel Temer, o projeto em desmontar a CLT e desintegrar a luta dos trabalhadores, usando-se de meios como a terceirização de funcionários de forma ilimitada, o aumento da carga horária de produção, entre outros ataques, era um dos principais objetivos a serem alcançados pelo governo golpista.

O uso de músicas como fonte de pesquisa ainda é recente e exige a quebra de algumas barreiras no campo da história. Para melhor compreender o uso da música como fonte, a obra “História & Música”, de Marcos Napolitano⁸ contribuiu efetivamente nos escritos desse projeto,

5 Para acessar a plataforma digital da banda ver: <<https://surrahardcore.bandcamp.com>>.

6 DECCA, Edgar Salvadori de. **O nascimento das fábricas**. São Paulo, Editora brasiliense, 10ª Ed., 1995.

7 LOPES, João Gabriel. “Não fale em crise, trabalhe”: A super exploração do trabalho e a desintegração da subjetividade trabalhadora no imaginário golpista no Brasil. In: RAMOS, MELO FILHO, LORGUECIO, RAMOS FILHO (org). **A classe trabalhadora e a resistência ao golpe de 2016**. Canal 6 editora, Bauru-SP, 2016. p. 199.

8 NAPOLITANO, Marcos. **História & Música**. Belo Horizonte, Autêntica, 2016.

auxiliando diretamente em um maior cuidado ao analisar o objeto pesquisado. Cabe lembrar que a banda Surra está inserida na cena *Punk/Hardcore* nacional, colocando essa pesquisa em diálogo com outros acadêmicos interessados na temática. Com o intuito de melhor entender essas manifestações artísticas subalternas, foi usado o ensaio “Do *punk* ao *hardcore*: elementos para uma história da música popular no Brasil”, do historiador Roberto Carmagos Oliveira⁹, onde o autor aponta a necessidade em desconstruir as hierarquizações de gêneros musicais, colocando o *Punk/Hardcore* de forma relevante e no mesmo patamar que outros complexos musicais estudados e debatidos numerosamente maiores nos complexos acadêmicos.

Por fim, essa pesquisa vem a contribuir no campo da história social do trabalho, evidenciando o delicado momento que o proletário brasileiro vivência, utilizando-se de fontes produzidas por jovens que sofrem cotidianamente com o descaso de um governo ilegítimo e através do movimento *Punk/Hardcore* manifesta a sua revolta contra um país desigual, democraticamente fragilizado e concentrado nas mãos da elite econômica.

RESULTADOS

Após analisar as músicas presentes no EP “Ainda Somos Culpados” da banda Surra, nota-se que as manifestações artísticas por parte dos integrantes, deixam evidente que as reformas nas leis trabalhistas condicionaram os trabalhadores a um momento obscuro e fadado a extensas explorações por parte do projeto de Michel Temer. Com o desmantelo de direitos tão necessários, como é o caso da adoção irrestrita da terceirização de funções e a reforma da previdência social, os manifestos artísticos do *powertrio* configura-se como resistência aos retrocessos causados pelo governo golpista, demonstrando que o sonho burguês de adestrar o proletário aos moldes passivos e sob as leis do neoliberalismo não são bem recebido pelo proletariado.

DISCUSSÃO

A Banda *Surra* surge em meados de 2012, na cidade de Santos, litoral do estado de São Paulo. O trio é composto por Léo Mesquita, nos vocais e guitarras, Victor Miranda, na bateria e Guilherme Elias no baixo e vocal, constrói um som ao estilo *Trashcore10* com letras politizadas, falando de temas como a exploração do sistema capitalista, a luta de classes e

9 OLIVEIRA, Roberto Camargos de. Do punk ao hardcore: elementos para uma história da música popular no Brasil. **Temporalidades** - Revista do Programa de Pós-graduação em História da UFMG, vol. 3 in 1. Janeiro/Julho de 2011.

10 *Trashcore* é uma derivação de *Trash*, gênero musical oriundo do metal tradicional. Caracteriza-se por músicas mais pesadas e rápidas que o metal dos anos 70, resgatando uma sonoridade mais crua rápida e direta, com letras que vão da iconoclastia a crítica social. Para mais informações, ver em: O'HARA, Craig. **A filosofia do Punk**: mais do que barulho. Tradução de Paulo Gonçalves. São Paulo: Radical, 2005.

doutrinação religiosa. O trio santista surge em um momento plural e frutífero do movimento *hardcore*, além do próprio *Surra* bandas como *Anti-Corpos*, *Pode Pá*, *Desalmado*, entre outras, estão produzindo suas obras de forma independente¹¹, distante dos holofotes da fama e com um discurso abertamente político, apontando as mazelas do capitalismo e outros retrocessos dentro da sociedade brasileira.

Com um pouco mais de 5 anos de existência, *Surra* já possui dois álbuns de estúdio (Bica na Cara, de 2012 e Tamo na Merda, de 2016), um DVD ao vivo (A Porra pegou: Ao Vivo em Belém, de 2015), um EP (Somos todos Culpados, de 2015) e alguns *singles* e *bootlegs* lançados de forma esporádica. Dentro dessa quantidade de músicas, foram selecionadas duas para a produção desse artigo, que são: *Povo Feito de Imbecil*¹², do primeiro disco da banda e *Arquitetos da Desgraça*¹³, single lançado em 2017. A letra da canção do primeiro LP da banda pode ser vista a seguir:

No hospital faltando médico, leito, desfibrilador/A escola toda fudida, sem cadeira e professor/No busão de todo dia, dispensaram o cobrador/E no bairro onde eu moro, quem comanda é o terror/Não sei quantos por cento (sic) entram no bolso dos doutor/A máquina gira com suor do trabalhador/Enfiam dinheiro no cu nessa porra de país/Brasil, Brasil, Brasil/Povo feito de imbecil/Povo feito de imbecil/Vai pra puta que pariu/Pra puta que pariu/Putta bando de imbecil.¹⁴

Analisando a letra acima, nota-se um discurso de protesto contra os complexos sociais que envolvem o trabalhador brasileiro. A banda critica severamente os políticos que só pensam no dinheiro que os trabalhadores podem gerar, sem ao menos dar o mínimo de assistência, saúde, segurança e qualidade de vida. O historiador Raymond Williams usa o conceito de *longa revolução* para o processo de conscientização da classe trabalhadora, em que o desenvolvimento educacional, intelectual e cultural colabora efetivamente na destruição do sistema capitalista, como pode ser visto no ensaio *Você é Marxista, não é?* evidenciado no trecho a seguir:

Acredito que o sistema de significados e valores que uma sociedade capitalista criou deva ser derrotado no geral e nos detalhes por tipos mais sustentados de trabalho intelectual e educacional. Esse é um processo cultural que chamei “a longa revolução” e, ao chamá-lo assim, quis dizer que era uma luta verdadeira a qual era parte das indispensáveis batalhas da democracia e da vitória econômica para a classe trabalhadora organizada.¹⁵

11 Trata-se de produzir audiovisual, shows, selos e formas de distribuição sem o incentivo financeiro de grandes gravadoras ou renomas dos veículos midiáticos.

12 SURRA. **Povo feito de imbecil**. Bica na Cara. São Paulo: Peculio Discos, Xaninho Discos e CausticRecordings, 2012. 1 CD.

13 SURRA. **Arquitetos da Desgraça**. Mídia digital. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=eoG7Xlk_SXA>. Acesso em 11 nov. 2020.

14 SURRA. **Povo feito de imbecil**. Bica na Cara. São Paulo: Peculio Discos, Xaninho Discos e CausticRecordings, 2012. 1 CD (encarte).

15 WILLIAMS, Raymond. **Recursos da esperança**: cultura, democracia, socialismo. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 113.

Na música do Surra, nota-se um discurso de três homens inseridos dentro da classe trabalhadora e que são explorados pelo sistema capitalista. Através da manifestação cultural e artística, o trio leva uma mensagem aos demais trabalhadores com o intuito de conscientizar seus companheiros. Dessa forma, percebe-se que o processo de *longa revolução* é posto em prática já que esse discurso tem o objetivo de alcançar a classe oprimida e problematizar questões cotidianas. Raymond Williams propõe uma cultura alternativa, pensando em desarmar os privilégios da classe dominante, portanto, aponta-se que a banda santista contribui diretamente nesse processo proposto pelo historiador.

Arquitetos da Desgraça, também caminha para o diálogo com o proletariado. Na canção percebe-se um discurso rígido contra a conjuntura política atual do Brasil, que explora e castra a população oprimida, como pode ser visto na letra abaixo:

A riqueza naturalizada foi ensinado um padrão de sucesso atrelado ao bem material/Um monte de merda que ninguém precisa/E não vai ser agora que vai precisar/Nossa classe precisa é de consciência, coragem e manter resistência/Os problemas sociais brotam do desamparo e o descaso O sistema é o culpado/Militares, empresários, sempre tiveram em mãos pleno controle/O nosso destino é a dor, obediência e frustração/Dor, Obediência/Frustração/ Seguimos aplaudindo o show de abismo social/E um rico megalomaniaco dizendo pra eu não pensar em crise e trabalhar?/Deve tá de brincadeira/Quando foi que o proletário voltou a confiar/Em defensores da burguesia/Arquitetos da nossa Desgraça¹⁶.

O *Surra* descreve a situação atual do Brasil em que os direitos das minorias são destruídos cotidianamente. A banda deixa evidente que a classe dominante tendenciosamente implanta malefícios com o objetivo de recuar os avanços da base trabalhadora. Na música, nota-se a reivindicação por mudanças e a valorização da capacidade do proletário. Evidenciando esses pontos, nota-se que o trio clama por mudanças e conscientizações da classe oprimida. Os indivíduos do Surra e o público que acompanha o ofício do trio, vivem cotidianamente esses complexos sociais e culturais limitados pela classe dominante, Raymond Williams usa o termo cultura vivida para denominar essa ideia, como pode ser visto em seu ensaio teórico:

Então, poderíamos dizer que o predomínio essencial de uma classe particular na sociedade não se mantinha somente, embora se necessário, pela força, e não somente, embora sempre presente, pela propriedade. Mantinha-se também, e inevitavelmente, por uma cultura vivida: essa saturação de hábitos, de experiências, de perspectivas desde a mais tenra idade e permanente renovada em vários estágios da vida, sob pressões definidas e dentro de limites definidos, de tal modo que as pessoas venham a pensar e a sentir represente em ampla medida uma reprodução da ordem social profundamente arraigada, a que pensam se opor em certos aspectos e a que de fato realmente se opõem.¹⁷

16 SURRA. **Arquitetos da Desgraça**. Mídia digital. Disponível em<https://www.youtube.com/watch?v=eoG7Xlk_SXA>. Acesso em 25 nov. 2017.

17 WILLIAMS, Raymond. **Recursos da esperança**: cultura, democracia, socialismo. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 111.

O autor é bem estratégico ao analisar a ideia de cultura vivida e, ao mesmo tempo, propor o contra-ataque com a perspectiva da *longa revolução*, logo, lutando contra o capitalismo muito além da vertente econômica. Avaliando de uma forma geral, a Banda *Surra* apresenta-se como uma nova forma de representar a classe trabalhadora, em que o discurso é propagado através da música de protesto, sem deixar de lado a luta cotidiana do proletário contra o sistema capitalista.

CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os passos tomados pelo governo interino de Michel Temer projetaram-se às custas da classe trabalhadora. A retrógrada perspectiva de “não pensar em crise e trabalhar”, evidencia que o presidente ilegítimo não preocupou-se em discutir a crise com o proletariado e jogou a CLT nas mãos de indivíduos que em nenhum momento importou-se com os problemas vivenciados pelos explorados. As 4 faixas do EP “Ainda Somos Culpados” aponta diretamente para as incertezas e falta de garantias para o trabalhador brasileiro na atualidade. Com a instabilidade da nossa recente democracia, as conquistas populares desmoronam-se cotidianamente nas mãos de golpistas e o destino nos encaminha para a “Dor, obediência e frustração”, como é relatado em “Arquitetos da Desgraça”, terceira faixa do disco aqui analisado.

Através da manifestação artística, os jovens do *Surra* relatam a experiência do trabalhador em meio a um caos propagados pelo atual governo. Historicamente, percebemos que a alta classe jamais abandonou o seu projeto de pacificar e desestruturar a luta de classes, contudo, através de fontes como a que foi aqui estudada, percebe-se que o proletário não se deixará levar pelos projetos tendenciosos da burguesia.

■ REFERÊNCIAS

1. DECCA, Edgar Salvadori de. **O nascimento das fábricas**. São Paulo, Editora brasiliense, 10ª Ed., 1995.
2. LOPES, João Gabriel. “Não fale em crise, trabalhe”: A super exploração do trabalho e a desintegração da subjetividade trabalhadora no imaginário golpista no Brasil. In: RAMOS, MELO FILHO, LORGUECIO, RAMOS FILHO (org). **A classe trabalhadora e a resistência ao golpe de 2016**. Canal 6 editora, Bauru-SP, 2016. p. 199.
3. NAPOLITANO, Marcos. **História & Música**. Belo Horizonte, Autêntica, 2016.
4. O'HARA, Craig. **A filosofia do Punk**: mais do que barulho. Tradução de Paulo Gonçalves. São Paulo: Radical, 2005. p.40.

5. OLIVEIRA, Roberto Camargos de. Do punk ao hardcore: elementos para uma história da música popular no Brasil. **Temporalidades** - Revista do Programa de Pós-graduação em História da UFMG, vol. 3 in 1. Janeiro/Julho de 2011.
6. WILLIAMS, Raymond. **Recursos da esperança**: cultura, democracia, socialismo. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 111.

FONTES

7. SURRA. **Ainda somos culpados**. São Paulo: Peculio Discos, 2018. 1 Vinil.
8. SURRA. **Povo feito de imbecil**. Bica na Cara. São Paulo: Peculio Discos, Xaninho Discos e CausticRecordings, 2012. 1 CD.

“ As populações autóctones e a questão de terras no estado Sul-Riograndense na República Velha

I **Cíntia Régia Rodrigues**
FURB

RESUMO

O presente capítulo analisa a prática da Diretoria de Terras e Colonização (1908-1928) para com as populações nativas, esta que busca empreender o progresso no Estado, ligada ao Partido Republicano Rio-Grandense (PRR). A DTC fora alicerçada com o intuito de constituir-se como um dos projetos de modernização do governo sul-riograndense, pautado nos ideais comteanos, tendo como pano de fundo a questão de terras no Rio Grande do Sul, visto que as populações autóctones impediam o avanço das frentes nacionais.

Palavras-chave: Populações Autóctones, Política Indigenista, Positivismo.

INTRODUÇÃO

A partir do Programa do Partido Republicano Rio-Grandense e da Constituição de 1891¹, as bases para o progresso do Estado Sul-Riograndense estavam alicerçadas nas seguintes medidas: a diversificação econômica, o desenvolvimento dos meios de transporte e uma preocupação social que estava subentendida no programa de imigração e na incorporação do proletário à sociedade. De acordo com essa nova ordem republicana positivista² que orientava o governo estadual, com o intuito de modernizar o Estado, surgem novas forças sociais relacionadas ao setor agrícola, ao comércio e à indústria. De acordo com Kliemann:

Nessa “nova ordem”, encontram-se a proliferação da livre empresa e a acumulação baseada no trabalho assalariado, a introdução de novas técnicas, a valorização do preço da terra, a diversificação da produção, a abertura de novos mercados e o crescimento da pequena propriedade.³

O progresso na República Velha Sul-Riograndense deve ser entendido a partir da Lei dos três estados de Auguste Comte. O Comtismo postulava a “lei dos três estados”⁴, segundo a qual a humanidade passara pelas etapas: teológica, (que se dividia em três idades sucessivas: a fetichista, a politeísta e a monoteísta); a metafísica e a positiva.

Segundo Sponchiado, sobre a lei dos três estados:

“No Estado teológico – estado natural e primitivo da inteligência humana -, os fenômenos explicam-se pela intervenção arbitrária de agentes sobrenaturais que ficam responsáveis por todas as transformações do universo. No Estado metafísico, forças abstratas tomam lugar dos agentes sobrenaturais na explicação da experiência humana. No Estado positivo, a inteligência do homem, reconhecendo a impossibilidade de obter noções absolutas, renuncia à procura da origem e do destino do universo e ao conhecimento das causas íntimas dos fenômenos para preocupar-se exclusivamente com o descobrimento, pelo uso combinado do raciocínio e da observação, das leis efetivas, isto é, das relações invariáveis de sucessão e semelhança que ligam os fenômenos”⁵.

Desta forma, o progresso era entendido como o estado positivo, a idade industrial conduzida pelos interesses econômicos. A partir da doutrina de Comte, sobre a Lei dos

1 Ver: OSÓRIO, Joaquim Luis. *Constituição Política do Estado do Rio Grande do Sul: Comentário*. Brasília: Universidade de Brasília, 1981.

2 Conforme Ribeiro, os positivistas estão “baseados no evolucionismo humanista de Augusto Comte, propugnavam pela autonomia das nações indígenas na certeza de que, uma vez libertas de pressões externas e amparadas pelo Governo, evoluiriam espontaneamente. Segundo o modo de ver dos positivistas, os índios, mesmo permanecendo na etapa “fetichista” do desenvolvimento do espírito humano, eram susceptíveis de progredir industrialmente”. RIBEIRO, Darci. *Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno*. Petrópolis: Vozes, 1986, p.134.

3 KLIEMANN, Luiza H. *RS: terra e poder – história da questão agrária*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986, p. 48.

4 Ver obras de Comte, principalmente: COMTE, Auguste. *Catecismo Positivista – ou sumária exposição da Religião da Humanidade*. Rio de Janeiro: Igreja e Apostolado Positivista do Brasil, 1934. (tradução Miguel Lemos).

5 SPONCHIADO, Breno Antônio. *O Positivismo e a Colonização do Norte do Rio Grande do Sul*. 2000. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, p.378.

Três Estágios, a idade fetichista ou o fetichismo de Comte estaria relacionado aos indígenas em nível nacional, mas em especial em nosso estudo sobre as populações autóctones do Rio Grande do Sul. O fetichismo é o primeiro regime mental da humanidade, a infância da humanidade. Para tanto, mesmo Comte tendo realizado estudos sobre os estados mentais das populações africanas e das crianças europeias, é pertinente destacar que é possível enquadrar as populações nativas nesse estudo, porque tanto as populações africanas quanto as nativas se caracterizavam pelo “nomadismo tribal e pela concepção fetichista dos fenômenos que presenciavam”.

Foram organizadas reformas pelo governo estadual que contribuíram para o desenvolvimento econômico, elaboradas como teses financeiras e econômicas colocadas em prática pelo governo do PRR, com o intuito de diversificar a economia e deter o total controle sobre a economia sul-riograndense. Entre elas, destacam-se:

- a) animar o desenvolvimento da agricultura, criação e indústrias rurais.
- b) promover os meios de transporte.
- c) [...] organizar o plano geral de viação como garantia da defesa do território nacional, do desenvolvimento industrial do país e facilidade de suas relações exteriores.[...].
- d) [...] imigração espontânea. Nada de imigração oficial. Preparo de leis que despertem a boa imaginação, com um regime de colonização favorável e garantias de justiça aos agricultores. [...].⁶

Diante disso, o presente estudo pretende refletir como o estado do Rio Grande do Sul tratou da questão indígena no contexto do projeto de modernização que estava em marcha, a partir da prática da DTC.

O PROJETO DO PRR PARA O PROGRESSO DO RIO GRANDE DO SUL

O Partido Republicano Rio-Grandense (PRR), ao longo dos governos de Júlio de Castilhos, Antônio Augusto Borges de Medeiros e Carlos Barbosa Gonçalves, buscou firmar o projeto político castilhista-borgista dentro da perspectiva de autonomia em relação ao governo federal, como ressalta Pinto⁷. Mas, não há consenso em torno desta prática⁸.

O projeto Castilhista-Borgista, que estava alicerçado nas ideias de Comte, procurou formular estratégias para o “progresso” na República Velha no Rio Grande do Sul, e a Diretoria de Terras e Colonização ligada à Secretaria de Obras Públicas (SOP) foi fundamental, pois

6 Ibid., p. 49.

7 PINTO, Celi Regina J. *Positivismo – um projeto político alternativo* (RS: 1889-1930). São Paulo: L&PM, 1986.

8 Conforme Axt, não havia autonomia estatal gaúcha em relação à União, “aderimos à idéia de que o Rio Grande do Sul acha-se integrado à cultura política nacional, cuja base conceitual de referência condensou-se no assim chamado sistema coronelista” (AXT, Gunter. *Gênese do Estado burocrático-burguês no Rio Grande do Sul*. São Paulo: USP, 2001. Tese (Doutorado em História Social), Universidade de São Paulo, 2001, p. 6).

tratava da questão fundiária do Estado e fazia parte de um dos projetos de modernização no Rio Grande do Sul.

Em 1907, foi aprovado um novo regulamento da SOP. Os serviços da secretaria ficariam distribuídos entre quatro Diretorias: Central, das Obras Públicas, de Terras e Colonização e da Viação. Na Diretoria de Terras e Colonização, Carlos Torres Gonçalves assume interinamente o posto de diretor em 1908, em função da licença para tratamento de saúde do Eng. Vespasiano Rodrigues Corrêa. Com a consequente morte de Corrêa, em 1909, Torres Gonçalves foi nomeado efetivo no cargo da Diretoria de Terras e Colonização e ficou com ele até 1928, quando Vargas assume a presidência do Estado e extingue a Diretoria de Terras e Colonização, criando em seu lugar a Diretoria da Agricultura, Indústria e Comércio, submetida à SOP. Torres Gonçalves foi transferido para a Diretoria de Viação Fluvial.

Abaixo, apresentamos o relatório que indica a nomeação de Torres ao cargo de Diretor da DTC:

Comunico-vos que por título da presente data o Ex.mo Presidente nomeou o engenheiro Carlos Torres Gonçalves, actual director interino da directoria de terras e colonização desta Secretaria, para effectivamente exercer a função de aludido cargo; recebendo o vencimento annual de 9:000\$000 réis fixado em lei.⁹

Nesse mesmo período, Carlos Barbosa assume a presidência do Estado do Rio Grande do Sul, ficando no cargo de 1908 a janeiro de 1913. Segundo Trindade, o seu mandato foi “um período de governo de natureza transitória, sem iniciativa política definida, onde a própria mensagem presidencial adquire a estrutura de um relatório administrativo”¹⁰. Mais adiante, o mesmo autor ressalta, ainda, que o governo de Barbosa “é um tempo de marasmo político em que o sistema opera praticamente por força da inércia e na expectativa do retorno de Borges, em janeiro de 1913, para uma longa permanência à testa do governo por três mandatos sucessivos”¹¹.

Mas, se observarmos a política em relação aos nativos do Rio Grande do Sul, verificamos que o período citado foi um momento de grande efervescência na construção de medidas estatais para as populações autóctones, como, por exemplo, a demarcação de suas terras. Inclusive, quando de seu discurso de posse, o presidente Carlos Barbosa enfatizou que seu mandato pretendia “sistematizar e encaminhar as forças que se exercitam na esfera da atividade prática, tendentes a fins úteis à sociedade, mediante interpretação

9 RELATÓRIO de 27/08/1909. Relatório do director interino Carlos Torres Gonçalves da Directoria de Terras e Colonisação. In: *Relatório da Secretaria de Estado dos Negócios das Obras Públicas apresentado ao Exmo. Snr. Dr. Carlos Barbosa Gonçalves, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Secretario d'Estado Candido José de Godoy*. Porto Alegre; Oficinas Graphicas da Livraria do Globo, 1909. p. 86-87.

10 TRINDADE, Helgio. *Poder Legislativo e autoritarismo no Rio Grande do Sul (1891-1937)*. Porto Alegre: Sulina, 1980, p. 84-85.

11 Ibid., p. 84-85.

da variedade de desejos coletivos e o acordo de diferentes esforços individuais”¹², comprometendo-se com a “função essencialmente social”¹³. Mais uma vez as práticas dispostas nos sinalizam que o nativo também estava sendo preparado para ser agente no processo de modernização do Estado.

Nesse contexto de tentativa de desenvolvimento da questão social, notamos claramente que o governo do Estado pretendia atender aos interesses de grupos sociais que sustentavam o governo do PRR; além disso, procurava elaborar medidas para trazer as populações nativas à civilização. Dentro da perspectiva de atender a interesses coletivos e de distintos grupos, ocorre a demarcação de terras aos nativos, mas esta não proporcionava a tomada de posse definitiva das terras por parte dos autóctones:

As terras dos índios devem ser demarcadas em globo para cada toldo, conforme a preferência delles próprios, e respeitadas sem nenhum documento legal de propriedade, a fim de evitar que elles venham a ser vistimas da má fé dos occidentaes.¹⁴

A escolha de Torres Gonçalves ao cargo de diretor da DTC “deveu-se, essencialmente, ao fato de ser ele integrante do reduzido grupo de confrades da IPB¹⁵, do mesmo modo que Rondon, cujo esforço no sentido de estabelecer relações pacíficas com os indígenas [...]”¹⁶.

O problema de terras em 1907, no Estado, segundo os discursos do governo e os relatórios da Diretoria de Terras e Colonização, praticamente estava sanado:

Atualmente repetimos, não há mais questão de terras, pelo menos no sentido em que a expressão era antes empregada. Existem, é verdade, alguns assuntos, se bem que poucos, aguardando solução, dependentes uns de mais detido exame de documentos apresentados, outros simplesmente de execução oportuna de medidas assentadas, como é o caso das restituições em terras, que, por sua natureza, não pode ser resolvido de afogadilho.¹⁷

Mas, o que se percebe nos anos seguintes é o contrário, sendo que são elaboradas políticas públicas em torno da questão da terra, como: demarcação de terras aos nativos devido ao grande processo de colonização no qual o Estado estava engajado. Essas demarcações eram realizadas pelas comissões de terras da Diretoria de Terras e Colonização,

12 GONÇALVES, Carlos Barbosa. Discurso de posse. *A Federação*, Porto Alegre, 27 de janeiro de 1908.

13 Ibid.

14 RELATÓRIO de 09/06/1910. Relatório sobre os indígenas do Rio Grande do Sul do Diretor Carlos Torres Gonçalves ao Secretario de Estado dos Negócios das Obras Públicas. *Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, 1910, p. 155.

15 Igreja Positivista no Brasil.

16 PEZAT, Paulo Ricardo. *Auguste Comte e os fetichistas*: estudo sobre as relações entre a Igreja Positivista do Brasil, o Partido Republicano Rio-Grandense e a política indigenista na República Velha. Porto Alegre: UFRGS, 1997. Dissertação (Mestrado em História), Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1997.

17 RELATÓRIO de 1º de agosto de 1907. Breve notícia sobre a chamada questão de terras no Estado do Rio Grande do Sul. In: *Relatório da Diretoria de Terras e Colonização*. Porto Alegre: Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul, n. 096.

espalhadas pelo Estado Sul-Riograndense. As comissões funcionavam como um mecanismo de modernização do Estado, pois demarcavam terras com o intuito de expandir a área agrícola, fomentando a produção e organizando melhorias nos transportes. As comissões enviavam relatórios acerca dos serviços que realizavam nas regiões do Estado. A partir do relatório de 1925, podemos elencar as ditas Comissões: Erechim, Guarany, Palmeira, Passo Fundo, Santa Rosa, Soledade e Guaporé¹⁸.

A ideia de modernização no Estado perpassava a questão fundiária sul-riograndense e a Diretoria de Terras e Colonização, especialmente entre os anos de 1908 e 1928, na figura de Torres Gonçalves, foi responsável por organizar essa questão. A referida diretoria tinha como objetivo primordial a demarcação de terras no Estado. Mas, demarcar terras não era simples, em função do contexto político-econômico do Estado. A partir da carta de Torres Gonçalves enviada a Borges de Medeiros, em 1908, intitulada “Questão de Terras”, também ficavam evidentes os preceitos que deveriam orientar a política de demarcação:

A chamada questão de terras, no Rio Grande, não é uma simples questão de terras. Envolve também, segundo pensamos, uma questão social. Porque nela acham-se em jogo múltiplos interesses de natureza diversa, não só interesses materiais dos particulares e do Estado, como interesses políticos relativos à tranquilidade e à garantia de uma parte da população do Rio Grande do Sul. E isto faz sentir desde logo que a solução de semelhante questão não pode ser obtida mediante as simples regras do direito comum [...]. A constituição fraudulenta da propriedade, na sua quase totalidade, deu-se nos atuais municípios de Santa Cruz, Lageado, Passo Fundo, Guaporé e Soledade. Os documentos originais, que poderiam servir para controlar a veracidade dos títulos exibidos, deviam existir no cartório da Soledade; mas este [...] incendiou-se [...]. Como tudo deve ser referido à sociedade, para cuja própria ordem e desenvolvimento foi que o homem codificou as regras, que constituem as leis sob as quais cada povo se rege, sempre que se verificar que tais regras não consultam os interesses sociais, fica indicada, e mesmo prescrita, à legalidade das soluções, a sua legitimidade.¹⁹

Conforme destaca Ribeiro²⁰, o Rio Grande do Sul foi o único estado da federação que criou um órgão que, entre outras incumbências, era responsável pela questão indígena. A Diretoria de Terras e Colonização, submetida à Secretaria das Obras Públicas, organizou a “Protecção Fraterna aos Indígenas do Rio Grande do Sul”. Este órgão foi, portanto, criado antes da estruturação do Serviço de Protecção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais, que se deu em 1910.

18 RELATÓRIO de 31/05/1925. Relatório do director Carlos Torres Gonçalves da Diretoria de Terras e Colonização. In: *Relatório da Secretaria de Estado dos Negócios das Obras Publicas apresentado ao Dr. Antonio A. Borges de Medeiros, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. Antonio Marinho Loureiro Chaves, Secretario de Estado, Interino, dos Negócios das Obras Publicas, em 28 de julho de 1925*. Porto Alegre: Oficinas Graphicas d’ “A Federação”, 1925, p. 381.

19 RELATÓRIO de 1908. Relatório de Carlos Torres Gonçalves a Borges de Medeiros. ABM/IHRGS, Porto Alegre, documento 5067.

20 RIBEIRO, Darcy. *A política indigenista brasileira*. Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura/Serviço de Informação Agrícola, 1962.

Durante os primeiros anos da década de 1910, Torres Gonçalves procurou demarcar as terras dos 12 toldos²¹ indígenas existentes no Rio Grande do Sul. Os toldos eram os seguintes: toldos do Inhacorá, Guarita, Nonohay e Serrinha (localizados no município de palmeira das Missões); toldos de Fachinal e Caseros (localizados em Lagoa Vermelha), toldo de Lagoão (localizado em Soledade) e toldos de Carreteiro, Ventarra, Erechim, Votouro, e o toldo de Ligeiro (localizados em Passo Fundo). O toldo de Ligeiro era o único que estava submetido diretamente ao SPILTN.

A questão indígena é fundamental para entender melhor a questão de terras no Estado Sul-Riograndense e também nacional. Os indígenas eram vistos como um entrave ao projeto de modernização, que desembocaria no progresso do Estado e do governo federal. Isso porque, com o avanço das frentes nacionais e as melhorias nos setores dos transportes e comunicações, não tardaram a aparecer as inúmeras reclamações, por parte de nacionais, quanto aos encontros com os nativos. Nesse sentido, o Rio Grande do Sul promoveu a inserção do nativo ao projeto de modernização, organizando os toldos no Estado.

Com a instalação do SPILTN em 1910, em Porto Alegre, é estruturada a sede da Inspetoria, que seria dirigida por João Pereira Parobé e depois por Raul Abbott, pessoas ligadas à Secretaria das Obras Públicas, amistosas em relação aos planos de Torres Gonçalves. A DTC pretendia realizar a Proteção Fraternal aos nativos do Rio Grande do Sul, mas, como o Estado Sul-Riograndense não apresentaria maiores problemas em se tratando da questão dos nativos, a inspetoria seria instalada em Santa Catarina.

Em 1912, as inspetorias do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, dirigidas pela União, são unidas e transferidas para Santa Catarina em função de uma maior necessidade de assistência aos indígenas. Já em 1913, percebe-se um afastamento dos planos do governo federal em relação aos índios, pois se reduzem o quadro de funcionários e as verbas do SPILTN, acarretando o pedido de demissão do Marechal Rondon da direção do SPILTN²². Em janeiro de 1918, o governo federal desmembra o SPILTN e cria um órgão específico com a tarefa de assentar os trabalhadores nacionais. A partir de então, surge o SPI – Serviço de Proteção aos Índios.

A DTC tinha uma série de incumbências que perpassavam a questão fundiária no Estado. Durante o período de sua existência, ocorreu um novo processo de colonização que visava à modernização a partir dos ideais positivistas, pois, como era colocado pelo Diretor:

O interesse do Estado não é conservar em seu poder essas terras, mas que elas sejam aplicadas em proveito social. É natural e mesmo conveniente que

21 São aldeamentos indígenas assistidos pelo estado do Rio Grande do Sul, sobre os quais o estado era responsável por protegê-los. Informações sobre os toldos podem ser encontradas no AHRGS, no Relatório da Secretaria dos Negócios das Obras Públicas.

22 Ver: RELATÓRIO de 09/07/1914. Relatório do director Carlos Torres Gonçalves da Directoria de Terras e Colonização. In: *Relatório da Secretaria de Estado dos Negócios das Obras Públicas apresentado ao Exmo. Snr. Dr. Carlos Barbosa Gonçalves, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Secretario d'Estado João J. Pereira Parobé, em 25 de agosto de 1914*. Porto Alegre / Santa Maria: Oficinas Graphicas da Livraria do Globo. LP. Barcellos & Cia., 1914, op 037, p. 183.

elas vão passando lentamente ao domínio privado, somente cabendo ao Estado presidir essa transformação, evitando por todos os meios a exploração industrialista, entre outras coisas, não concedendo terras em grosso, a não ser em casos excepcionais, quando for isso do interesse público.²³

A colonização era uma prática necessária, uma vez que proporcionaria, em termos econômicos, a ocupação e a exploração de terras, principalmente na região centro-norte do Estado. A Política de Imigração e Colonização, vinculada às Companhias Colonizadoras no período trabalhado, ocorreu de duas formas: a colonização subsidiada pelo governo e a colonização espontânea ou privada. Sendo que, a partir de Roche, “realmente espontâneos ou tendo gozado da viagem gratuita oferecida pela União, os imigrantes não interessam ao estado senão quando se destinam às suas colônias e nelas praticam a agricultura”²⁴.

A política de imigração, que tinha como finalidade trazer mais braços para o projeto de modernização do Estado, vai por muitas vezes estabelecer imigrantes em áreas antes ocupadas apenas por populações nativas. Isso nos remete à idéia de que tanto o colono quanto o nativo estavam nos planos do Governo Estadual, dentro do movimento de progresso que estava em marcha. O nativo deveria se adaptar a esse novo contexto. Para tanto, são estabelecidas as zonas de contato.

A colonização privada inicia no Rio Grande do Sul, em caráter oficial, como foi escrito acima, em 1897 e se estende até 1910. Sabe-se que o êxito dessa forma de colonização se dá a partir da Primeira Guerra Mundial.

Em relação às terras que deveriam ser disponibilizadas para a colonização, o Estado previa que os lotes deveriam ser vendidos diretamente aos colonos e não às Companhias Colonizadoras. Mas isso, na prática, se dava de forma distinta, uma vez que o Estado vendia terras para as Empresas Colonizadoras por preços baixos e indenizava-as por terem efetivado a colonização. A partir da documentação, constatamos a venda de terras pelas Companhias por preços altos aos colonos:

A colonisação particular tem proporcionado grandes lucros aos seus promotores, pelas facilidades que encontram na venda das terras, em virtude da grande população colonial existente, que procura novos lotes para a expansão própria e da sua descendência. São por isso freqüentes as tentativas de aquisição por particulares de terras do Estado para revende-las em lotes coloniaes. Porém, o Governo do Estado não cede terras para este destino, senão directamente aos pequenos agricultores. Entretanto, nos casos de terras que foram utilizadas pelo Estado, [...], para fins de colonisação, e que depois têm sido reconhecidas de dominio privado é difficil actualmente a reprodução de taes factos [...]. Estas

23 RELATÓRIO de 09/03/1910. Relatório do director Carlos Torres Gonçalves da Directoria de Terras e Colonisação. In: *Relatório da Secretaria de Estado dos Negócios das Obras Públicas apresentado ao Exmo. Snr. Dr. Carlos Barbosa Gonçalves, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Secretario d'Estado Candido José de Godoy, em 10 de setembro de 1910*. Porto Alegre/ Santa Maria: Officinas Typographicas da Livraria do Globo, 1910, p. 106.

24 ROCHE, Jean. *A colonização alemã e o Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Globo, 1969, p.123.

terras vão em seguida ser colonizadas directamente pelos proprietários ou por empresas de colonização a que as transferem.²⁵

Dentre as Companhias Colonizadoras, destacam-se: Castro, Silva & Cia, Colonizadores Schmitt & Oppitz; Colonizadora Matte, Vargas, Meira; Colonizadora de Alberto Schmitt; Jewish Colonization Association; Colonizadora de H.A. Hacker, Empresa Schilling, Göelzer e Almeida, dentre outras. A prática de abertura de colônias particulares é extinta na década de 1920.

A prática da colonização privada, assim como a da colonização oficial, pretendia explorar e ocupar economicamente regiões do Estado, especialmente a região norte. É relevante lembrar que a demarcação de terras para os nativos se dá em larga escala na mesma região norte. Dessa forma, percebem-se possíveis conflitos em torno da questão da terra, uma vez que os nativos não recebiam registro oficial das terras demarcadas.

Além disso, a grande concentração de colonos e nativos na região norte tinha o propósito, a partir da convivência, de proporcionar a evolução do estágio de fetichismo em que se encontravam os nativos ao estágio de civilização. A partir de Brand, a prática de concentração de populações nativas em determinadas áreas pode assinalar o que o autor chamou de “índio *aldeado*”, ou populações nativas aldeadas, “utilizada para caracterizar e distinguir, historicamente, aquelas comunidades ou famílias que já foram submetidas ao processo de confinamento, em oposição àquelas que ainda resistiam a este processo, ou seja, os *desaldeados*”²⁶. Esse processo também pode ser interpretado como uma prática de tutela do Estado, no caso sul-riograndense, para os nativos, tendo como objetivo enquadrar rapidamente os nativos à civilização, pois na região onde se concentravam os toldos havia as colônias e as estradas, símbolos do progresso. Os nativos aldeados teriam acesso à política do Estado, já os desaldeados não teriam o acompanhamento do governo estadual.

A colonização privada apresentava bons resultados de expansão econômica, em termos agrícolas, mas, de acordo com o relatório de Torres Gonçalves, também oferecia algumas mazelas no que tange à prática de não-integração das populações de imigrantes e nacionais, enquadrando os nativos. Essa situação estava em desacordo com a política estadual, imbuída de preceitos comteanos, a qual pretendia desenvolver a questão social, principalmente tratando da questão indígena, observando que o nativo ainda estava em estado fetichista:

Estes colonisadores particulares [...] têm naturalmente como preocupação preponderante a consecução de bons resultados financeiros. [...]. Não realizam, nem têm na atenção devida as estradas e caminhos. Não organizam

25 RELATÓRIO anual de 1917. Relatório do director Carlos Torres Gonçalves da Diretoria de Terras e Colonização. In: *Relatório apresentado ao Dr. Antonio A. Borges de Medeiros, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. Protásio Alves, Secretario de Estado, dos Negócios das Obras Publicas em 14 de setembro de 1917*. Porto Alegre: Typographia da Empresa Graphica Rio-Grandense, Editora d'O Diário, 1917. op. 046, p. 20.

26 BRAND, Antônio. *O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá/ Guaraní: os difíceis caminhos da palavra*. Porto Alegre: PU-CRS, 1997. Tese (Doutorado), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1997, p. 6.

com métodos os povoados. Vão dando às estradas e caminhos, aos grupos de lotes e às linhas coloniais, aos povoados, suas ruas e praças, nomes da sua escolha. Não dispõem sobre as reservas florestais indispensáveis, nem exigem dos colonos a obrigação de defesa e proteção florestal. **E sobretudo não observam a protecção devida aos nacionaes que encontram nas terras, e antes os vão gradualmente afastando, não só como elementos industriaes inferiores (de facto o são ainda)**, mas como naturezas prejudiciaes, corpos estranhos que não pesam financeiramente, e é preciso expellir. Em vez de misturarem agricultores de diversas nacionalidades, entre si com os nacionaes, organisam núcleos de uma só nacionalidade, onde a língua e os costumes do paiz são as vezes totalmente estranhos, como grave perturbação para a marcha de nossa evolução política.²⁷ (grifo nosso).

Torres Gonçalves, conforme o relatório da DTC de 1909, colocou-se contrário aos ditames estatais referentes ao acordo firmado entre os governos federal e estadual que previa a concessão de benefícios aos colonos europeus que se dispusessem a vir para o Estado:

É corrente se inovar como uma das causas das desgraças reais ou imaginárias que pesam sobre o país a falta de braços. Introduzir braços torna-se, pois, a preocupação dos que assim pensam. E como do que se trata é mesmo só de braços, os mais baratos são os preferíveis, e foi assim que chegou-se a preconizar a imigração japonesa ou chinesa, por contentar-se com menores salários!. – Abstrai-se, portanto, do estado dos cérebros que vão governar esses braços reputados necessários, cérebros, entretanto, que precisarão sentir e pensar para concertarem os meios desses braços agirem no sentido do bem público e não somente sob estímulos de uma atividade sem alvo moral. – Se o progresso se reduzisse ao só desenvolvimento material, não há dúvida que os braços seriam então a solução. Mas o organismo social é muito reduzido o problema ao seu aspecto mais simples – o espaço econômico, [...].²⁸

Nesses escritos, Gonçalves ressalta o projeto de promover o desenvolvimento do Rio Grande do Sul, mas não só no aspecto econômico, como também dá ênfase à questão social e moral. Isto nos recorda a função social destacada por Carlos Barbosa Gonçalves, já descrita anteriormente. E também nos remete aos preceitos comteanos, dos quais Torres era seguidor.

Mais adiante, no mesmo documento, enfatiza novamente sua crítica em relação à busca de riqueza econômica por parte do Estado a partir da vinda de imigrantes. Percebe-se que a imigração também era um mecanismo utilizado para a modernização do Estado, sob a ótica do capital que traria ao governo estadual, já que, segundo Torres, o progresso seria atingido quando a população proletária estivesse sendo beneficiada. Esta massa populacional citada pelo Diretor poderia ser as populações nativas do Estado e os nacionais, visto que haviam habitado o Estado antes do processo de imigração do século XX:

Duas leis regulam a formação do capital, e são as únicas que a pretendida ciência da economia política poderia invocar: 1º) cada indivíduo produz

27 RELATÓRIO anual de 1917. Op. cit., p. 20.

28 RELATÓRIO de 27/08/1909. Op. cit., p. 88-90.

normalmente mais do que o necessário à sua subsistência; 2º) os materiais elaborados pela indústria humana têm uma duração maior do que o tempo necessário ao seu consumo.

Ora, é evidente, em virtude dessas duas leis, que quanto mais população, mais produção e maior riqueza. Entretanto, o mesmo não se dá relativamente ao bem estar e à felicidade das populações, pois se é verdade que a riqueza, assim como os tesouros científicos e estéticos, deve ser cada vez mais um fator de bem-estar, este não é ainda proporcional ao aumento dela, sendo até o contrário o que se verifica em nossos dias, o bem-estar diminuindo com o aumento da riqueza. [...]. Se o problema do Rio Grande do Sul fosse tornar-se rico, e mais nada, então sim, um dos meios poderia ser atrair braços estrangeiros; mas o problema deste Estado, como o de qualquer país, não pode ser senão conservar melhorando as condições favoráveis que porventura possua, não se deixando fascinar pelos esplendores de uma prosperidade material enganadora. Isto não quer dizer que descuremos o progresso material; mas somente que o subordinemos sempre ao ponto de vista moral, quer dizer, só considerando verdadeiro progresso aquele que se puder traduzir em benefício da massa geral da população, da população proletária [...].²⁹

Em 1913, foi organizado o primeiro plano geral de viação do Rio Grande do Sul, que foi fundamental para a colonização no Estado, pois permitiu a articulação e o incremento dos centros produtores com os centros urbanos. Cabe ressaltar que grande parte dos toldos dos nativos se localizavam em torno da localização do plano geral de viação. Aqui se encontra mais um aspecto que reforça a idéia de que o colono e o nativo seriam a mão-de-obra no processo de construção da modernização no Rio Grande do Sul.

Outra medida elaborada por Torres Gonçalves a partir de toda sua experiência, frente a DTC, em relação à Questão de Terras do Estado, é a formalização de medidas quanto à demarcação de terras indígenas. Torres, em 1916, elabora as instruções para o Serviço de Proteção aos Indígenas, sendo estas instruções aprovadas em 1917, nas “Instruções para o Serviço Estadual de Proteção aos índios”. Seguem:

1º – Junto a cada toldo será admitido um encarregado, reconhecido como homem moralizado, casado, que saiba ler, escrever e contar, que conheça as regras práticas fundamentais sobre as culturas mais vulgares interessado à alimentação e tenha conhecimentos gerais de carpintaria.

2º – Por intermédio destes encarregados será prestada aos índios a proteção fundamental de que carecem: a) guiando-os e auxiliando-os na construção das suas habitações (geralmente de madeira), segundo pequenos projetos fornecidos pelas Comissões de Terras e Colonização a que estiverem sujeitos, iguais ou análogos aos tipos fornecidos; b) na construção do mobiliário mais indispensável a começar pelos leitos, que não possuem; c) guiando-os e auxiliando-os na organização das lavouras mais necessárias, de milho (alimento predileto deles), feijão, mandioca, batata-doce, cana de açúcar, etc.; d) transmitindo-lhes os encarregados, com o concurso de suas esposas, o conhecimento de trabalhos caseiros, especialmente trabalhos de costura, para o preparo do vestuário, e inclusive ensinando às crianças a leitura, escrita e contagem, porém sempre por meios suasórios; e) protegendo-os com energia

29 Ibid.

contra a perseguição ou exploração dos ocidentais.

3º – Serão fornecidas aos Índios as ferramentas e sementes necessárias. As ferramentas não serão propriedade individual deles, porém fornecidas nas ocasiões em que elas careçam, e em seguida recolhidas ao depósito.

4º – Os encarregados dos toldos ficam diretamente subordinados às Comissões de Terras e Colonização respectivamente mais próximas, as quais realizarão a fiscalização dos trabalhos dos toldos e aplicação das verbas por intermédio de seus diversos funcionários, especialmente dos inspetores florestais regionais e guardas florestais, além da inspeção pessoal indispensável e tão freqüente quanto possível dos Chefes de Comissão.

5º – É assegurada aos Índios a mais completa liberdade de se organizarem como melhor lhes parecer, e especialmente serão respeitadas as autoridades que houverem instituído entre si, sem indagar do acerto de tais escolhas. Apenas se justificam, a este respeito, os conselhos que lhes possam ser ministrados, isto mesmo com muita prudência (jamais esquecendo o estado cerebral deles), de modo a não arriscar comprometer a conquista da confiança dos Índios, pois nesta confiança reside essencialmente o principal fundamento da eficácia de qualquer intervenção, e, em particular, da proteção que o Estado deseja dispensar-lhes efetivamente.³⁰

A partir das instruções acima descritas, pretendia-se fazer com que os índios vivessem com seus próprios recursos, dando-lhes autonomia econômica. Também se percebe o respeito que se tinha com as populações nativas. Através desse plano, pretendia-se criar uma atmosfera harmônica e principalmente pacífica entre “civilizados” e “fetichistas”. Mas, não se pode deixar de perceber a ação protecionista do Estado, pois ao lado da demarcação de terras aos nativos também ocorriam os processos de colonização e, concomitantemente, se desenvolviam várias medidas que levariam o Rio Grande do Sul ao progresso, à modernidade, dentro do contexto social que o governo estadual pretendia implantar no Estado.

Ainda em 1916, Torres Gonçalves, quando da elaboração do seu relatório ao secretário das Obras Públicas Protásio Alves, propõe reformas ao antigo Regulamento de Terras e Colonização, aprovado em 4 de julho de 1900, pois neste as populações nativas não eram citadas, não sendo, portanto, tratadas pela lei estadual. Por isso, o Diretor da DTC pretendia formalizar a situação dos nativos e de suas terras. Dessa forma, Torres Gonçalves prevê a inserção de um novo capítulo no antigo regulamento, que seria intitulado “Das terras e proteção aos índios”:

Art. 20 – São consideradas terras dos índios as que se acham por eles ocupadas.

Art. 21 – O Estado as considera taes independente de qualquer título especial de domínio, como consequência da prioridade da ocupação por elles.

Art. 22 – Toda a vez que se tiver de fazer a demarcação de terras dos índios, será realisada com largueza, tanto quanto possível seguindo linhas naturaes, consultado previamente o desejo delles.

Art.23 – O Estado auxiliará por todos os meios ao seu alcance a realização do serviço republicano de proteção leiga aos silvícolas, conforme se acha

30 RELATÓRIO anual de 1917. Op. cit., p. 385-386.

instituído atualmente pelo Governo Federal.

Parágrafo Único – caso esse serviço deixe de ser atendido pela União, o Estado o estabelecerá, expedindo para esse fim instruções especiais tendo em vista conseguir que os índios possam viver, o mais cedo possível dos seus próprios recursos, e observadas as seguintes condições gerais garantia das terras ocupadas pelos índios e mais propriedades destes; garantia de mais completa liberdade para se organizarem como melhor lhes parecer, respeitadas escrupulosamente, tanto as suas crenças como as autoridades que livremente houverem instituído entre si; auxílio e assistência na construção das suas habitações, organização das suas lavouras, proporcionando-lhes ferramentas, utensílios e sementes.³¹

As propostas descritas acima foram integradas, em forma de capítulo, ao novo regulamento de terras introduzido em 1922. Como se percebe, ocorreram avanços formais na política indigenista do Estado.

Em substituição ao regulamento de terras e colonização de 1900, em 1922, Torres Gonçalves cria o Novo Regulamento de Terras e Povoamento, em razão de que o anterior se encontrava defasado dentro deste processo de modernização que acometia o Estado nestes primeiros anos da República Velha Gaúcha. No conteúdo do regulamento, é institucionalizada uma série de medidas que Torres Gonçalves já tentava pôr em prática na Diretoria de Terras e Colonização. Este projeto vai ser calcado sobre a experiência adquirida no período imperial e também elaborado sob a vigência do antigo regulamento de julho de 1900. Conforme o Diretor da DTC, o novo regulamento deveria ser pautado no:

[...] Aperfeiçoamento da legislação de terras, acomodando-a ao novo Código Civil; Simplificação da mesma legislação, dispensando formalidades desnecessárias ou mesmo embaraçosas; Instituição de medidas especiais de proteção aos nacionais, tendentes a radicá-los ao solo; Instituição de medidas de proteção aos indígenas do Estado; Sistematização dos trabalhos de colonização, mediante a sua subordinação às condições do meio físico e social do Rio Grande do Sul; Sistematização dos trabalhos de organização dos povoados, subordinando-os à topografia local; Estabelecimento de medidas especiais de defesa e aproveitamento das matas, erigidas em condições expressas da concessão dos lotes rurais; A conveniência de consolidar em novas disposições regulamentares praxes diversas admitidas como complemento ou correção de outras do Regulamento de Terras vigente.³²

A partir das instruções elaboradas pela Diretoria de Terras e Colonização, sobre as questões fundiárias do Estado, e tendo por base a localização dos toldos indígenas, além do ideário positivista que permeava o governo estadual, percebe-se que a constituição dos núcleos coloniais próximos aos toldos visava facilitar a integração e assimilação por parte

31 RELATÓRIO anual de 1923. Relatório do director Carlos Torres Gonçalves da Diretoria de Terras e Colonização. In: *Relatório apresentado ao Dr. Antonio A. Borges de Medeiros, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. Ildefonso Soares Pinto, Secretario de Estado, dos Negócios das Obras Publicas em 1924*. Porto Alegre: Oficinas Graphicas d' "A Federação", 1924. op. 068, p. 44-45.

32 RELATÓRIO anual de 1917. Op. cit., p. 96.

das populações nativas, através da convivência entre índios e colonos. Os nativos foram designados pelo Governo Sul-Riograndense a servirem de instrumento no projeto que objetivava trazer o progresso para o Estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse sentido, foram reelaboradas as políticas construídas para as populações nativas no Rio Grande do Sul, formuladas desde o século XIX. Agora o nativo era mais um instrumento para concretizar a modernização, dentre outros que faziam parte do conjunto de medidas modernizantes. Sendo assim, os fetichistas deveriam se enquadrar rapidamente à civilização.

Assim, a modernização no Estado do Rio Grande do Sul mostrou-se incessante, pois várias foram as medidas empreendidas para se alcançar o “progresso” e, como já apontado acima, a DTC fazia parte de um dos projetos de modernização. Para Torres Gonçalves, o progresso industrial é o “*resultado da ação do homem sobre o Planeta para melhorar as condições materiais de sua sede*”³³. Comte definia indústria como “a ação total da Humanidade sobre seu Planeta, para adaptá-lo às precisões humanas crescentes”. E as populações nativas estiveram presentes neste contexto de modernização, muitas vezes interpretadas como um empecilho para o progresso do Estado.

■ REFERÊNCIAS

1. AXT, Gunter. Gênese do Estado burocrático-burguês no Rio Grande do Sul. São Paulo: USP, 2001. Tese (Doutorado em História Social), Universidade de São Paulo, 2001
2. BRAND, Antônio. O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá/ Guaraní: os difíceis caminhos da palavra. Porto Alegre: PUCRS, 1997. Tese (Doutorado), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1997.
3. COMTE, Auguste. Catecismo Positivista – ou sumária exposição da Religião da Humanidade. Rio de Janeiro: Igreja e Apostolado Positivista do Brasil, 1934. (tradução Miguel Lemos).
4. GONÇALVES, Carlos Barbosa. Discurso de posse. A Federação, Porto Alegre, 27 de janeiro de 1908.
5. KLIEMANN, Luiza H. RS: terra e poder – história da questão agrária. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
6. OSÓRIO, Joaquim Luis. Constituição Política do Estado do Rio Grande do Sul: Comentário. Brasília: Universidade de Brasília, 1981

33 Ver: Algumas notas sobre o desenvolvimento industrial do Rio-Grande do Sul. In: *Relatório da SOP* – 1911, p.157-174.

7. PEZAT, Paulo Ricardo. *Auguste Comte e os fetichistas: estudo sobre as relações entre a Igreja Positivista do Brasil, o Partido Republicano Rio-Grandense e a política indigenista na República Velha*. Porto Alegre: UFRGS, 1997. Dissertação (Mestrado em História), Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1997.
8. PINTO, Celi Regina J. *Positivismo – um projeto político alternativo (RS: 1889-1930)*. São Paulo: L&PM, 1986.
9. RELATÓRIO anual de 1917. Relatório do director Carlos Torres Gonçalves da Diretoria de Terras e Colonização. In: Relatório apresentado ao Dr. Antonio A. Borges de Medeiros, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. Protásio Alves, Secretario de Estado, dos Negócios das Obras Publicas em 14 de setembro de 1917. Porto Alegre: Typographia da Empresa Graphica Rio-Grandense, Editora d'O Diário, 1917. op. 046.
10. RELATÓRIO de 1º de agosto de 1907. Breve notícia sobre a chamada questão de terras no Estado do Rio Grande do Sul. In: Relatório da Diretoria de Terras e Colonização. Porto Alegre: Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul, n. 096.
11. RELATÓRIO de 1908. Relatório de Carlos Torres Gonçalves a Borges de Medeiros. ABM/IHRGS, Porto Alegre, documento 5067.
12. RELATÓRIO de 27/08/1909. Relatório do director interino Carlos Torres Gonçalves da Directoria de Terras e Colonização. In: Relatório da Secretaria de Estado dos Negócios das Obras Públicas apresentado ao Exmo. Snr. Dr. Carlos Barbosa Gonçalves, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Secretario d'Estado Candido José de Godoy. Porto Alegre; Oficinas Graphicas da Livraria do Globo, 1909.
13. RELATÓRIO de 09/03/1910. Relatório do director Carlos Torres Gonçalves da Directoria de Terras e Colonização. In: Relatório da Secretaria de Estado dos Negócios das Obras Públicas apresentado ao Exmo. Snr. Dr. Carlos Barbosa Gonçalves, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Secretario d'Estado Candido José de Godoy, em 10 de setembro de 1910. Porto Alegre/ Santa Maria: Oficinas Typographicas da Livraria do Globo, 1910, p. 106.
14. RELATÓRIO de 09/06/1910. Relatório sobre os indígenas do Rio Grande do Sul do Diretor Carlos Torres Gonçalves ao Secretario de Estado dos Negócios das Obras Públicas. Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1910.
15. RELATÓRIO de 09/07/1914. Relatório do director Carlos Torres Gonçalves da Directoria de Terras e Colonização. In: Relatório da Secretaria de Estado dos Negócios das Obras Públicas apresentado ao Exmo. Snr. Dr. Carlos Barbosa Gonçalves, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Secretario d'Estado João J. Pereira Parobé, em 25 de agosto de 1914. Porto Alegre / Santa Maria: Oficinas Graphicas da Livraria do Globo. LP. Barcellos & Cia., 1914, op 037, p. 183.
16. RELATÓRIO anual de 1923. Relatório do director Carlos Torres Gonçalves da Diretoria de Terras e Colonização. In: Relatório apresentado ao Dr. Antonio A. Borges de Medeiros, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. Ildefonso Soares Pinto, Secretario de Estado, dos Negócios das Obras Publicas em 1924. Porto Alegre: Oficinas Graphicas d' "A Federação", 1924. op. 068, p. 44-45.
17. RELATÓRIO de 31/05/1925. Relatório do director Carlos Torres Gonçalves da Diretoria de Terras e Colonização. In: Relatório da Secretaria de Estado dos Negócios das Obras Publicas apresentado ao Dr. Antonio A. Borges de Medeiros, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. Antonio Marinho Loureiro Chaves, Secretario de Estado, Interino, dos Negócios das Obras Publicas, em 28 de julho de 1925. Porto Alegre: Oficinas Graphicas d' "A Federação", 1925.

18. RIBEIRO, Darcy. A política indigenista brasileira. Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura/Serviço de Informação Agrícola, 1962.
19. _____. Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. Petrópolis: Vozes, 1986
20. ROCHE, Jean. A colonização alemã e o Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Globo, 1969.
21. SPONCHIADO, Breno Antônio. O Positivismo e a Colonização do Norte do Rio Grande do Sul. 2000. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
22. TRINDADE, Helgio. Poder Legislativo e autoritarismo no Rio Grande do Sul (1891-1937). Porto Alegre: Sulina, 1980.

“ Bernard Lahire e sua ilusão biográfica: um debate para a sociologia da educação

| **Sara Esther Dias Zarucki Tabac**
PPCIS UERJ

| **Pedro Henrique Barboza Machado**
PPCIS UERJ

RESUMO

Bernard Lahire é um dos expoentes de uma sociologia francesa que está em pleno crescimento tendo em vista não somente pela continuidade de uma tradição, mas também, pelas suas rupturas. Esse artigo visa trazer à tona suas minúcias metodológicas ao nos provocar com sua sociologia à escala individual para encontrar padrões sociais de desigualdades escolares e suas estratégias de mobilidade social pela educação. As disposições e variações individuais são as bases de sua proposta de pesquisa na qual tem como objetivo central, realizar um levantamento sobre os processos de socialização dos entrevistados. A influência de Pierre Bourdieu na obra de Lahire está presente em basicamente todos os seus trabalhos, a discussão e inferência acerca do conceito de *habitus*, é um dos pontos que será discutido neste trabalho. A análise acerca da biografia, ou melhor, seguindo o percurso de Lahire, falaremos em trajetórias e disposições.

Palavras-chave: Sociologia Francesa, Bernard Lahire, Pierre Bourdieu, Desigualdades Educacionais e Metodologia.

INTRODUÇÃO

Bernard Lahire, nascido em 1963, é um dos mais conceituados sociólogos da atualidade. Francês e professor universitário, suas pesquisas no âmbito da sociologia da educação e cultura são referências para muitos trabalhos não somente no campo educacional, mas também nas pesquisas qualitativas tendo sua abordagem metodológica baseada em trajetórias e disposições como ponto cirúrgico deste artigo.

Antes de entrarmos na discussão central do artigo, que é o aspecto metodológico de Lahire e suas possibilidades na sociologia da educação, é de suma importância que estejamos atentas as influências do autor e neste caso, o escolhido foi, Bourdieu (1970, 2007). O acesso das classes populares ao sistema educacional é um dos motes de Bourdieu que ao discutir o papel das classes na construção de um sistema educacional desigual e violento, levantou questões essenciais para pensarmos inclusive o papel e importância das instituições educacionais.

Lahire ao focar no que ele chama de “escala individual”, encontra explicações para não somente mostrar as desigualdades escolares, mas perceber as estratégias utilizadas para o fracasso ou sucesso de alguns e não outros. Em um dos seus mais famosos livros: “Sucesso escolar nos meios populares” (1997) está claro que seu intuito foi entender as razões para que alguns alunos consigam o sucesso e aponta, portanto, para caminhos além do mote meramente econômico.

Suas pesquisas no âmbito educacional englobam inúmeras entrevistas profundas e recursos metodológicos que visam compreender os percursos e caminhos, nem sempre lineares, de seus entrevistados. Os disposições e variações individuais são as bases de sua proposta de pesquisa na qual tem como objetivo central, realizar um levantamento sobre os processos de socialização dos entrevistados. De que maneira o social é incorporado pelos sujeitos? Como isso procede em sua metodologia? Mais precisamente, este trabalho tem como objetivo central analisar a sociologia de Lahire não somente compreender sua metodologia como também questionar seus limites e contribuições no campo.

Um trabalho central do autor que servirá de elemento central neste trabalho é o “Retratos sociológicos” (2014) no qual ele explica melhor como se daria na prática a aplicação de sua estratégia metodológica. O intuito principal é realizar entrevistas mais profundas e repetidas com os pesquisados. Na prática, são realizadas em torno de seis entrevistas com as mesmas pessoas. Tendo como objetivo, compreender de uma forma mais precisa, seus comportamentos, práticas e maneiras de sentir e agir sob diversos âmbitos de sua vida. Avaliar, portanto, o grau de “heterogeneidade” ou “homogeneidade” dos patrimônios de disposições incorporadas pelos atores dentro dos processos de socialização durante sua vida.

As entrevistas foram realizadas pelo mesmo pesquisador e quase todas na casa dos entrevistados. Foram adicionadas informações sobre a forma como o contato foi estabelecido, o local, e a maneira como se desenvolveu. O material com cerca de 110 horas, somadas de 48 entrevistas (seis x oito entrevistados). Foram entrevistas densas que buscaram relatar aspectos de experiências familiares, conjugais e profissionais, por exemplo que fazem parte de esferas da vida social desses sujeitos.

Um ponto de discussão apresentado por Lahire (2014) está no fato dessas entrevistas poderem controlar o que vão dizer, em um jogo de “mostrar -ocultar”. Esse processo de longas entrevistas, transforma o sociólogo em quase um confidente, podem receber palavras e confidências que muitas das vezes os mais próximos não teriam acesso. Na sociologia de Lahire, esse processo pode ser compreendido quase que como uma psicoterapia tendo em vista a importância da confiança a ser depositada para com o pesquisador. Os pesquisados não foram pessoas encontradas de forma aleatória. Foram indicações de amigos e colegas que de uma certa maneira, possuíam algum contato, construindo assim um mínimo vínculo a partir da indicação.

Bernard Lahire ao discutir sobre sua proposta metodológica, apresenta uma frase de Howard S. Becker (1986) que servirá para um fio provocador para o início deste trabalho. Na frase “para compreender a conduta de um indivíduo, deve-se saber como ele percebia a situação, quais os obstáculos que ele pensava estar enfrentando e quais as alternativas que ele via surgir diante de si” Lahire (2014, p. 35, apud BECKER, 1986, p. 106) entendemos nesse processo, um modelo tradicional no qual podemos entender as escolhas dos sujeitos de acordo com as possibilidades, projetos subjetivos e objetivos coerentes de seu processo. **Está aí uma das discussões centrais, como compreender a conduta do indivíduo e suas escolhas ao longo do percurso?** Tendo Bourdieu e Passeron (1970) como referências, Lahire provoca dentro de sua proposta metodológica: sua crítica a esse modelo linear e coerente de forças sociais que são usadas para as entrevistas biográficas. Essa é uma das mais gritantes diferenças. Segundo Lahire, as trajetórias não possuem uma homogeneidade, o que ele denomina ser as “rupturas biográficas” fazem parte desse procedimento que envolvem as disposições que se entrelaçam nas memórias dos processos socializadores dos entrevistados.

Essa perspectiva de análise metodológica que ao se dedicar aos estudos dos mesmos indivíduos, porém em diferentes cenários tendo suas relações com o mundo como fio condutor. **Como mensurar metodologicamente as variações sociais dos comportamentos individuais e transformar isso em uma categoria a fim de poder ser extraída para uma pesquisa?**

Ele sugere que o indivíduo deve ser definido como um objeto construído e não como realidade empírica. Nas palavras do autor: “podia ser definido como uma realidade social caracterizada por sua possível (provável) complexidade disposicional, que se manifesta na diversidade dos domínios de práticas ou cenários nos quais esse indivíduo insere suas ações” (LAHIRE, 2014, p. 9)

O objetivo é o de apreender as complexidades individuais e de que maneira ele altera seu comportamento social de acordo com seus contextos de vida. Lahire (2014) é enfático ao dizer que não pretende atingir a ilusão de compreender a totalidade de uma pessoa singular, mas sim retirar em diversos “retratos” de conjuntura de vida dessa pessoa, seus comportamentos sociais. Nas práticas como família, escolarização, profissionais, culturais e amizades, por exemplo, encontramos aspectos da vida social desses sujeitos que podem ser úteis para comparações. Seu pressuposto elementar é que os atores sociais não podem ser resumidos a uma simples ação individual. Sua crítica está focada no que ele chama de “totalizações abstratas” que são realizadas através de reconstruções históricas.

Em “A fabricação social dos indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização” de 2015, Lahire enfatiza sobre os processos de socialização na atualidade e sua importância quando pensamos as trajetórias individuais e a posição do indivíduo ao longo dos percursos sociais. Ele utiliza quatro categorias essenciais para uma interpretação mais precisa das incorporações ao longo da vida dos sujeitos sociais. A primeira é a *cadres* (instituições), *modalidades* (maneiras e formas de agir), *tempo* (momento de um percurso individual) e os *efeitos* (disposições de agir, sentir e pensar). É de suma importância por isso, contextualizar o presente tendo o passado como referência.

Cada indivíduo possui “disposições de pensamento” no qual perante sua experiência socializadora ao longo da vida, em diversos grupos sociais foi se construindo diferentes relações sociais. Com a proposta de constituir uma visão “dobrada” da realidade, esse indivíduo não pode ser caracterizado somente pela sua classe ou sexo, Lahire (2014) é enfático ao problematizar e defender que devemos dentro da sociologia compreendermos esse indivíduo pelo conjunto de suas relações, compromissos e pertencimentos. “O social, incorporado como objetividade, nunca existe em estado desdobrado para os atores individuais, então devemos nos perguntar quais são as imagens do mundo social” (LAHIRE, 2014, p. 11).

Essa versão denominada por ele como “dobrada” busca articular elementos e dimensões que em geral são estudados de forma separada, mas que precisa ser compreendida como algo mais complexo do indivíduo. Os modos de vida não podem ter as mesmas divisões que nossas pesquisas. Essa complexidade pode ser entendida quando ao estudarmos um grupo social bem específico, não levamos em consideração outros aspectos de sua vida que vão além do que a pesquisa busca em um primeiro momento. Questão essa que desafia a discussão

sobre a própria metodologia aplicada. Será possível construir esse levantamento acerca dos processos de socialização e não cairmos na armadilha de uma ilusão? Esse modelo de análise proposto pelo autor é considerado experimental. Não encontraremos esse dispositivo metodológico nos modelos clássicos da sociologia. Analisar os conceitos de disposição e por assim pesquisar as variações dos comportamentos e atitude dos indivíduos singulares, mais precisamente são as variações intra-individuais. A proposta metodológica de Lahire (2014) é inédito e inovador dentro do campo da sociologia. Seu intuito é o de realizar seis entrevistas longas sobre diferentes domínios de atividade social e suas inúmeras dimensões tendo como objetivo construir um novo tipo de conhecimento e suas escalas de observação.

A tradição disposicionista é o grande instrumento utilizado pelo autor na construção de sua pesquisa. Segundo ele, buscar levar em consideração, na análise das práticas ou dos comportamentos sociais, o passado agrupado dos atores individuais. Essa sociologia leva em consideração toda a teoria da socialização, da memória e do passado. Esses processos de interiorização é algo semelhante, mas ainda de forma crítica, à concepção de *habitus* de Pierre Bourdieu e ao que Norbert Elias denomina ser as “redes de configurações”. Bourdieu é um dos maiores nomes em teoria disposicionista da ação, justamente por ter essa noção da interiorização das estruturas objetivas ou a incorporação das estruturas sociais gerando assim, as práticas sociais: o *habitus*.

Na crítica de Lahire ao conceito de *habitus* de Bourdieu, está justamente na percepção de que seria quase que uma transmissão linear, automática que ocorre no meio familiar através da herança cultural. O processo de incorporação do capital faz parte de cada configuração familiar e faz parte de uma construção social, ou mais precisamente, de processos de socialização desses sujeitos. A pesquisa de Lahire (2014) visa, portanto, apreender em diferentes graus de homogeneidade ou heterogeneidade das disposições de que maneira os atores sociais possuem de acordo com suas experiências socializadoras e percurso biográfico. Essa variação intra- individual dos comportamentos, atitudes e gostos devem estar interligados aos contextos sociais. “Essa variação foi captada em suas dimensões diacrônicas (durante a biografia) e sincrônica (nos domínios de práticas diferentes ou em diversos microcontextos intradomínios)” (LAHIRE, 2014, p.26).

Essa combinação entre as disposições incorporadas com a pluralidade dos contextos que os atores estão inseridos ou melhor, foram inseridos ao longo de seu processo de socialização, é uma das principais perspectivas em sua sociologia da disposição.

O processo de socialização está ligado essencialmente ao processo de interiorização das regras sociais da vida comum de um determinado grupo social e assim, adaptado a um universo sócio – histórico específico. Para se compreender o processo de socialização à fundo e por isso ser útil para uma abordagem empírica dentro do processo metodológico, é

preciso entende-lo além do próprio conceito e saber utiliza-lo como ferramenta de pesquisa. “Quando uma noção como a de socialização é mobilizada como conceito científico, ela impõe que se conduzam estudos precisos de caso” (LAHIRE, 2015, p. 1396)

A observação direta dos comportamentos e as longas entrevistas (dependendo do caso podem ser até seis com a mesma pessoa). Esse processo longo que pode ser compreendido como um processo de busca de uma precisão impecável sobre o objeto. Essa reconstrução de quadros sociais pode ser constituídos através de “patrimônios de disposições” que supõe que se consiga em primeiro lugar localizar e descrever os mecanismos de socialização dos atores principais e seus quadros sociais (familiar, profissional, religioso, político, etc.) e em seguida, é importante compreender como se desenvolve cada quadro de socialização e assim precisar os diferentes momentos se constituem dentro da história de cada um.

Em contrapartida à concepção de Bourdieu de Estado e construção do habitus, Lahire (2015) discute justamente a maneira pela qual o foco na instituição deixa de lado a perspectiva de uma série de processos de socialização que envolve diversas realidades presentes na vida dos sujeitos. Perspectivas escolares, políticas, jurídicas, familiares, etc. são alguns dos exemplos que reforça o argumento do autor, no momento em que ele mostra o quão complexo o sistema pode ser.

As experiências socializadoras vão se sedimentando ao longo da vida constituindo hábitos, disposições e esquemas que são essenciais para pensarmos parte das ações e reações em diversos contextos de ação do sujeito. Tradicionalmente, Lahire (2015) afirma que a sociologia busca diferenciar os quadros de socialização. A chamada “primária” está se referindo ao familiar e seu entorno e o “secundário” está ligado aos seguintes, o momento em que a criança sai de seu meio primário de contato e se encontra com outras perspectivas, dentre elas a escola, grupos culturais e esportivos.

Essa primeira relação da criança, essa socialização familiar é sem dúvidas a mais intensa e duradoura sendo o que Lahire (2015) afirma: “É por essa razão que não se pode falar de habitus com leviandade para falar de qualquer um dos efeitos da socialização” (LAHIRE, 2015, p. 1398). O destaque atribuído ao primeiro processo de socialização, pode ser comparado essa importância ao peso da origem social. O grande número de comportamentos e ou preferências de estudos fazem com que em determinados contextos, esse processo construa um sistema de disposições duradouro e transferível.

O peso da família no processo de socialização é algo indiscutível para Lahire (2014), ela exerce um papel fundamental para a construção de uma base social, um julgamento que será de suma importância para os demais domínios da vida social. Por isso o autor destaca ser um grande erro, atribuir valor somente aos processos de socialização secundários que não levam em consideração os anteriores que em sua maioria tem peso tão importante quanto. Outro erro

também, e que julgo ser a essência da discussão de Lahire, está no fato de se compreender os espaços de socialização secundária como uma acumulação dos espaços construídos até então. Neste sentido, entendo ser de suma importância a compreensão dos processos de socialização, não como algo em eterna atualização, mas que possui camadas de experiências, ou melhor, retratos que são fundamentais para análise das atuais disposições sociais.

ainda eu a natureza dos quadros socializadores “secundários” investidos pelos indivíduos dependa em parte das disposições sociais previamente constituídas dentro da família, as pesquisas realizadas provam que não se pode nunca negligenciar seu próprio poder de reorientação ou de modificação mais ou menos forte dos produtos da socialização passada (LAHIRE, 2015, p. 1400)

Os tipos de estruturação e disposições dentro das diferentes experiências socializadoras dos sujeitos vai depender cada vez mais do caráter heterogêneo de seus processos. Essas “multicamadas” são fundamentais para pensarmos as trajetórias e adequarmos o *habitus* ao seu contexto. Os quadros socializadores, as modalidades de socialização e os processos de incorporação ou interiorização vividos pelos socializados. Será que conseguimos, como pesquisadores, acessarmos todas essas multicamadas? Qual é o limite desse conhecimento “profundo” sobre os processos de socialização?

Tendo em vista a proposta metodológica de Lahire, sugiro, portanto, pensarmos em relação às pesquisas sobre história de vida e mais precisamente ao trabalho de Bourdieu e sua crítica às biografias, em seu já clássico, “A ilusão biográfica” (2007). Nele, Bourdieu irá desconstruir noção sobre a história de vida e sua construção como um produto fidedigno histórico sobre a trajetória de uma pessoa. Esse conjunto de informações que muitas das vezes se constrói em uma narrativa linear, com começo, meio e fim, que tem o intuito de construir acontecimentos históricos para um conjunto de informações coerentes e orientadas. Relatos como “sempre gostei de música” (BOURDIEU, 2007, p.184) deixa de fora os caminhos e percalços encontrados ao longo da vida. Essa vida “organizada” e linear faz com o que o sujeito e o objeto da biografia aceitem de uma forma geral esse relato, com o intuito de extrair uma lógica com relações de interesse para ambos.

A chamada por Bourdieu como uma “criação artificial de sentido” se encontra com o discurso de uma história coerente e global. “o mundo social, que tende a identificar a normalidade com a identidade entendida como constância em si mesmo de um ser responsável, isto é, previsível ou, no mínimo, inteligível, à maneira de uma história bem construída” (BOURDIEU, 2007, p.186).

As propriedades do relato de vida estão associadas para ele a um modelo de apresentação oficial, uma carteira de identidade na qual estão as informações básicas necessárias para sua identificação e categorização social. Essa apresentação se torna variável, de

acordo com a necessidade e tipo de apresentação a ser realizada. Dependendo da situação, censuras podem ser aplicadas a fim de recortar melhor as informações de acordo com o objetivo a ser alcançado. Esse é o ponto que considero central e que discute diretamente com Lahire. As censuras fazem parte das entrevistas, não acredito que seja possível compreender todos os processos de socialização através de inúmeras entrevistas a fim de se encontrar uma “raiz” para os processos. Toda fala é escolhida. Não importa se forem 2 ou 10 entrevistas com a mesma pessoa. Se tratando de perspectivas lineares, ou não, neste sentido Bourdieu dialoga diretamente com Lahire ao enfatizar a importância de compreender os vínculos e caminhos além dessa mera construção linear.

É preciso entender as relações objetivas e subjetivas presentes na construção social da história social de cada sujeito. “Não podemos compreender uma trajetória...sem que tenhamos previamente construído os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou e, logo, o conjunto das relações objetivas que uniram o agente considerado” (BOURDIEU, 2007, p.190)

O que ele chama ser uma “superfície social” é justamente o mote a ser criticado por Bourdieu, essa descrição rigorosa constrói um modelo de sujeito que consegue se adaptar às necessidades de acordo com os interesses dos campos nos quais ele está submetido. Nesse sentido, retomo um pouco a discussão de Lahire, pensando não somente a tentativa de, sob inúmeras entrevistas, levantar os processos de socialização dos objetos. Até que ponto esses processos de socialização e seus múltiplos retratos fogem de uma análise superficial e cortada para atender à demanda do pesquisador?

Quando Lahire (2014) busca enfatizar sobre o que ele considera ser uma “disposição”, está evidente que se tem como objetivo, a realização de um trabalho interpretativo que busca dar conta das múltiplas facetas de socialização do indivíduo. A questão que norteia toda essa perspectiva de Lahire é a de compreender como indivíduos com experiências socializadoras passadas podem ter reações diferentes a um determinado fenômeno. Mais precisamente, o autor questiona, de que maneira, o processo socializador se tornou tão impactante na vida desse sujeito que pôde oferecer hábitos e perspectivas que podem ser mensuradas a partir de suas práticas atuais. “A sociologia disposicional está ligada a uma sociologia da educação, no sentido amplo do termo, isto é, uma sociologia da socialização” (LAHIRE, 2014, p.27).

A disposição para Lahire, pode ser compreendida como uma forma de *habitus*, no sentido de buscar assim, as incorporações dos comportamentos, atitudes e práticas, reforçando a importância do plural tendo em vista os processos de socialização, está implícita uma repetição de acontecimentos e práticas ao longo da vida do sujeito.

“Como a disposição é o produto incorporado de uma socialização (explícita ou implícita) passada, ela só se constitui através da duração, isto é, mediante a repetição de experiências

relativamente semelhantes” (LAHIRE, 2014, p.28). Essas disposições não acontecem de uma só vez e somente por um relato de experiência. É um processo repetitivo que precisa de intensidade na sua duração. Podemos pensar essa perspectiva de Lahire sobre as disposições, retomando o próprio conceito de *habitus* de Bourdieu. Enquanto Bourdieu estava mais focado em pensar a situação de classe e assim identificar sua posição diante do meio cultural no qual ele está inserido, as disposições de Lahire observam essas incorporações como um processo quase que psicológico tendo em vista a importância de se reforçar e repetir essas experiências para assim, se tornarem incorporadas. “uma disposição não é uma resposta simples e mecânica a um estímulo, mas uma maneira de ver, sentir ou agir que se ajusta com flexibilidade às diferentes situações encontradas” (LAHIRE, 2014, p.30).

A experiência incorporada é múltipla, são inúmeras interações que fazem parte do processo de cada sujeito. Lahire ao focar suas pesquisas no âmbito educacional, ao entrevistar, é importante compreender quais são os outros e ou demais fatores que fizeram ou fazem parte de sua trajetória acadêmica. As lembranças da infância com aulas de música, uma paixão por literatura na adolescência, e a escolha pelo curso de matemática no ensino superior, são exemplos de como os caminhos nem sempre são lineares e precisam ser compreendidos sob diversas óticas e experiências.

“Cada “escolha” ou situação que surge, uma parte das disposições do indivíduo é colocada em estado de vigília” (LAHIRE, 2014, p.37). Esse processo envolve fazer essas escolhas racionais dentre outras possíveis deve ser captado pelo sociólogo em suas entrevistas. O processo de “naturalização” de escolhas e caminhos encontrados pelos entrevistados devem ser destacados pelo entrevistador e compreendido como um fenômeno importantíssimo para uma melhor análise da trajetória desse sujeito, fugindo assim de uma perspectiva linear.

A crítica de Lahire (2014) aos sociólogos que focam no mundo social construído pelo entrevistado, ao considerarem na entrevista o mundo simbólico do entrevistado, e dão sentido à construção da narrativa feita no discurso estabelecido com o entrevistado. A partir dessa posição, o autor questiona a própria existência e importância do sociólogo. É de uma importância captar os efeitos dos processos de socialização desde o âmbito familiar até processos mais recentes que fazem parte desse cenário com inúmeras esferas e âmbitos de socialização que estão interligados. É importante a penetração mais à fundo a fim de mostrar as variações intra-individuais e sua riqueza e peculiaridade de contextos.

“Devido ao hábito intelectual contraído na profissão de sociólogo, de busca a coerência e eliminar as pequenas diferenças, seria preciso fazer o esforço contrário, ou seja, tentar fazer surgir as diferenças, as pequenas contradições” (LAHIRE, 2014, p.39). Neste sentido, é de suma importância o entrevistador estar atento às formas como o entrevistado se refere a um determinado fato ou relação. A maneira como se reporta, se identifica ou simplesmente como quer ser chamado.

O aspecto relacional das falas. Não são as mesmas experiências, construído através de partes do discurso uma “confusão” na fala que só fará sentido para o entrevistador no momento da interpretação da entrevista. Seguir as disposições do entrevistado. A repetição não é somente para mostrar que quando o entrevistado diz de novo ele atribui outras questões, novos contornos e outros pontos de vista. Essa ênfase no indivíduo é uma das chaves de Lahire pois ao permitir as possibilidades de escolha e dar ênfase a isso, ele rompe com perspectivas mais estruturalistas e buscam, portanto, observar as ações sociais e as disposições dos indivíduos em uma perspectiva mais aberta.

Finalizo reforçando a importância de se relativizar certas precisões de Lahire e trazê-lo para uma perspectiva mais crítica sobre a fala do entrevistado. A repetição pode ser entendida sob o olhar da psicanálise, mas para a sociologia, ela pode servir como uma forma de busca de uma verdade que muitas das vezes temos somente a mentira repetida inúmeras vezes. Por mais que essas “múltiplas camadas” encontradas por Lahire sejam sem dúvidas ferramentas excelentes para pensarmos a própria entrevista.

Destaco que deve ser essencial o entrevistador ir preparado e aberto para os caminhos que a fala do outro poderá proporcionar. O trabalho de encontrar as multiplicidades está mais focada na liberdade encontrada pelo entrevistado em se posicionar com o entrevistador. A ilusão biográfica de Bourdieu nos deixa alertos sobre a nossa ambição de encontrarmos o que queremos. Memórias e experiências fazem parte de trajetórias com caminhos que muitas das vezes vão estar ocultos para o próprio entrevistado.

■ REFERÊNCIAS

1. LAHIRE, Bernard. A fabricação social dos indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização. *Educação e Pesquisa*, v. 41, n. spe, p. 1393-1404, 2015
2. LAHIRE, Bernard. Retratos sociológicos: disposição e variações individuais. Artmed Editora, 2014.
3. BECKER, Howard. S. Biographie et mosaïque scientifique, *Actes de la recherche en sciences sociales*, no 62/63, juin, p. 105-110
4. BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. Ferreira, Marieta de Moraes; AMADO, 2007.
5. BOURDIEU, Pierre, and JEAN-CLAUDE Passeron. La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement. Minuit, 1970.

“ Cartografando saberes e agenciando subjetividades: o PARFOR e a formação docente em História

▮ **Andreza de Oliveira Andrade**
UERN/UDESC

▮ **Jovelina Silva Santos**
UERN/UFPE

▮ **Rosenilson da Silva Santos**
UERN/UnB

RESUMO

A intenção deste texto é lançar mão de algumas reflexões em torno da construção de saberes mobilizados em função do ensino de História e de sua didática, nuançados pela relação entre a prática historiográfica e a construção de identidades profissionais atreladas ao ofício de historiador/a. O trabalho que deu forma a essa reflexão partiu do interesse em cartografar alguns caminhos que nos permitissem investigar às experiências de ensino e formação vivenciadas por professores-alunos/as da graduação em História na Licenciatura ofertada pelo Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR, em cidades do interior do Rio Grande do Norte, atendidas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Além dos diálogos teóricos e bibliográficos pontuados ao longo da escrita que se segue, a pesquisa em si foi plasmada a partir da leitura e análise de entrevistas, planos de aula, observação e supervisão dos estágios obrigatórios e dos relatórios destes provenientes, que nos possibilitaram ansiar por respostas para a problemática: em que medida a experiência da graduação em História do PARFOR oportunizou a constituição de novas subjetividades e a ressignificação da *consciência histórica* dos profissionais em formação e como estas incidiram sobre às práticas docentes desses sujeitos? Os resultados dessa investigação apontam, dentre outras questões, para a necessidade do Estado brasileiro repensar sua política de formação e formação continuada dos profissionais de História no sentido de um planejamento multinível criador de condições para que os sujeitos vivenciem o curso em um arco espaço-temporal que lhes possibilite se fazer universidade e não somente estarem nela.

Palavras-chave: Saberes Docentes, Ensino de História, Historiografia, Formação de Professores/as, Experiência.

INTRODUÇÃO

O presente texto é fruto de nossas inquietações docentes voltadas à problematização da construção de saberes mobilizados em função do ensino de História e de sua didática, levando em consideração a relação que esta estabelece com a constituição de uma prática historiográfica e uma identidade epistêmica ligada ao ofício de historiador/a, que se volta à uma prática de ensino, buscando fazer dessa reflexão um exercício de cartografar alguns caminhos que nos ajudam a problematizar elementos relacionados à vivência de experiências de ensino e formação de alunos/as da graduação em História promovida pelo Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR, no âmbito da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (CERTEAU, 2000, p. 66; TARDIF, 2013).

O ponto a partir do qual partimos se localiza no contexto do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR, que está historicamente inscrito em um contexto de transição da educação básica no Brasil, inaugurado em 1996 com a Nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, a partir da qual se estabeleceu a exigência de formação em nível superior para docentes da educação básica. O PARFOR representa uma inovação na história da educação em nosso país quando as políticas públicas passariam a olhar também para a qualidade da formação continuada dos/as docentes.

Para lidar com esta nova demanda de formar os/as professores/as que atuam na rede pública de ensino básico, o PARFOR foi lançado em 2009, como um programa emergencial, criado como uma política pública para educação que procura atender aquilo que rege o disposto do artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

As turmas do PARFOR passaram a ser ofertadas em caráter especial, na modalidade presencial de Primeira Licenciatura, Segunda Licenciatura ou Formação Pedagógica, em instituições de ensino superior cadastradas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, que é o órgão federal gestor do Programa responsável por firmar parcerias com as IES.

Os cursos de Primeira Licenciatura são destinados a professores/as que exercem a docência na rede básica, mas que não possuem formação em nível superior; a Segunda Licenciatura destina-se aqueles/as que, já possuindo uma licenciatura, exercem a docência em disciplina diferente daquela em que são formados/as e a Formação Pedagógica é direcionada para docentes graduados/as, mas não licenciados que estejam exercendo a docência ou que atuem como tradutor/a intérprete de Libras na rede pública de educação básica.

O PARFOR é um plano de qualificação profissional que se insere dentro de uma lógica de disciplinamento de saberes, que visa suprir carências teórico-metodológicas da ausência de formação acadêmica específica. Trata-se de uma modalidade de ensino inserida dentro

de uma política nacional implementada a partir de 2009 para a Educação que, segundo dados do Ministério da educação, até 2019 teve 3.043 turmas implantadas, 100.408 matrículas realizadas, com a conclusão de 2.598 turmas, formando 53.512 docentes em 104 Instituições de ensino superior, as quais implantaram turmas em 510 municípios, atendendo a um total de 3.300 municípios brasileiros, destas, 97 são de Licenciatura em História.

Os números antes apresentados, apesar de genéricos, visto que o Ministério da Educação não tem disponibilizado dados e estatísticas detalhadas sobre Programa nos últimos anos, já nos servem de indicadores sobre a amplitude do Programa, ainda que nos digam muito pouco a respeito do impacto na formação docente em História¹.

MAPEANDO OS (DES)CAMINHOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

Nossas experiências como docentes do curso de História na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, no trabalho com os componentes curriculares de teoria, metodologia e ensino de História e os estágios supervisionados compõem os lócus de enunciação acerca dos caminhos que compartilhamos como docentes da Licenciatura em História do PARFOR. Um caminhar compartilhado não apenas entre pares, mas sobretudo, com nossos/as alunos/as, cujas experiências e os esforços despendidos para estarem em sala de aula nos ensinou acerca do cotidiano do trabalho docente nos municípios mais longínquos do Rio Grande do Norte.

A maior parte das turmas ofertadas pelo PARFOR/ UERN está localizada em municípios do interior dos Estados, como é o caso da experiência na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, que formou três turmas em História, de cursos implementadas de 2011 a 2016, funcionando em regime presencial, tendo doze horas/aula semanais, ministradas intensivamente nas sextas-feiras e sábados, no Campus de Pau dos Ferros e Patu, congregando alunos/as de pelo menos mais vinte municípios localizados na mesorregião do Oeste Potiguar.

O contexto norte-rio-grandense do Programa pode ser considerado análogo a outros que se estabelecem em cidades do interior, notadamente das regiões Norte e Nordeste, que são, atualmente, as que agregam o maior número de cursos. No Rio Grande do Norte tanto os municípios que sediam às IES realizadoras dos cursos, quanto os que fornecem o alunado, enfrentam sérios problemas estruturais que afetam diretamente o contexto educacional, os quais incidem sobre o processo de formação superior dos/as alunos/as-professores/as e sobre suas práticas docentes. Visto que precisaram lidar com problemas como as dificuldades de

¹ O último relatório de gestão disponibilizado pelo MEC é do período que corresponde de 2009 a 2013. O acesso à informação sobre o Programa é confuso e ineficaz. Os dados apresentados estão disponíveis em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor-1> acessados em 12/11/2020

deslocar-se até os *campi* onde são ministradas as aulas, ausência de acervo bibliográfico adequado, inexistência de alojamentos onde pudessem pernoitar para a aula do dia seguinte, além da sobrecarga de trabalho cotidiana sem a redução de carga-horária, que possibilitasse uma dedicação ao curso e ao comparecimento às aulas nas sextas-feiras e sábados.

Como as turmas do Programa funcionam em regime especial, não há outra forma de ingresso, além da que é prevista pelo regulamento do PARFOR que, procura estabelecer parcerias com Estados, Municípios e IES para cadastramento e matrícula dos/as candidatos/as, os/as quais devem preencher os requisitos para ingresso, a saber: ser professor/a da rede pública municipal ou estadual de educação básica, não possuir licenciatura na área em que atua e estar em exercício na disciplina correspondente à Licenciatura que pretende cursar, bem como, possuir cadastro atualizado no Educacenso na função docente ou tradutor intérprete de Libras. São muitas vicissitudes a serem consideradas!

Por isso, a experiência de lecionar disciplinas a estes/as alunos/as em diferentes momentos da graduação, acompanhá-los/as em seu cotidiano nos Estágios Supervisionados, nos levou a querer entender em que medida a experiência da graduação em História significa a constituição de novas subjetividades e como estas incidem sobre às práticas docentes desses sujeitos.

Partindo desta perspectiva procuramos instrumentalizar uma pesquisa, que toma como referência a pluralidade constituinte dos saberes docentes, oriundos da formação profissional, do currículo e da prática cotidiana, como sugere Maurice Tardif (2013, p. 54), tentando perceber a forma como estes são acionados e metabolizados no que se refere ao ensino de História e à produção de um conhecimento histórico e historiográfico que resulta desse processo.

Isso chama também ao cerne da questão o debate acerca de uma identidade profissional, no sentido de problematizar os elementos que fundamentam esse lugar social de historiador/a, para de pensar como, em termos de disciplinamento de um campo de saber, se dá a constituição de tal identidade quanto às suas práticas e competências. Ou seja, o que faz de nós historiadores/as? Em que medida a graduação em História fornece elementos para que esses sujeitos instrumentalizem, por exemplo, conceitos historiográficos no sentido de desenvolver uma didática da História? Sob que perspectivas pode se dizer que, além de produzir novas subjetividades, a formação em História representa a inserção de novas práticas sobre a docência, sobre a forma de lidar com os conceitos e os saberes históricos?

Aceitando a perspectiva de que a relação que nós professores/as estabelecemos com os saberes não se reduz ao ato de transmitir conhecimentos já engendrados por outrem, e considerando o lugar social de nossos/as alunos/as em sua dimensão docente, temos procurado perceber como estes/as concebem suas práticas, perpassadas por diversos saberes com os quais mantém diferentes relações. Atentando para o fato de que, “pode-se

definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2013, p. 36), nossa busca é por entender o lugar da epistemologia histórica no processo de formação e na prática profissional desse/as alunos/as da Licenciatura em História.

Como a História ensinada a eles/as ao se imbricar com outros saberes, inclusive e principalmente com os experienciais, agencia nesses sujeitos e em seu trabalho a constituição de uma cultura histórica amalgamada no estabelecimento de uma consciência histórica? Ou seja, como sua formação a partir da Licenciatura em História organiza a forma como pensam a História e se pensam com Ela? Que novas subjetividades são forjadas a partir de tal experiência? Estas são algumas das problemáticas perseguidas.

Quando tais questões são trazidas à lume carregam consigo a possibilidade de permitir problematizar a construção dos saberes docentes, a partir da compreensão do que poderíamos chamar da prática de uma pedagogia da História, inserida na trama de um contexto de produção de saberes mais amplos, e de práticas e pedagogias outras; atentando para o exercício do ensino em duas dimensões: uma diz respeito ao trabalho desenvolvido pelos/as docentes do PARFOR e como este incide sobre a prática pedagógica dos/as discentes, de modo a contribuir com uma qualificação dos saberes acionados em sala de aula; a outra, se refere a problematizar as experiências de construção de saberes por parte dos/as alunos/as e de como isto implica na constituição de novas subjetividades.

Tendo a experiência norte-rio-grandense como mediadora dessas problemáticas, procuramos refletir sobre essa política pública para a Educação, seus termos e vicissitudes, e como ela foi efetivada na formação de profissionais que, ao final da graduação, são considerados/as habilitados/as a ensinarem História nos termos do que tem sido postulado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN e pela própria Associação Nacional de História - ANPUH.

Nos meandros de suas peculiaridades, procuramos perceber as distâncias e aproximações entre projetos governamentais e suas práticas, acompanhando diretrizes e cotidianos dessas salas de aula e, acima de tudo, compreender que tipo de consciência histórica foi sendo construída pela mediação entre docente e mundo, promovida pela experiência formativa em questão.

Assim, o conhecimento histórico e suas formas de produção e circulação assumem lugar central, no intuito de problematizar o processo de formação do/a historiador/a para além de seus aspectos curriculares, pensando-o como inserido em um campo de produção e subjetivação de saberes implicados em relações de poder institucionais; tratando-o a partir da perspectiva da circulação cultural no diálogo com a história cultural da leitura; buscando

dimensionar a recepção de novas formas de produção disciplinares relativas ao exercício histórico, para entender como as práticas de leitura e o manuseio de conceitos historiográficos incidem sobre as experiências culturais de sujeitos inseridos num contexto de disciplinarização da dinâmica de circulação desses saberes vivenciados, tanto no que se refere à sua formação como historiadores/as, quanto às suas práticas docentes (TARDIF, 2013).

A formação do/a historiador/a se coloca, neste contexto, problematizada em seus aspectos institucionais, marcada pelo que Michel de Certeau chama de *o lugar social*, pensado não apenas como o *lócus* que dá possibilidades de se constituir enunciados, saberes e práticas, mas que também legitima e autoriza o dito, na medida em que a “instituição não dá apenas uma estabilidade social a uma doutrina. Ela a torna possível e, sub-repticiamente, a determina” (2000, p. 70).

As problemáticas e os questionamentos que têm sido levantados aqui partem da natureza multiforme do mosaico que compõe os saberes dos quais se servem os/as docentes, apropriando-se, neste contexto, da perspectiva oferecida pelo trabalho de Maurice Tardif, que procura dar conta de analisar os *saberes e a formação docente*, enfatizando justamente seu caráter heterogêneo e a forma como eles são mobilizados nesse processo. Assim, consideramos a contribuição do autor para ajudar a compreender que os saberes docentes de nosso/as alunos/as-professores/as possuem diferentes dimensões, a saber: os saberes pedagógicos, advindos da reflexão acerca da prática pedagógica, os saberes disciplinares, que são fruto da reflexão teórico-metodológica da História, os saberes curriculares que são construídos a partir da mediação das instituições escolares quanto à representação da realidade social e dos objetivos educacionais e, por fim, aquele que o autor compreende serem os mais enfáticos de todos, os saberes práticos, que emergem “da experiência individual e coletiva, sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (2013, p.39).

Nesse sentido, os saberes disciplinares forjados a partir da epistemológica da História, são abordados sob o leque de possibilidades da operação historiográfica (CERTEAU, 2000) para engendrar diálogos com a historiografia, a epistemologia histórica e elementos da memória, através das práticas de pesquisa que se serviram do escrito, do dito e do vivido, para eleger e produzir fontes que nos ajudaram a pensar nosso campo disciplinar, por intermédio das práticas que se lhe dão a existir: elementos de sua formação no contexto de interlocução com a escola básica e seu ensino enquanto prática constituidora de cultura histórica e, em nosso caso, alvo de um programa de governo específico, o PARFOR. Procurando compreender, como já dissemos anteriormente, qual o seu papel e seu poder ante os saberes-experiências de nossos/as alunos/as, uma vez que estes já trazem consigo a internalização que constitui subjetividades.

É preciso considerar que é a partir da formação inicial, durante o curso superior de graduação, que são mobilizados saberes históricos e pedagógicos, problematizados, sistematizados e incorporados à experiência de construção de saber docente. Segundo Selva Guimarães Fonseca: “Trata-se de um momento de construção da identidade pessoal e profissional do professor, espaço da construção de maneiras de ser e estar na profissão” (2010, p. 60).

Contudo, nosso desafio se assenta em pensar esses aspectos segundo a perspectiva de sujeitos que já possuem uma carreira docente e que terão que incorporar novas identidades profissionais, marcadas por outras formas de socializar-se com saberes apresentados com roupagens desconhecidas e que dão sentido à uma cultura histórica forjada tanto no contexto de sua formação, quanto no contexto das aulas que estes sujeitos ministram na educação básica. Já que estão inseridos/as dentro de uma teia de relações, urdida principalmente pelas relações disciplinares que se estabelecem no âmbito do sistema de ensino, que constantemente nos coloca em contato com práticas disciplinares que são, sobretudo, autodisciplinares nos termos em que Michel Foucault se refere à objetivação do sujeito como sendo efeito do próprio processo de subjetivação, efetivado pelos saberes e pelas relações de poder que são articulados. No caso do ensino, isso se apresenta na forma como, antes mesmo de chegar aos/as alunos/as, o conteúdo vai sofrendo uma série de mediações que vão desde o processo de formação docente, passando pelas escolhas teórico-metodológicas dos/as professores/as da Licenciatura, pela mediação do currículo prescrito e o proscrito, de modo a urdir a colcha de retalhos do saber docente (FOUCAULT, 1999; TARDIF, 2013).

O trânsito por entre os espaços de pesquisa no âmbito do que chamamos de Educação Histórica, em seus diferentes níveis, nos coloca em interlocução com aspectos teórico-metodológicos multifacetados, a partir dos quais vão sendo tecidas articulações entre História, Etnografia, Sociologia, Psicologia e Didática. Mas que carrega consigo as exigências de seu próprio lugar social na tentativa de equacionar as particularidades da prática, em suas mais diversas possibilidades, e de uma escrita historiográfica.

Apesar das tentativas feitas para romper as fronteiras, está instalado no círculo da escrita: nesta história que se escreve, abriga prioritariamente aqueles que escreveram, de maneira tal que a obra de história reforçasse uma tautologia sociocultural entre seus autores (letrados), seus objetos (livros, manuscritos, etc.) e seu público (cultivado). Este trabalho está ligado a um ensino, logo, às flutuações de uma clientela; às pressões que exerce ao se expandir; aos reflexos de defesa, de autoridade ou de recuo que a evolução e os movimentos dos estudantes provocam entre os mestres; à introdução da cultura de massa numa universidade massificada que deixa de ser um pequeno lugar de trocas entre pesquisa e pedagogia. O professor é empurrado para a vulgarização, destinada ao “grande público” (estudante ou não), enquanto que o especialista se exila do circuito de consumo. A produção histórica se encontra partilhada entre a obra literária de quem “constitui autoridade” e o esoterismo científico de quem “faz pesquisa”... (CERTEAU, 2000, p. 73 - 74)

O excerto de Certeau é posto em sintonia direta com os elementos investigativos e reflexivos inscritos nesse contexto e na tentativa de pensar elementos como: as distâncias que se tem entre o juízo da disciplina História, produzido pelos/as intelectuais que a compõe, os/as historiadores de profissão, e a tentativa de fazer com que essas perspectivas sejam subjetivadas pelos alunos/as do PARFOR. Em outras palavras, como a experiência desses sujeitos se constitui na compreensão do que é História, sendo que estes professores/as não têm, necessariamente, por objetivo tornarem-se pesquisadores de História?

Professores/as, cujas trajetórias se apresentam permeadas pelo dia-a-dia estafante, vividos nas muitas horas em sala de aula que lhes são delegadas pelas Secretarias de Educação, o que os/as condiciona a fazerem a graduação sem afastamento ou mesmo redução coerente da carga-horária de trabalho; que se percebem sem tempo para o estudo, a não ser pela sexta-feira em que são liberados/as para assistirem as aulas, tendo de investir, inclusive, parte de seu final de semana para a formação, quando mais uma vez precisam furtar-se de seus lugares de sujeitos de família: filhos/as, pais, avós, etc. Neste sentido, como racionalizar uma política pública para a formação desse/a professor/a sem compreender esses sujeitos em seu cotidiano? Como pensar a qualificação profissional com ações que somente concebem a Universidade como frequência em sala de aula?

O PARFOR é avaliado, dentre outras coisas, pela crença de que o Projeto Pedagógico, com toda grandiloquência e esperança que pode ser produzida pela retórica estatal, se realiza na medida em que se aumenta o número de pessoas que o frequentam. É neste sentido, que tentar se aproximar das trajetórias dos alunos/as – professores/as, compreender e mapear a noção de história que possuem, como o curso transforma sua prática em sala de aula, ou não, como esses cursos atingem a Educação Básica, finda por produzir um contra-discurso às estatísticas tranquilizadoras das perspectivas de qualificação docente nacional.

Contrário ao que possa parecer a um olhar mais geral, não se trata de assumir uma pesquisa centrada unicamente em aspectos cognitivos quanto à aprendizagem em História, seguindo os passos da Psicologia da Educação, mas de buscar uma análise que propõe tomar como referencial a própria epistemologia da História, considerando que a aprendizagem em História guarda vicissitudes que lhes são próprias e que fundamentam-se na interlocução com certa racionalidade que “refere-se ao pensamento no trabalho de rememoração da consciência histórica”. (RÜSEN, 1997, p. 17).

Desse modo, o trabalho em torno da análise do processo de formação do(a) historiador/a, que é por força de ofício, ou pelo menos deveria ser, aquilo que podemos chamar de educador/a em História, precisa inserir-se numa teia discursiva na qual se aloca as múltiplas possibilidades de pensar a natureza do conhecimento histórico, resguardadas num campo epistemológico próprio (CERTEAU, 2002), constituindo diretrizes para se pensar, por

exemplo, a noção de *consciência histórica* a partir da perspectiva de Jörn Rüsen (1997), que a concebe como expressão da nossa própria existência enquanto humanos, a qual não precisaria necessariamente de uma preparação teórica ou filosófica para mediar sua existência. Assim, pesando-a como existindo na e para além de nossa formação e de nossa prática enquanto artífices da História, seguimos em busca de perceber como a elaboração formal do conhecimento por meio da educação histórica produz uma interpretação ou mesmo uma reformulação deste fenômeno e como isto tende a ser, dentro do contexto de nossa pesquisa, instrumentalizado para servir de elemento à prática de uma cultura histórica. Nas palavras de Cerri:

(...) buscamos uma interpretação do fenômeno que permita compreendê-lo como perpassando o especialista e o homem comum, ainda que entre estes estabeleça-se uma relação que pode ter muitas características, que vão de uma hierarquia de saber até uma horizontalidade na vivência da consciência da história (2001, p. 96).

As categorias de análise quanto à forma a partir da qual tal consciência é evocada, seus processos metodológicos, epistemológicos e cognitivos são elementos que tentamos acessar através do trabalho com a história oral, por meio da qual buscamos acionar as memórias entendidas como elementos colocados a serviço do próprio presente, trilhando seus caminhos em avanços e recuos sobre o emaranhado da temporalidade (DELGADO, 2006).

É justamente em busca de tecer uma teia de sentidos que consideramos como instrumento fundamental o acesso às memórias e às trajetórias de vida dos sujeitos, asseverando a importância de revisitar as experiências, considerando que, desta forma, as narrativas de si constituídas em torno de sua formação como historiadores/as, ganham sentido e potencializam-se como integrantes do processo de construção de saber histórico, no sentido de pensar como sabemos o que sabemos em História e do próprio processo de formação, tendo na experiência fincadas suas bases existenciais.

Contudo, ao lançarmos mão de trechos de entrevistas realizadas com alunos/as que foram nossos/as interlocutores na pesquisa que também se serviu de material escrito produzido por eles e elas como planos de aulas, relatórios e projetos de para seus trabalhos de conclusão de curso – TCCs, bem como de nosso próprio trabalho como supervisoras de estágio docência, a pretensão não era naquele momento, nem o é agora, de dar conta da catalogação de biografias várias, mas de ir em busca do acionamento das trajetórias de vida entrecruzadas com uma demanda de formação profissional, de modo a perceber como a formação em História incide sobre uma nova hermenêutica de si e das práticas profissionais dessas pessoas. Trata-se de investigações que partem do princípio de que nossos/as alunos/

as-professores/as possuem saberes que lhes são específicos, os quais são mobilizados, utilizados e produzidos em e a partir de tarefas cotidianas.

Dessa forma, problematizar a formação acadêmica desses sujeitos e a forma como suas práticas profissionais são efetivadas em diferentes realidades, se apresenta como um exercício de reflexão também acerca do ofício de historiador/a e das condições em que se dão a existir as formas de produção e a circulação de cultura histórica no âmbito da Educação Básica, e como o PARFOR tem interferido neste processo. O que nos coloca diante da velha questão do valor e da função social da História e da Historiografia, acionadas para o desempenho de um papel, no âmbito da sociedade, que se volta para as potencialidades de reflexão em torno das memórias sociais e da construção de uma consciência histórica que se define, grosso modo, como o exercício do pensar historicamente, refletido em uma atitude de localização de cada indivíduo em relação à temporalidade, sustentada pela capacidade de acionar, em seu cotidiano, referências pautadas na História, na compreensão do social e capaz de mobilizar e sustentar memórias e de produzir identidades sociais e sentimentos de pertença em relação à coletividade.

Ainda quanto a pensar as experiências de formação, é preciso concebê-las como integrantes de um processo de constituição dos próprios sujeitos, na medida em que estão implicadas na articulação com um processo de produção de subjetividades, que é social e que está inserido dentro de um contexto de disciplinamento de saberes. No tocante ao próprio fato de se criar um Programa de formação específico direcionado a um público, possuidor de experiência docente em História, sem, contudo, estar habilitado para tal, torna estes sujeitos partícipes de uma lógica de disciplinamentos dos saberes, cujo objetivo indicado pelos discursos oficiais é a melhoria do ensino e dos índices qualitativos da Educação Básica nacional. Afinal, trata-se também de lidar com diferentes maneiras de formatar identidades, neste caso, uma identidade profissional (FOUCAULT, 1997).

Tais questões nos colocaram diante de possibilidades investigativas que se referem ao processo de formação e de produção de cultura histórica, acionando elementos referentes às experiências de formação a partir do diálogo com as memórias e as trajetórias de vida desses alunos-professores, constituindo espaços de visibilidade e dizibilidade para suas memórias e para suas narrativas de si. Seguindo no intuito de pensar a produção de saberes para além da tentativa de moldar os saberes docentes à lógica científica, tentando constituir a partir de então uma estratégia de pesquisa capaz de observar nossos/as alunos/as-professores/as e dialogar com eles/elas no sentido de dar a conhecer as motivações. Ou seja, entender quais são as razões e os saberes que balizam a prática de ensino desses sujeitos e em que medida esses *saberes experienciais* que lhes são tão caros, dialogam com outras dimensões de saber, com as quais têm tido contato ao longo da graduação em História.

Como estes sujeitos se apropriam, por exemplo, das categorias históricas fundamentais para o ensino de História? Como a relação com os saberes acadêmicos se dá? Como os/as docentes da graduação se inserem como sujeitos no processo de construção de um saber histórico que chegará até à prática de ensino dos/as alunos/as, visto que já não é mais o saber acadêmico que estará sendo ministrado nas aulas, trata-se de uma outra dimensão de conhecimento que emerge a partir da simbiose entre os saberes docentes, a prática de ensino e a recepção do público-alvo?

As entrevistas realizadas juntamente com os questionários que foram respondidos por eles/elas foram avaliados considerando que nossos/as alunos/as-professores/as possuem saberes que lhes são específicos, os quais são mobilizados, utilizados e produzidos em e a partir de tarefas cotidianas. Neste sentido, nos importou saber como a graduação em História é abrigada nessa dimensão do cotidiano.

No tocante à formação historiográfica inscrita no âmbito do saber científico, no que se refere às múltiplas dimensões e formas a partir das quais a cultura histórica é produzida e veiculada, é preciso considerar e dimensionar até que ponto esta cultura histórica, oriunda do processo de formação desses/as professores/as foram (re)formados pelo PARFOR, como forma de investigar como isso representa a consciência e utilização dos atuais debates da epistemologia histórica nas salas de aula em que são professores/as, em que isso, afinal de contas, agencia a formação de professores/as cômicos de seus papéis sociais, constituindo meios para a composição de uma História-Problema, ou se estes continuam alicerçados como dantes, na sucessão de fatos que se narram por uma mera questão curricular. Dito de outra forma, as indagações partem do pressuposto de que esse/as professores/as não são tabulas rasas, eles/elas chegam na licenciatura munidos/as de saberes; saberes inscritos no âmbito do conhecimento histórico e principalmente, saberes advindos de suas experiências cotidianas, estes já devidamente internalizados. Por isso, importou-nos conhecer esses saberes e percebê-los sob a lupa da epistemologia histórica em função da própria proposta pedagógica da Licenciatura em História na qual eles/as estiveram inseridos/as.

Ao acompanharmos os/as alunos/as nas atividades de estágio docência do curso de licenciatura pudemos perceber a imensa dificuldade destes/as em estabelecer relação de sentido para com os conteúdos ministrados de maneira que conseguissem aproximá-los da realidade de seus/as alunos/as. Mesmo marcando no planejamento das aulas a necessidade de problematização articulando passado e presente, apresentaram muita dificuldade de demonstrar como os conteúdos poderiam ser inseridos numa dimensão reflexiva quanto ao próprio presente e ao cotidiano, tanto deles/as quanto de seus/as alunos/as.

Em grande medida porque durante a graduação as práticas de leitura deles/as não evoluíram para uma experiência que levasse esses sujeitos a serem afetados pelo que

leem. Isso fica evidente no depoimento de uma de nossas alunas: “Os textos que os professores nos dão pra(*sic*) ler são interessantes, alguns bem difícil(*sic*) de entender, mas no geral acho que todo mundo gosta, mas tem umas coisas te teoria que é difícil de saber direito” (SILVA, 2015).

A dificuldade em vencer os inúmeros déficits relacionados às experiências de leitura tem como consequência que a manipulação de instrumentais teórico-metodológicos fica comprometida, ao ponto de os sujeitos em formação por nós observados não conseguirem manusear conceitos-chave da História, como tempo, fato histórico, fonte histórica, narrativa, etc. Não se trata apenas de apontar uma responsabilidade individual dos sujeitos, mas de pensar como eles e elas são inseridos/as dentro da estrutura acadêmica em uma situação de marginalização no que se refere às condições de formação, já que as chamadas turmas especiais, se traduzem pela impossibilidade de vivenciar o cotidiano da Universidade. Isso leva à inúmeras questões tanto da estruturação do Programa, quanto da formulação curricular de modo amplo.

Nesse sentido, cabe problematizar esses elementos na dimensão do currículo adotado pelas IES que, em muitos casos, apenas transpõem o currículo adotado nas demais licenciaturas, o que implica, na prática, uma condensação de conteúdos a serem estudados, sem maiores investimentos no sentido de sanar as fragilidades da formação anterior dos/as alunos/as e ou mesmo de tentar auxiliá-los/as a vencer as dificuldades que se apresentam a partir de sua dinâmica profissional na qual precisam operacionalizar o lugar de alunos/as e o de docentes, implicando em uma carga horária de trabalho semanal que não favorece o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, nem mesmo a incorporação de novas práticas e abordagens em suas aulas. “Agente tem muita vontade de fazer uma aula diferente, né? Mas é difícil porque na minha escola mesmo, o povo já olha torto quando a gente quer fazer coisa diferente. É como se a gente tivesse (*sic*) inventando coisa, mais trabalho, sabe?”, relatou a aluna a quem damos o nome fictício de Dora.

Essa nossa tentativa de visibilizar esse processo a partir da experiência desses sujeitos, representada pelo selecionamento e pela elaboração de suas próprias memórias, constituindo narrativas de si, nos ajuda a perceber a fragilidade desse Plano de Formação em relação à importância de se atender a uma série de vicissitudes nas quais os formandos enredam suas experiências de formação. Diante da impossibilidade de vivenciar o que deveria ser a tríade básica da formação acadêmica que diz respeito ao contato com o ensino, com a pesquisa e à extensão, de maneira que pudesse estar assegurada uma dinâmica formativa marcada pelo acesso aos programas institucionais de pesquisa e extensão da IES, se faz mister problematizarmos os impactos da formação em História do PAFOR em análise limitar o curso à sua dimensão da sala de aula. Ademais é preciso que também sublinhemos que a falta

de acesso a um cotidiano acadêmico, salutar para nossa formação enquanto historiadores/as, mas não possibilitado pela estrutura oferecida pelo PARFOR pode comprometer o tipo de identidade profissional que se espera de uma licenciatura.

Do ponto de vista institucional, esses sujeitos acabam ficando marginalizados dentro da própria Universidade, já que o fato de não terem acesso a outras atividades para além das aulas e de uma ou outra palestra promovida para cumprir a exigência curricular das horas de atividades complementares, isso representa as múltiplas impossibilidades que se apresentam em relação à sua trajetória de formação e que comprometem sua identidade de historiadores, considerando os elementos que marcam nosso lugar social e nossa polícia de trabalho (CERTEAU, 2000).

Em termos de pensar uma resposta social quanto aos investimentos voltados para programas como o PARFOR, será que o fato de formarmos turmas de Licenciatura em História, implica em mudanças nos quadros relativos às condições históricas que institucionalmente lhes dão um caráter de ação emergencial para educação? Ou seja, uma vez “providas” as escolas de capital humano, com docentes que passaram pela formação teórico-metodológica exigida pelo corpo institucional, para o ensino de História, isto implica numa dimensão qualitativa quanto à forma como a História é ensinada e aprendida? Quanto a isto, é preciso considerarmos que a formação docente se dá a partir de elementos heterogêneos e que está, neste caso, atrelada a condicionantes históricos que possivelmente não têm se alterado e comprometem o projeto de qualificação docente.

À GUIA DE UMA (IN)CONCLUSÃO...

Os caminhos apresentados neste texto nos levam não a um destino final, mas a outros caminhos a serem trilhados, nossa pesquisa apesar de pontual e possuir limitações que não escamoteamos, nos fornece importantes indícios que nos ajudarão a construir estratégias que nos possibilitem pensar as condições e a dinâmica de nosso próprio trabalho como docentes responsáveis pela formação de outras docentes, considerando as fragilidades e as potencialidades de nossos/as interlocutores/as.

A reflexão sobre nosso trabalho não está circunscrita à experiência do PARFOR apenas, visto que o programa na UERN já não implementa turmas de licenciatura em História, mas é algo que se inscreve no nosso compromisso social com a escola e com a comunidade para além do muros de nosso campus, implica na nossa responsabilidade de seguir dialogando com aqueles/as a quem formamos, implica no nosso compromisso com o desenvolvimento de uma consciência histórica que se elabora a partir do ensino de História e que está comprometida com a construção de uma consciência histórica mais ampla, capaz de se ramificar pelo tecido social de modo a disputar espaço com discursos de negacionismo

histórico responsáveis, por exemplo, por legitimar uma ordem social marcada por inúmeros preconceitos raciais, de gênero, de classe, sexuais, religiosos, etc.

Nesse sentido, o governo federal, através do Ministério da Educação, as IES promotoras das licenciaturas, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e mesmo as escolas, partindo das políticas educacionais, seus projetos e dos convênios e parcerias estabelecidos entre si, ainda carecem de integrar-se de modo mais orgânico compreendendo que qualquer política pública para melhoria da Educação só funcionará efetivamente se todos os agentes públicos se entenderem como organismo complexo e interdependente. Assim, o desenvolvimento de programas como o PAFOR, além de conceberem as ofertas das vagas e cursos, precisarão oferecer possibilidades para que sejam criadas condições para que os professores-alunos possam experimentar a universidade em sua completude, sob pena de não conseguir alcançar objetivos quanto à melhoria da qualidade da educação em nosso país.

No que diz respeito a formação em História, faz parte dela, ou deveria, à imersão no universo da pesquisa, da extensão, dos eventos científicos e mesmo das sociabilidades em grupos de pesquisa, associações, viagens de campo, os trabalhos nos laboratórios documentais e nos espaços extra-acadêmicos. A integração nessas esferas nas quais determinadas competências e habilidades são forjadas demanda, além de interesse pessoal, tempo e condições, vetadas aos/às alunos/as do PAFOR pela forma como foi orquestrado, no recorte que analisamos. Isso acabou comprometendo a formação prevista pelo próprio Programa, almejada pelos entes conveniados, idealizada pelos/as formandos/as e planejada pelos/as docentes.

As fragilidades que tocam a formação docente de nossos/as alunos/as, cuja algumas foram brevemente pontuadas aqui, por sua vez apontam para a necessidade de nos ocuparmos do ensino de História e da formação de nossos/as pares com mais afinco, combatendo cotidiana e coletivamente a precarização a qual vem sendo exposta nossa formação e, principalmente, nossa prática docente.

Muito mais do que apontar soluções, este texto teve a preocupação de colaborar com inúmeros outros chamamentos para olharmos com mais atenção aquilo que se tem feito com e do ensino de nossa disciplina, pois formações docentes deficitárias dificilmente darão vida e voz a uma cultura histórica escolar capaz de desenvolver uma História que faz pensar, que nos ensina a desconfiar das verdades cristalizadas, que nos ensinará enquanto sociedade, a dialogar como nossa história e como nosso passado.

■ REFERÊNCIAS

1. BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação? In: ARIAS NETO, J. M. (org.). **Dez anos de pesquisas em ensino de História**. VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História. Londrina: AtritoArt, 2005, p.15 - 25.
2. CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da Didática da História. **Revista de História Regional**. Ponta Grossa, v. 6, n. 2, p. 93-112, 2001.
3. CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Vol. I. 5 ed., Petrópolis: Vozes, 1994.
4. _____. A operação historiográfica. In: **A Escrita da História**. 2 ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
5. CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.
6. _____. **À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.
7. DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História oral – memória, tempo, identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
8. FELIX, Loiva O. **História e memória: a problemática da pesquisa**. Passo Fundo: Ediupf, 1998.
9. FOUCAULT, Michel. Subjetividade e verdade. In: FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Tradução de Andrea Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997. p. 107 - 115.
10. _____. **Vigiar e punir**. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2003.
11. _____. **A hermenêutica do sujeito**. Tradução de Márcio Alves Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
12. GARRIDO, Joan del Alcàzar. As fontes orais na pesquisa histórica: uma contribuição ao debate. São Paulo: **Revista Brasileira de História**, vol.13, n.25, set.92/ago.1993, p. 33 - 54.
13. POLLACK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, p. 3 - 15, 1989.
14. RÜSEN, Jörn. Conscientização histórica frente à pós-modernidade: a história na era da “nova transparência”. **Revista História, questões e debates**, Curitiba, Departamento de História, UFPR, Ano 12, n. 20 - 21, 1997.
15. _____. **Razão Histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Brasília: UnB, 2001.
16. SCHMIDT, M. A. Jovens brasileiros e europeus: identidade, cultura e ensino de história (1998-2000). **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v. 20, n. Especial, p. 183-208, jul./dez. 2002.
17. _____. Itinerários de pesquisa em ensino de história. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DE ENSINO DE HISTÓRIA, 6. 2005, Londrina. **VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História**. Londrina: Atrito Art, 2005. p. 113 - 121.

18. _____, Formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2010.
19. SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. F. B. **Consciência Histórica e crítica em aulas de história**. Fortaleza: Secretária da Cultura do Estado do Ceará/Museus do Ceará, 2006. (Cadernos Paulo Freire – v. 4)
20. _____. Pesquisas em educação histórica: algumas experiências. **Educar em revista**. Curitiba, Especial, p. 11-31, 2006b.
21. TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação Profissional**. 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

“ Como os surdos devem ser educados? Os saberes educacionais em debate

▮ **Fabiano Quadros Rückert**
UFMS

▮ **Carlos Roberto de Oliveira Lima**
UFMS

RESUMO

O texto se insere no campo dos estudos sobre a Educação de Surdos no Brasil e, a partir da bibliografia especializada e da legislação referente ao tema, explora o embate entre a educação bilíngue dos surdos promovida em escolas regulares e enquadrada no paradigma da Educação Especial, e a proposta de Escolas Bilíngues para surdos, defendida por lideranças do Movimento Surdo Brasileiro. Dentro deste escopo, o texto aborda as críticas produzidas à educação bilíngue atualmente em vigor, destaca a heterogeneidade dos sujeitos genericamente denominados surdos, trata das expectativas projetadas nas Escolas Bilíngues e ressalta a importância do comprometimento dos educadores com o atendimento da comunidade surda.

Palavras-chave: Educação de Surdos, Bilinguismo, Libras, Escolas Bilíngues.

INTRODUÇÃO

*Nós, os surdos, não queremos ser tutelados,
queremos o exercício da liberdade
pela forma e escolha linguística e cultural
condizente com o nosso modo de viver e experienciar,
de sermos surdos, diferente dos ouvintes.*
(CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 78)

Em 2019, a Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso do Sul discutiu em Campo Grande um Projeto de Lei que apresentou a proposta de criação de Escolas Bilíngues para surdos no âmbito da Rede de Estadual de Educação (Projeto de Lei nº 125/2019), e a proposta foi rejeitada com quinze votos contra e cinco a favor (MATO GROSSO DO SUL, 2019).

O fato político supramencionado pode parecer sem importância para os que desconhecem as discussões existentes a respeito da Educação de Surdos, no entanto, para os interessados no assunto, a rejeição de um Projeto de Lei propondo Escolas Bilíngues para surdos, ainda que restrito a uma das unidades da Federação, enseja uma reflexão e justifica a proposição deste texto.

Partindo da premissa de que a Educação é sempre uma experiência processual, inacabada e imperfeita, e considerando que, no Brasil, a Educação de Surdos ainda se configura em um campo específico dentro da Educação Especial, acreditamos ser pertinente explorar neste texto a discussão existente a respeito da Educação de Surdos. A discussão não é nova e, na sua essência, contempla o problema das múltiplas linguagens e das relações de poder que permeiam a normatização linguística. Esta discussão envolve o embate entre o modelo de Educação de Surdos existente e a proposição de modelos alternativos.

Dentro deste quadro linguístico amplo e complexo que, genericamente, chamamos de Educação de Surdos, nossa reflexão sobre a educação dos sujeitos que não ouvem ou que possuem limitações auditivas será organizada em duas partes. A primeira apresenta, de forma sucinta, o modelo de Educação de Surdos atualmente adotado pelo governo brasileiro e os primeiros passos para o surgimento, mediante a legislação, de um novo modelo educacional: a Educação Bilíngue. A segunda parte, por sua vez, trata da possibilidade de construção de formas alternativas de interação entre surdos e não surdos.

Filosoficamente falando, a segunda parte do texto nos remete para um choque de epistemes e saberes produzidos entre a Educação Especial, com enfoque na Educação Inclusiva, e a Educação Bilíngue. Consideramos que esta tensão produzida entre os saberes educacionais tem o potencial se configurar em um novo modo de forjar e pensar a Educação de Surdos por intermédio de outros prismas.

EDUCAÇÃO DE SURDOS: PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Atualmente, a educação de pessoas surdas se enquadra no âmbito da Educação Especial. Segundo Kassar (2013), o direito à escolarização de pessoas deficientes começou a ser concretizado a partir dos anos 1990, isto porque a Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), apontam para a necessidade de que a educação de pessoas deficientes ocorra, preferencialmente, na rede regular de ensino.

O surgimento da Educação Inclusiva, popularizado pela Declaração de Salamanca, aprovada pela UNESCO, em 1994, “pressupunha a colocação de todos os estudantes como membros de uma classe comum, mas deixava abertas as oportunidades para estudantes serem ensinados em outros ambientes na escola e na comunidade.” (MENDES, 2006, p. 394).

Este movimento de Educação Inclusiva se bifurcou, gerando um grupo com posições mais extremistas, gerando a proposta da “Inclusão Total”, que advoga que todo estudante, independentemente do grau e do tipo de deficiência, deve estar obrigatoriamente matriculado em classes comuns, e os modelos de apoio de Ensino Especial deveriam ser totalmente eliminados (MENDES, 2006).

O movimento inclusivo apregoa que a educação de todos os alunos deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino. Suas diretrizes ressaltam a importância da sociabilidade para o desenvolvimento das pessoas com deficiência¹ e primam pelo respeito às diferenças.

Para os surdos, a Educação Inclusiva produziu resultados ambíguos: ela assegurou o direito a um atendimento educacional especializado, processo mediado pela Língua de Sinais, mas manteve a dificuldade de interação dos surdos com os ouvintes que, na sua maioria, desconhecem este código linguístico. Nestas condições, o uso da Língua de Sinais não assegura a inclusão e cria tensões para o aprendizado dos surdos, sobretudo porque as propostas pedagógicas e todas as diretrizes institucionais são pensadas para ouvintes, desconsiderando as necessidades de pessoas surdas. Como resultado temos:

O fracasso na educação dos surdos, com seus múltiplos e variados sintomas, [que] constitui e constitui ainda hoje motivo para dois tipos de justificativas igualmente inapropriados: por um lado, que os surdos são os responsáveis diretos por esse fracasso — fracasso, pois, da surdez, dos dons biológicos naturais —; por outro, que se trata de uma dificuldade metodológica, o que fortalece a necessidade de purificar e sistematizar ainda mais os métodos (SKLIAR, 1998, p. 47).

¹ Consideramos pertinente informar ao leitor que, a partir de 2010, a categoria “pessoas com deficiência” passa a ser utilizada nos documentos oficiais. Ela substitui a antiga categoria “pessoas portadoras de deficiências” conforme Portaria da Presidência da República – Secretaria de Direitos Humanos, nº 2.344, de 3 de novembro de 2010 (DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, 2010).

A citação destacada anteriormente procede de um dos expoentes brasileiros do campo epistemológico dos Estudos Surdos.² Skliar e os demais autores que se enquadram neste campo criticam o enquadramento dos surdos como público da Educação Especial e apresentam outras possibilidades para o processo de ensino/aprendizagem dos mesmos.

Para compreender o embate epistemológico que se configurou no decorrer das últimas décadas em torno da Educação dos Surdos, é preciso considerarmos que a implantação de um modelo educacional para surdos, dentro do paradigma da Educação Especial, implica na produção social de um sujeito surdo cuja escolarização depende do aprendizado e uso da Língua Brasileira de Sinais – doravante, Libras.

É interessante observarmos que a discussão sobre como os surdos devem ser educados não é algo recente. O início deste procedimento, no Brasil, pode ser considerado, formalmente, a partir da chegada de E. Huet e da edificação da primeira instituição voltada para a educação destes sujeitos, em 1857, o Instituto Imperial para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos, hoje, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (ROCHA, 1997, 2010).

A criação da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre as características e finalidades da Libras (BRASIL, 2002), fomentou a reflexão sobre o tratamento oferecido pelo poder público para as pessoas com deficiência auditiva parcial ou total. O texto da respectiva Lei reconhece que a Libras é um sistema linguístico de natureza visual-motora com gramática própria oriunda de comunidades surdas do Brasil, e afirma que ela não pode ser substituída pela modalidade escrita da Língua Portuguesa (BRASIL, 2002).

Prosseguindo na experiência legislativa, em 2005, por meio do Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, o governo apresenta uma definição de quem é o sujeito surdo, constando no Decreto que:

Considera-se pessoa surda àquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras.”. (BRASIL, 2005).

O Decreto de 2005 define as características do que seria um surdo considerado “padrão” para o Brasil: ele precisa ter uma perda auditiva determinada, precisa interagir com o mundo de forma visual e precisa se manifestar através do uso da Libras.

Lucyenne Vieira-Machado (2012) aponta que, mesmo sendo uma garantia máxima do uso e difusão da Libras, o decreto é, também, o primeiro passo na formação e definição de um sujeito bilíngue; onde até mesmo a língua que o sujeito deve utilizar já está pré-determinada.

2 Os Estudos Surdos surgem no Brasil como uma tentativa de tradução de “*Deaf Studies*” que eram constituídos de pesquisadores, principalmente, dos Estados Unidos. Lopes (2011) pontua que um dos primeiros pesquisadores que começaram a produzir neste campo foi o linguista William Stokoe, em torno de 1960.

Quando o surdo não se encaixa neste padrão, surgem pontos de tensão entre os sujeitos surdos e ouvintes e:

Um dos maiores pontos de tensão está na língua, na luta dos surdos pela possibilidade de uso de sua língua de sinais. Porém, se o surdo não sabe o português escrito, a exclusão torna-se iminente, pois, [este é] muito mais do que um fator de inclusão em uma sociedade letrada, é a prova constante de que esse sujeito se coloca, para os ouvintes, como “pessoa capaz”. (VIEIRA-MACHADO, 2012, p. 122-123).

Conforme relatado por Vieira-Machado (2012), a realidade do surdo brasileiro não corresponde ao descrito na Lei e nem no Decreto. Afim de uma reflexão maior do que seria um sujeito surdo bilíngue, citamos um trecho de Lopes (2011, p. 57) sobre a tribo indígena Urubus-Kaapor, localizada no Maranhão, onde, segundo ela,

...a Língua de Sinais Brasileira Kaapor (LSKB), criada na tribo dos Urubus-Kaapor, é utilizada por todos os componentes daquela comunidade. Os ouvintes utilizam tanto a língua falada quanto a sinalizada; portanto, vivem uma condição bilíngue. (LOPES, 2011, p. 57).

A tribo indígena Urubu-Kaapor possui um sistema linguístico sinalizado próprio que não possui vínculos ou ligações com a Libras. Isso aponta que a Libras não é um sistema utilizado por todas as comunidades surdas oriundas do Brasil, como relatado na Lei. A LSKB nasceu de forma natural entre os integrantes da tribo e é adotada por todos os que partilham desta cultura.

A noção do que seja uma Escola Bilíngue aparece no Decreto nº 5.626 de 2005, em seu Capítulo VI, no artigo 22, § 1º onde pontua-se que: “...são denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.” (BRASIL, 2005).

Dentre as interpretações possíveis do que seja um modelo bilíngue idealizado para surdos, utilizaremos o relatório proposto pelo antigo Grupo de Trabalho (GT) de Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa,³ organizado pelo MEC. Entre as atribuições deste GT, estava demarcado o dever de levar em consideração o ensino a partir do uso da língua materna do surdo e da cultura produzida pela comunidade e pelo povo surdo, solicitando, então, a criação de Escolas Bilíngues para Surdos, tendo como entendimento que:

As escolas bilíngues são aquelas onde a língua de instrução é a Libras e a

3 Este GT foi dissolvido mediante o Decreto nº 9.465 de 02 de janeiro de 2019 e, pelo mesmo decreto, foi institucionalizada a Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (BRASIL, 2019).

Língua portuguesa é ensinada como segunda língua, após a aquisição da primeira língua; essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação de intérpretes na relação professor – aluno e sem a utilização do português sinalizado (BRASIL, 2013, p. 4).

De acordo com esta descrição, a Educação Bilíngue infere que o surdo viva em um contexto bicultural, como os integrantes da tribo indígena Urubu-Kaapor, e que domine, no mínimo, duas línguas, neste caso, a Libras e a língua portuguesa na modalidade escrita. Esta não é a realidade de grande maioria dos surdos brasileiros⁴ que estão vindo de uma educação não adequada para este público, como já apresentada por Skliar (1998).

A partir destas características, Lopes (2011, p. 69) pontua que “... as propostas de educação bilíngue estão sendo estruturadas de forma equivocada”.

Segundo a autora, é preciso

... repensar o uso do termo bilíngue para designar a condição do sujeito surdo que possui uma língua própria – a Língua Brasileira de Sinais – e que utiliza o português a partir do lugar de um brasileiro surdo (que não é o mesmo lugar de um brasileiro ouvinte). (LOPES, 2011, p. 69).

Essas questões confluem para o pensamento de que:

A surdez é singular em cada pessoa. É o surdo, sujeito, pessoa, indivíduo, e não os surdos. Seres diferentes entre si até mesmo na surdez. A surdez se torna presença por ela própria, como também pela história, pelo corpo, pela família e pelo grupo social e território em que vive seu sujeito. Pensar na educação das pessoas surdas pelo viés do bilinguismo é pensar em cada um dos indivíduos e suas necessidades e possibilidades (VIEIRA-MACHADO, MATTOS, 2019, p. 87).

Aqui mora o epicentro da questão educacional dos sujeitos surdos. O bilinguismo que está sendo proposto é uma tentativa velada de padronização destes indivíduos, de controle mediante o uso da língua. O bilinguismo da atualidade não apresenta um modelo, um método, um esquema, uma formalização de como educar surdos.

O que o bilinguismo atual tem feito é propagar que a educação bilíngue de surdos se resume à Língua de Sinais e à língua portuguesa na modalidade escrita (LOPES, 2011).

Por condicionar o aprendizado escolar do surdo ao uso da Língua de Sinais e por exigir deste sujeito um pleno domínio da escrita da Língua Portuguesa, o bilinguismo tem provocado uma tensão entre os sujeitos surdos e o ensino escolar. Essa tensão que, conforme Skliar

4 Segundo levantamento e nomenclaturas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2010, existe um total de 9.717.318 surdos no Brasil, sendo alocados em três categorias: não conseguem ouvir nenhum som (344.206); grande dificuldade (1.798.967), e os que apresentam alguma dificuldade (7.574.145). Dados disponíveis em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/3425#resultado>. Acesso em: 05. out. 2020.

(1998) pontua, vem atribuindo a responsabilidade pelo fracasso educacional dos surdos aos próprios sujeitos.

Autores de pesquisas relacionadas aos Estudos Surdos pontuam alguns efeitos gerados pela Educação Inclusiva para pessoas surdas.

Skliar (2016) sustenta a necessidade de um rompimento com os saberes da Educação Especial por considerá-la um subproduto da educação comum. Para este autor, o contexto da Educação Especial não contempla os múltiplos recortes de identidade, cultura, comunidade, etnia, entre outras, dos surdos e os define a partir de traços negativos percebidos como desvio da normalidade.

Lopes (2011) corrobora com a posição de Skliar e acrescenta que a Educação Especial está impregnada de saberes que a tornam um local de reabilitação, assistência, cuidado e de habilidades de uma educação menor.

A interpretação formulada por autores como Skliar e Lopes aponta para a existência de um duplo processo de enquadramento dos surdos ao ambiente escolar: num primeiro plano, eles são enquadrados como pessoas com deficiência, e, num segundo plano, são enquadrados como sujeitos que dependem da Libras para desenvolvimento das suas habilidades cognitivas. Este duplo processo de enquadramento, ainda que respaldado pela legislação e baseado em ideias nobres – a inclusão social e a educação escolar do surdo – provoca choques e movimentos de resistência.

O fato de o Estado brasileiro oferecer um modelo educacional para os surdos baseado nos paradigmas da Educação Especial não significa que este modelo seja perfeito e que tenha a aceitação de todos os surdos ou de todos os profissionais da educação. Contudo, ao ser imposto pela força da lei, o modelo educacional oferecido para os surdos dificulta a existência de ideias e práticas educacionais que não se enquadrem nas normas do modelo oficial.

Na intenção de avançarmos na reflexão sobre a discussão a respeito da educação de surdos, vamos recorrer ao pensamento de Foucault – um dos mestres na interpretação dos efeitos da normatização social. No livro *Os anormais*, Foucault levanta um questionamento que consideramos se aplicar neste caso: “... nenhuma lei impede ninguém de ter distúrbios emocionais, nenhuma lei impede ninguém de ter um orgulho pervertido, [...]. Mas, se não é a lei que essas condutas infringem, é o que?” (FOUCAULT, 2010, p. 15).

Parafraseando o autor, podemos questionar: se nenhuma lei impede ninguém de ser surdo ou de se comunicar mediante quaisquer meios, o que as condutas e formas alternativas de comunicação dos surdos infringem? O caminho da resposta para a questão nos leva ao encontro da norma linguística que aceitamos como regra e do seu impacto na formação dos sujeitos surdos.

A priori, o descumprimento de uma determinada norma sempre exige um reparo, uma “normalização”, que pode ser fisiológica ou psicológica e pode ser aplicada pela própria família ou implantada dentro de um sistema religioso, social ou educacional.

Para Foucault (2010, p. 43), essa norma “... é um elemento a partir do qual certo exercício do poder se acha fundado e legitimado”. A norma não tem como característica excluir os sujeitos, ao contrário, está alinhada a uma técnica de intervenção para transformá-los em sujeitos socialmente aceitáveis. Neste caso:

O indivíduo a ser corrigido vai aparecer nesse jogo, nesse conflito, nesse sistema de apoio que existe entre a família e, depois, a escola, a oficina, a rua, o bairro, a paróquia, a igreja, a polícia, etc. Esse contexto, portanto, é que é campo de aparecimento do indivíduo a ser corrigido (FOUCAULT, 2010, p. 49).

Corrigir o indivíduo surdo parece ser o propósito implícito das legislações vigentes. Na prática, esta correção implica em disciplinar o surdo ao modelo linguístico que a sociedade entende ser o mais adequado para ele. “Aceitaremos e vos daremos a Libras, mas cobraremos a fluência na Língua Portuguesa, na modalidade escrita”.⁵

Quando observamos esta cobrança pela fluência na Língua Portuguesa, modalidade escrita, a partir da perspectiva foucaultiana, o modelo de Educação de Surdos existente no Brasil pode ser interpretado como um processo de disciplinarização do sujeito surdo, na medida em que usa a Libras como uma língua obrigatória para todas as comunidades surdas oriundas do Brasil, desconsiderando a cultura e a identidade de cada comunidade, como aquela pontuada da tribo indígena Urubu-Kaapor, que não utiliza a Libras e possui um código linguístico independente desta.

Na prática, por atribuir um valor demasiadamente alto à fluência escrita na formação do surdo que frequenta o ensino escolar e, por tentar anular a diversidade de sujeitos que participam da comunidade surda, este modelo se configura numa tentativa de aproximação do sujeito surdo ao modelo padrão ouvinte, senão mediante a oralidade, então, mediante a escrita. E, como efeito colateral, desconsidera que os sujeitos surdos utilizam o português a partir do lugar de um surdo brasileiro – lugar que não é o mesmo de um brasileiro ouvinte, como já defendido por Lopes (2011).

A importância da Língua de Sinais na interação entre surdos e ouvintes é um fator indiscutível. Contudo, a transformação da Libras em peça central na Educação de Surdos produz tensões e fomenta resistência.

5 O sinal gráfico de aspas usado nesta frase é uma referência ao que está implícito/encoberto/subentendido no discurso oficial sobre a Educação de Surdos no Brasil. Por ser um discurso construído e compartilhado por múltiplos atores sociais, não é possível atribuir com precisão a sua autoria. Contudo, os documentos produzidos pelo poder público são peças relevantes para a construção deste discurso.

Parte da comunidade surda tenta se adaptar à norma linguística imposta pelo sistema de ensino escolar proposto pela Educação Especial; outra tece críticas à posição de superioridade adotada pelos ouvintes nas relações e reivindica mudanças no ensino e na aprendizagem e; uma terceira parte radicaliza e rejeita o enquadramento dos alunos surdos como uma demanda da Educação Especial.

Diante das diferentes reações manifestadas pela comunidade surda, importa reconhecermos que o modelo educacional oferecido pelo Estado brasileiro não atende de forma satisfatória a todos os surdos, e, em determinados casos, ele reforça o fenômeno que Tom Humphries chamou de *audismo*.

Para Humphries (1977, p. 12), o *audismo* corresponde à “...noção de que alguém é superior com base na capacidade de ouvir ou de comportar-se como quem ouve.” Na condição de um sujeito surdo que obteve êxito na sua trajetória escolar, o autor expressou sua percepção sobre como a sociedade trata os que não escutam ou que escutam com deficiência:

Eu acredito que posso lidar com qualquer coisa que esta vida tem a oferecer, mas tenho dificuldade em lidar com pessoas que querem me “salvar” de mim mesmo. Como posso lidar com pessoas bem-intencionadas que insistem em tomar decisões sobre minha vida? Sou um adulto com alguma educação e refinamento, mas encontro constantemente pessoas que fazem afirmações diretas sobre como devemos ajudar “os surdos”, expondo-os ao mundo ouvinte, ensinando-lhes inglês, ensinando-os a falar, dando-lhes cultura, ajudando-os a superar sua “deficiência” (HUMPHRIES, 1977, p. 45-46, tradução dos autores).

A obra de Humphries é uma referência nas discussões sobre a Educação de Surdos e o conceito de *audismo* formulado pelo autor nos permite abordar três variáveis que interferem nesta modalidade educacional. São elas: (1) a existência de um “ideal missionário” orientando o comportamento dos ouvintes nas suas interações com os surdos; (2) a possibilidade do sujeito surdo adotar uma postura de crítica e resistência ao modelo educacional no qual foi inserido; (3) e o erro da homogeneização da surdez.

A primeira variável é do tipo ontológica, pois não seria “exagero” dizer que desde a sua origem a educação dos surdos é marcada por uma ideia de que os ouvintes devem “salvar” os surdos das limitações impostas pela surdez.

A segunda variável tem sido explorada pelos autores que pesquisam a Educação de Surdos pelo viés dos Estudos Culturais, como Dorziat (2009), Lunardi-Lazzarin (2010), Skliar (1998, 2016), Sá (2006), Vieira-Machado e Mattos (2019), dentre outros.

A terceira variável nos adverte para a necessidade de pensarmos a surdez para além da deficiência auditiva e ressalta a existência de subjetividades entre os surdos que contestam a homogeneização deste segmento social.

Concordamos com a crítica ao *audismo* formulada por Humphries e também concordamos com Vieira-Machado e Mattos, que reconhecem na surdez um potencial para a construção de subjetividades que ganham forma nas interações entre surdos e surdos e entre surdos e ouvintes (VIEIRA-MACHADO; MATTOS, 2019).

Prosseguindo na reflexão, entendemos que as subjetividades não são incompatíveis com a existência de uma comunidade surda, porque, de fato, esta comunidade existe. Mas, neste aspecto, cabe a ressalva de que os seus membros reagem de forma diferente à surdez e produzem diferentes estratégias de comunicação e representação social.

Reiteramos que pensar a comunidade surda de forma homogênea é um erro. Estes membros são distintos nas suas condições socioeconômicas, no gênero, no grau de escolaridade, etc.

Além disso, convém lembrarmos que existem diferentes tipos de surdez: existem sujeitos que nasceram surdos, sujeitos que perderam a audição (parcialmente ou totalmente) em determinado momento da vida; sujeitos surdos que conhecem a Língua de Sinais e outros que a desconhecem. Enfim, existem muitas formas de se experienciar a surdez e os interessados na Educação de Surdos devem atentar para a heterogeneidade dos sujeitos genericamente chamados de surdos.

PARA ALÉM DO BILINGUISMO: PENSANDO OUTRAS POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Na seção anterior do texto, afirmamos que a Educação de Surdos baseada no uso da Libras e no enquadramento do surdo dentro das perspectivas da Educação Especial pode ser interpretada como um tipo específico de disciplinarização. Tomando como referência esta afirmação, e sem a pretensão de esgotar todas as possibilidades de interpretação do tema, apresentamos o seguinte questionamento: a criação de uma Escola Bilíngue para surdos seria a melhor forma de educar estes sujeitos?

Não existe uma resposta consensual para a questão que formulamos. No entanto, esta pluralidade não nos impede de pensar as potencialidades da Escola Bilíngue. Igualmente importante é o reconhecimento de que a demanda por este tipo de instituição procede da comunidade surda, e, mais especificamente, dos líderes dos Movimentos Surdos Brasileiros.

A demanda por Escolas Bilíngues não é nova. No entanto, nas duas últimas décadas, ela ganhou projeção ao ser assumida como uma das prioridades dos Movimentos Surdos Brasileiros.

Em 2010, durante a Conferência Nacional da Educação (CONAE), os delegados da comunidade surda apresentaram 11 propostas e somente três foram aprovadas. Dentre as rejeitadas, constavam propostas pela manutenção e ampliação das Escolas Bilíngues. O resultado

da CONAE/2010 causou desconforto na comunidade surda. E este desconforto se agravou quando, no ano seguinte, o governo anunciou a intenção de fechar o INES, a mais importante escola para surdos do Brasil (CAMPELLO; REZENDE, 2014). A comunidade surda reagiu ao risco de fechamento apresentado e, por meio da imprensa e da Internet, expressou sua posição a respeito da importância de Escolas Bilíngues. O governo federal recuou na sua intenção, mas não promoveu ações que possibilitassem a expansão da rede de escolas bilíngues para surdos.

Mais do que uma divergência em torno de prioridades na política educacional para os surdos, a demanda pela Escola Bilíngue precisa ser analisada a partir das particularidades que este tipo de instituição oferece.

Para evitar incorrermos no erro da generalização, importa ressaltar que existem dois tipos de Escola Bilíngue voltadas para o atendimento de surdos. Segundo Nascimento e Costa (2014, p. 162) existe

[...] a ESCOLA BILÍNGUE DE SURDOS, onde apenas os estudantes surdos têm acesso à matrícula, como é o caso do INES. [...] a ESCOLA BILÍNGUE LIBRAS E PORTUGUÊS-ESCRITO, onde estudantes surdos e ouvintes podem ser matriculados, como é o caso da Primeira Escola Bilíngue Libras e Português-Escrito de Taguatinga. O que há de comum entre as duas é o fato de que, em ambas, a Libras e o Português-escrito são línguas de instrução e ensino; o que difere uma da outra é o estudante. Nos dois tipos de instituição, o professor deve ser bilíngue. (NASCIMENTO e COSTA, 2014, p. 162, sic).

Sem ignorar as diferenças supramencionadas, e buscando subsídios em Capovilla, (2011), Lopes (2011), Nascimento e Costa (2014) e Cruz (2016), vamos apontar elementos que se aplicam aos dois modelos de Escola Bilíngue e que, de maneira geral, caracterizam esta instituição como um espaço de ensino diferenciado e mais estimulante para os estudantes surdos: (1) todos os docentes precisam dominar a Libras – situação que facilita a interação com os discentes e cria a possibilidade de uma identificação entre as partes; (2) o processo de alfabetização é desenvolvido com material pedagógico e procedimentos didáticos voltados para a condição linguística dos surdos; (3) o currículo escolar e as atividades de ensino/aprendizagem são baseados na articulação entre a língua visuoespacial (a primeira língua desenvolvida pelo surdo) e os sinais gráficos da Língua Portuguesa; (4) a aquisição da Libras é processual e busca, na medida do possível, diminuir as assimetrias de crianças surdas que desconhecem completamente este código linguístico; (5) o convívio dos surdos com os seus pares reforça os vínculos de sociabilidade entre os membros da comunidade surda e estimula o desenvolvimento cognitivo e emocional.

As características apontadas acima nos permitem compreender porque os líderes dos Movimentos Surdos Brasileiros insistem na proposta de Escolas Bilíngues. Eles acreditam que

este tipo de instituição proporciona o encontro de pares linguísticos, estimula o contato natural com a Libras e potencializa o desenvolvimento das capacidades linguísticas do estudante.

Referindo-se ao mesmo assunto, Lopes afirma que: “... a escola de surdos sempre será um espaço de encontro surdo, pois, além de ser a primeira instituição em que muitos têm a chance de conviver e de se autoidentificar com outros surdos, é também um espaço de convivência ‘acima de qualquer suspeita.’” (LOPES, 2011, p.81).

Para os adeptos da Escola Bilíngue, uma instituição deste tipo resultaria em ganhos na sociabilidade dos surdos e contribuiria para a posituação da imagem que eles elaboram sobre a surdez.

Criada para atender às pessoas que convivem com diferentes graus de surdez sem a necessidade de mediadores, esta escola poderia ampliar a possibilidade de sucesso escolar dos surdos e ofereceria para este segmento social uma experiência positiva de territorialidade.

É interessante ressaltar, uma vez mais, que, neste modelo escolar, a presença de alunos não surdos, ou seja, a presença de ouvintes, não é algo proibido. Este ambiente escolar não é uma reivindicação de exclusividade metodológica para os sujeitos surdos. Ouvintes podem estar matriculados, porém, é necessário compreender que os pressupostos deste modelo aduzem que todas as disciplinas e atividades serão ministradas por intermédio do uso da Libras e a Língua Portuguesa não mais se configurará como o código linguístico central do processo de ensino/aprendizagem.

Quando comparamos a escola regular atual com a Escola Bilíngue defendida por setores da comunidade surda, as diferenças são evidentes. Atualmente, as políticas vigentes propõem que a Libras seja incorporada, de forma introdutória, nos cursos de licenciatura, pedagogia e fonoaudiologia a partir do Decreto 5.626 de 2005.

Lopes (2011) pontua que a ideia desta disciplina é pensar condições pedagógicas para que os surdos possam permanecer em escolas regulares, significando uma ameaça no projeto de Escola Bilíngue para surdos. Imaginar que os professores possam estar capacitados para atender alunos surdos durante seus cursos de graduação significa que “... não teremos por que reivindicar uma escola de surdos. As políticas estão conduzindo a população a acreditar que a língua de sinais não será mais um empecilho que dificulta a comunicação com os surdos.” (LOPES, 2011, p. 82).

Pensar, hoje, a Escola Bilíngue para surdos, e imaginar que nesta instituição os surdos possam ser educados em espaços arquitetônicos próprios, com materiais didáticos diferenciados, com professores bilíngues e sem a mediação de intérpretes na relação professor/aluno é adotar uma postura utópica.

Sob certo ponto de vista, a utopia é um desvio da realidade porque ela desloca para o plano da ideia – do imaginário e do irreal – aquilo que um sujeito ou um grupo social

consideram como bom, bonito, justo e eficiente. Contudo, mudando o ponto de vista, a utopia pode ser reconhecida como uma força potencializadora de mudanças sociais, e, neste sentido, sua existência produz benefícios sociais (CASTORIADIS, 1982; LEVITAS, 2013). A utopia, do seu lugar irreal, seria o primeiro passo para a imagem inicial da construção de algo melhor, idealizado, que alcance um padrão desejado.

Olmo (2018) considera esse movimento utópico extremamente necessário e fundamental para a vida social, pois, é a partir deste movimento utópico que os sujeitos se deslocam na direção dos seus desejos. Em sua experiência com a Educação de Surdos, Olmo buscou se aproximar do padrão bilíngue idealizado pela legislação e constatou que a sua realidade não estava apta para esta empreitada. Ao perceber que o modelo utópico de Escola Bilíngue não se enquadrava na realidade de sua região, passou a buscar alternativas que pudessem produzir as práticas bilíngues condizentes com a proposta da legislação e, assim, se empenhou para tornar o ambiente educacional onde atuava, um ambiente efetivamente bilíngue.

Olmo (2018, p. 95) declara ser “comum querer olhar para outros lugares, onde se denomina a existência de escolas bilíngues, para legitimar ou não ‘a daqui’, essa na qual nos encontramos”. A experiência deste autor, apesar de caracterizar como um estudo de caso, nos adverte para a importância do comprometimento docente com a qualificação do atendimento aos estudantes surdos, dentro do modelo atualmente em vigor. Sintetizando sua experiência, podemos dizer que é preciso alimentar utopias por uma Educação de Surdos adequada para as particularidades deste segmento social, mas, ao mesmo tempo, é preciso empenho para transformar a realidade existente.

A Educação Bilíngue para surdos ainda se configura em um planejamento utópico que, conforme pontuado, está sendo construído de forma equivocada. A lei e o decreto que reconhece e regulamenta a Libras são a máxima na garantia do uso da Língua de Sinais e o primeiro passo para pensar o surdo como um sujeito bilíngue. Este pensamento apaga os vértices, os atravessamentos e as intersecções que o termo surdo carrega. Não há uma homogeneidade na situação dos surdos. Não são todos fluentes em Libras ou em português. Não são todos participantes da comunidade surda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do texto, destacamos o embate entre as relações e as afirmações sobre qual o modelo que melhor atende as particularidades dos sujeitos surdos. Ressaltamos a necessidade de pensar o surdo como um sujeito heterogêneo nas suas capacidades cognitivas, diferenciado nas suas estratégias de aquisições linguísticas e singular na interpretação que formula a respeito da surdez e da educação escolar que recebe.

A existência do embate e de indefinições sobre o futuro da Educação dos Surdos no Brasil não impede que os profissionais da educação – usuários ou não da Libras – se comprometam com a escolarização das pessoas surdas. E, da mesma forma, não impede o respeito pela utopia das Escolas Bilíngues.

Na nossa concepção, respeitar uma utopia não significa concordar plenamente com as ideias que ela apresenta. A atitude de respeito começa pelo entendimento da utopia e pelo reconhecimento do seu potencial construtivo. Ser utópico, não significa ser desconectado da realidade.

Sabemos que a educação atualmente oferecida para os surdos no Brasil, pela sua natureza, não reproduz o ambiente e as situações de ensino/aprendizagem desejadas pelos adeptos das Escolas Bilíngues. Apesar de ser imperfeita, a educação para surdos carece de maior atenção do poder público e precisa ser valorizada, fomentada e aprimorada no cotidiano das escolas e das universidades.

Em conclusão, consideramos necessário ressaltar uma diferença entre Escola Bilíngue para surdos e educação bilíngue para surdos. A Escola Bilíngue nos remete ao plano de uma utopia que ainda não se concretizou e que precisa ser cultivada porque possui um potencial transformador e libertário. A educação bilíngue, por sua vez, existe e se manifesta no dia a dia das escolas regulares onde alunos surdos são atendidos com todas as limitações e adversidades que conhecemos. A educação bilíngue atual, apesar de enquadrada no paradigma da Educação Inclusiva, também pode ser transformadora, desde que ela reconheça as singularidades linguísticas, culturais e sociais dos sujeitos surdos.

■ REFERÊNCIAS

1. 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 [...]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 13 jan. 2020.
2. BRASIL. **Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, [...]. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286. Acesso em: 12. nov. 2020.
3. BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 10 jan. 2020.
4. BRASIL/MEC/SECADI. **Relatório do Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013.** Subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa [...]. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=56513&opt=4>. Acesso em: 13 jan. 2020.

5. CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, n. 2. 2014, p. 71-92. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37229>. Acesso em: 23. nov. 2020.
6. CAPOVILLA, Fernando César. Sobre a falácia de tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas, e as surdas como se fossem ouvintes ou deficientes auditivas: pelo reconhecimento do status linguístico especial da população escolar surda. In: SÁ, Nídia Regina Limeira de (org.). **Surdos: qual escola?** Manaus: Ed. Valer, 2011, p. 77 – 101.
7. CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 1982.
8. CRUZ, Renata Cristina Vilaça. **Educação Bilíngue para surdos**: um estudo acerca de práticas de letramento crítico com alunos surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, UFU, Minas Gerais, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/17555>. Acesso em: 23. nov. 2020.
9. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. Secretaria de Direitos Humanos. **Portaria nº 2.344, de 3 de novembro de 2010**. Seção 1. 5 de novembro de 2010. p. 4. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/21770156/pg-4-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-05-11-2010>. Acesso em: 21. nov. 2020.
10. DORZIAT, Ana. **O outro da educação**: pensando a surdez com base nos temas identidade/ diferença, currículo e inclusão. Petrópolis: Vozes, 2009.
11. FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
12. FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 42ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.
13. HUMPHRIES, Tom L. **Communicating across cultures (deaf-hearing) and language learning**. 1977, 108 f. Tese não publicada. Union Graduate School, The Union Institute e Universidades, Ohio, ProQuest Dissertations and Theses. 1977.
14. KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Uma breve história da educação das pessoas com deficiências no Brasil. In: MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. (orgs.). **Escolarização de alunos com deficiências**: desafios e possibilidades. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 33-76.
15. LEVITAS, Ruth. *Utopia as method: the imaginary reconstitution of society*. New York: Palgrave MacMillan, 2013.
16. LOPES, Maura Corcini. **Surdez e educação**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
17. LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. **Os discursos da diferença no contexto das políticas de inclusão**: a normalidade no detalhe. In: TREVISAN, Amarildo Luiz; TOMAZETTI, Elisete M.; ROSSATO, Noeli Dutra (orgs.). **Diferença, cultura e educação**. Porto Alegre: Sulina, 2010.
18. MATO GROSSO DO SUL. **Diário Oficial Eletrônico do Poder Legislativo do Mato Grosso do Sul**. ano IX, nº 1688, 4 de outubro de 2019, p. 15. Campo Grande. 2019. Disponível em: <https://diariooficial.al.ms.gov.br/>. Acesso em: 05. out. 2020

19. MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: 14. maio. 2020.
20. NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria do; COSTA, Messias Ramos. Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuições ao debate educacional. **Educar em Revista**, n. 2/2014, p. 159-178. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.37021>. Acesso em: 23. nov. 2020.
21. OLMO, Katiuscia Gomes Barbosa. **Educação bilíngue em diário**: políticas e práticas constituídas na educação dos surdos no estado do Espírito Santo. 2018. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, Vitória, 2018. Disponível em: <http://www.educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGE/detalhes-da-tese?id=12617>. Acesso em: 14. jun. 2020.
22. SÁ, Nídia Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.
23. SKLIAR, Carlos. Uma análise preliminar das variáveis que intervêm no projeto de educação bilíngue para os surdos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 8, p. 44-57, 1998. Disponível em: <https://anped.org.br/site/rbe>. Acesso em: 14. mai. 2020.
24. SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos. (org.). **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. 8ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2016. p. 7-32.
25. UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 06. jul. 2020.
26. ROCHA, Solange. **Memória e história**: a indagação de Esmeralda. Petrópolis, Rio de Janeiro: Arara Azul, 2010. 192 p. (Caderno Acadêmico) ISBN 978-85-89002-60-8.
27. ROCHA, Solange. INES Instituto Nacional de Educação de Surdos. **Revista Espaço**: Edição Comemorativa 140 anos, Belo Horizonte. Editora Littera. 1997. Disponível em: <http://ines.gov.br/publicacoes>. Acesso em: 19 out. 2019.
28. VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa. **(Per)cursos na formação de professores de surdos capixabas**: a constituição da educação bilíngue no estado do Espírito Santo. 2012. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Fundação Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, Vitória, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185116>. Acesso em: 18. jun. 2020.
29. VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa. MATTOS, Leila Couto. **Na presença da outra, o encontro comigo**: da história da educação de surdos à história de nossas vidas. Campo dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2019.

“ Como trabalhar com História e literatura: reflexões acerca de *O mundo se despedaça*, romance de Chinua Achebe

| Alessandra Jansen **Gomes**

UDESC

RESUMO

Este artigo propõe como trabalhar literatura africana em sala de aula a partir da obra de Chinua Achebe, *O mundo se despedaça*. A literatura fala sobre seu povo, não só demonstrando sua cultura para que nos ajude a compreender sua História, mas também os inserindo na História como produtores de conhecimento e detentores de um saber sobre si e sobre o invasor. O objetivo do artigo é perceber a África como local de produção literária, de modo que traga representações sociais positivas no ensino escolar. A metodologia baseia-se em pesquisa bibliográfica, além da leitura detalhada da obra de Achebe. São utilizados referenciais teóricos que tragam suporte às análises, com autores da perspectiva decolonial. Como resultado, é evidenciado que abordar o tema de África a partir da literatura é um diferencial nas aulas de várias disciplinas, valorizando autores africanos. Ao fim, terá a proposta de trabalhar de forma interdisciplinar sobre o tema, com diferentes recursos para que cada escola se adapte a sua realidade. Em sala de aula, trabalhar o romance colabora para que a alteridade e decolonialidade sejam abordadas de forma que os alunos tenham um novo ponto de vista a partir das reflexões sobre o romance.

Palavras-chave: África, Literatura, Chinua Achebe.

INTRODUÇÃO

O presente capítulo apresenta a proposta de utilizar a literatura africana como meio de compreensão da História e Cultura Africana na fase escolar. O romance escolhido intitulado *O Mundo se Despedaça*, do escritor nigeriano Chinua Achebe, nos demonstra um fragmento do que poderia ser a colonização inglesa no fim do século XIX e início do XX.

A importância de trazer uma literatura africana em sala de aula valoriza esse continente como um local onde se produz arte, literatura, onde temos intelectuais. Também é fundamental compreender a relevância da Lei 10.639, de 2003, para que houvessem avanços no ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira.

A implementação da Lei nº10.639/03, que torna obrigatório o Ensino de História da África, trouxe discussões sobre o tema a fim de repensar a forma com que a História da África é transmitida. Com a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, buscou-se as representações sociais positivas desses povos, saindo da ideia única da escravidão transatlântica.

No que tange a respeito do ensino na Educação Básica, a Lei abre espaço de forma lenta e gradual para que o ensino escolar traga temáticas sobre História da África e Afrodescendentes. Porém, toda essa caminhada tímida, acabou também tendo algumas interpretações equivocadas, já que não raro a Lei é aplicada nas escolas apenas no Dia da Consciência Negra e geralmente de forma a não confrontar estereótipos. Muito disso ocorre por conta do baixo investimento em formações aos profissionais docentes e pouco incentivo para com essas ações. Assim, o resultado dessa defasagem nas formações pedagógicas não colabora para que o ensino sobre África e Cultura Afro-brasileira seja emancipador para estudantes.

Obviamente é importante repudiarmos a escravidão, trazendo em sala de aula argumentos históricos para combater falsas ideias propagadas por movimentos da direita. Porém, o ensino sobre Cultura Afro-brasileira e Africana não deve ser reduzido a apenas isto. É preciso demonstrar que pessoas foram escravizadas e foram sujeitos históricos, podendo pensar de forma ampla sobre a temática.

Há muitas produções africanas e de afro-brasileiros que podem ser utilizados em sala de aula para demonstrar o quanto as representações sociais positivas podem demonstrar um conhecimento rico e complexo. É preciso voltar-se para as Áfricas para reconhecê-los como produtores de conhecimento. Claudia Mortari e Luisa Wittmann abordam sobre esta tarefa de superar esta visão colonial valorizando estas formas de ser, estar, pensar e viver:

As narrativas africanas e indígenas evidenciam experiências, visões e formas de ser, estar, viver e ler o mundo e, portanto, expressam dinâmicas, histórias, lutas e memórias de grupos diversos, contribuindo para a ampliação do conhecimento e para a dignidade humana (Castro-Gomez, 2007; Mbembe, 2014 *apud* MORTARI, WITTMANN, 2015, p.15).

Infelizmente, esta preocupação com a construção da narrativa histórica africana é muito recente e, de certa forma, jamais se esgotará, pois as teorias se adaptam de acordo com a sociedade a qual se insere em seu tempo. Ainda assim, foram alcançados avanços frente a temática, como ressaltou Mortari e Wittmann, 2015:

Por outro lado, é preciso reconhecer que já houve avanços na ampliação da produção do conhecimento e na prática pedagógica no campo da história indígena, dos estudos africanos e no ensino de História, principalmente, devido à atuação das próprias populações indígenas, africanas e afro-descendentes em suas lutas por direitos.(p.18)

É preciso ressaltar que as conquistas no âmbito pedagógico também ocorreram a partir da atuação de movimentos compostos por indígenas e afrodescendentes. Porém tais mudanças não garantem que as temáticas, mesmo que inseridas no currículo e nos materiais, tenham sua aplicação garantida.

Todas as ciências buscam o avanço de seu conhecimento, bem como a História e Educação, que busca uma educação que corresponda à realidade histórico-cultural da sociedade brasileira como um todo. Interessante refletir sobre a diversidade étnica de tantos povos que compuseram o Brasil e, ainda assim, foi somente com a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, em 1996, que emerge sutilmente a temática. Sendo apenas no ano de 2003 que ocorre a promulgação da Lei nº10.639/03, com suas Diretrizes Curriculares sancionadas no ano seguinte.

Posteriormente, a Lei 11.645 de 2008 altera a Lei 10.639/03 por incluir os povos indígenas à redação da Lei, como também são elaboradas as Diretrizes operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica. Como do ponto de vista histórico a Lei nº10.639/03 foi criada recentemente é preciso manter essa conquista, buscando a melhor forma para avançarmos nas pesquisas.

Para tanto, o trabalho elaborado sobre *O Mundo se Despedaça*, é um exemplo de como abordar a África de forma emancipadora em todas as disciplinas que posam ser envolvidas.

OBJETIVO

O presente estudo tem como objetivo principal o de perceber a África como local de produção literária, de modo que traga representações sociais positivas. Visto que a literatura dominante no meio escolar pertence às chamadas literaturas nacionais e internacionais, especialmente a literatura estadunidense e europeia.

A literatura, apesar de ser uma ficção, é baseada em meios culturais daquela localidade da qual tem origem o autor e por isso, é possível por meio dela compreender aspectos históricos, geográficos, culturais, religiosos e econômicos. Por isto, como objetivo específico

há a pretensão em relacionar a interdisciplinaridade em um parâmetro geral, com maior ênfase entre as disciplinas de História, Língua Portuguesa e Ensino Religioso e Geografia.

MÉTODOS

A metodologia para elaborar o estudo baseia-se em pesquisa bibliográfica, além da leitura detalhada da obra de Chinua Achebe. A fim de trabalhar com a literatura africana, especificamente nigeriana; é preciso também compreender os autores decoloniais que tratam do tema.

A colonização inglesa na Nigéria compreendida a partir dos autores decoloniais, auxilia-nos a refletir sobre o *lócus* de enunciação do autor, bem como uma ampla contextualização da obra.

Para tanto, além da leitura detalhada da obra de Achebe, são utilizados referenciais teóricos que tragam suporte às análises. Sendo uma bibliografia muito específica, esta pesquisa é qualitativa, pela seleção de teóricos muito específicos da decolonialidade.

RESULTADOS

O estudo da literatura africana correlacionado com o ensino de História é uma forma de trazer a alteridade em relação a tais povos, já que a narrativa demonstra as vivências de personagens em uma cultura completamente distinta da brasileira. Como em grande medida a sociedade urbana brasileira tem como modelo a cultura ocidental, com especial ênfase à Europa e Estados Unidos da América, explorar esta verdadeira obra prima é uma forma de exercitar a alteridade a fim de melhor compreender sua História.

A literatura africana é pouco trabalhada nas escolas como também, pouco divulgada através da cultura *mainstream*, que de acordo com Stuart Hall, aborda sobre a cultura feita para vender, das quais podemos relacionar com os romances que são readaptados para o cinema, com especial destaque às obras europeias ou estadunidenses.

Trabalhar com um intelectual nigeriano que escreve de uma forma envolvente tem a possibilidade de vir a ser um diferencial nas aulas de várias disciplinas. O artigo demonstra a possibilidade de trabalhar a literatura africana em sala de aula não só na disciplina de História, como também em Artes, Literatura e Língua Portuguesa, Geografia, Ensino Religioso, Sociologia e Filosofia. A depender do objetivo do professor e das parcerias que possam ser feitas de acordo com sua realidade escolar.

DISCUSSÃO

A análise do romance de Achebe, começa em toda sua conjuntura histórica em que foi elaborado. Publicado um pouco antes da Nigéria se tornar independente do domínio colonial inglês, este romance retrata muitos costumes do povo Ibo, através da narrativa que ao fim, leva a destruição causada pela intervenção de missionários. O romance demonstra um pouco do próprio autor, que estudou em colégio de missionários e universidades, fazendo assim, parte da cultura ocidental ao mesmo tempo que também mantinha raízes com o povo Ibo. O povo Ibo é a origem do autor, onde hoje é a atual Nigéria. Provavelmente toda esta transição entre uma cultura e outra tenha sido a verdadeira inspiração para o choque de culturas retratado no referido romance.

Achebe estudou na Universidade de Ibadam, a mais antiga universidade da Nigéria, existente desde 1948. Inicialmente era uma extensão da universidade de Londres, tornando-se efetivamente independente em 1962. Parece que a luta pela independência da Nigéria anda de mãos dadas com a independência da universidade, dando uma emancipação intelectual e de reafirmação. Na universidade Achebe negou seu nome britânico Albert, para usar seu verdadeiro nome: Chinualumogu Achebe, abreviado para Chinua Achebe. O nome carrega a identidade da sua origem e Chinua teve de ter coragem para negar seu *nome colonizado*. Dialogando com Achille Mbembe, que nos faz compreender a gênese de seu pensamento:

A differênd de origem supostamente é o ponto de partida para se tornar consciente da própria identidade. De outro lado, toda identidade teria de ser traduzida em termos territoriais. Sob este ponto de vista, não há identidade sem territorialidade, que não seja a vívida consciência de ter um lugar e ser dono dele, seja por nascimento, por conquista ou pelo fato de ter se estabelecido em um dado local e este ter se tornado parte de sua autorrepresentação. (MBEMBE, 2001,p.193).

Afinal, a origem do nome remete a uma territorialidade, o significado que este nome carrega faz parte da sua identidade, da qual por anos foi e ainda são silenciadas. Mbembe em sua entrevista a Revista Esprit, ressalta sobre estas identidades que foram silenciadas:

Pelo contrário, o colonizado é um indivíduo vivo, falante, consciente, ativo, no qual a identidade é um resultado de triplo movimento de efração, esfoliação e reescritura de si. (MBEMBE, 2006,p.120)

Por mais que tentem silenciar a África, a sua cultura e conhecimento ultrapassam as fronteiras para partilhar o que estes indivíduos produtores de história pensam. Achebe faleceu em 2013, aos 82 anos, deixando uma narrativa não apenas apreciável, mas uma fonte para que possamos trabalhar a alteridade e compreender melhor a invasão de sua terra em

nome da civilização. Quijano afirma sobre este padrão de pensamento do colonizador que silencia a importância de sua cultura:

A Europa é civilizada. A Não-Europa é primitiva, O sujeito racional é Europeu. A Não-Europa é objeto de conhecimento. Como corresponde, a ciência que estudará os europeus chamar-se-á sociologia. A que estudará os Não-Europeus chamar-se-á etnografia. (QUIJANO, 2010,p.99)

Então, “em nome da civilização” que se criou esse olhar distanciado ao africano, como objeto de estudo e inclusive, silenciando a própria identidade do local a qual se estuda. Renomeando pessoas, para o seu nome europeu, mesmo sendo completamente diferente do seu nome original. Claramente que o nome atribuído ao autor pelos ingleses, Albert, difere demasiadamente de Chinualumogu tanto em fonética quanto ao seu significado e origem. Inclusive, o significado do nome é algo forte nas sociedades africanas, o que pode ser visto a partir deste livro.

De narrativa leve e ao mesmo tempo impactante, este romance coloca os habitantes da aldeia como sujeitos históricos, em uma história narrada pelos próprios sujeitos desta. Mesmo que seus personagens, Okonkwo, Ikemefuna, Ezinma, jamais tivessem existido, sabemos que muitos deles vivem e resistem em outras aldeias e povoados africanos. É uma resistência nos livros também, afinal, se a literatura dominante é do eixo europa-ocidente, ter um livro escrito por um africano, sobre uma aldeia africana, é um ícone de resistência histórica e literária. Parece simples, afinal, europeus falaram de europeus, e também falaram de povos africanos como se tivessem uma autoridade sobre o assunto. Quando na verdade, reduz o nativo como coisa. Edward Said em seu texto *Reconsiderando a teoria itinerante*, afirma:

O colonizador subjetivo transformou o nativo numa criatura destituída de humanidade para cuja caracterização os termos zoológicos são os mais adequados; para o colono, os termos utilizados para classificar e amenizar a sua presença são tomados de empréstimo à ‘cultura ocidental’ que, sempre que é mencionada, “provoca no nativo uma espécie de rigidez e espasmo muscular”. (SAID, 2005, p. 36)

O colonizador subjulga, amenizando a sua presença e intervenção em tais culturas, como se não estivessem prejudicando a vida de outras pessoas, ou seja, um ponto de vista completamente equivocado. O colonizador narra o fato colonial como heroico e desbravador. Said cita Fanon neste mesmo texto, dizendo que “A história que [o colono] escreve não é, assim, a história do país que saqueia, mas a história da sua própria nação em relação a tudo aquilo que destrói, viola e pilha.” (SAID,2005,p. 38) Foi uma história até então, descrita na visão dos que se consideram vencedores, ou seja, que atacaram e mataram. Essa história descrita com sua visão europeia não é a história de um povo, porém o relato de uma barbárie,

pela destruição feita por aquele que narra. Por isto só já se percebe a urgência que temos em valorizar os próprios autores africanos e escutar o que quem vive esta cultura tem a dizer sobre sua cultura. E não o outro que tem que dizer como eles são e vivem. Mbembe diz que por muito tempo falou-se no lugar do outro, em predomínio por parte dos autores franceses.

A reflexão francesa não sabe como falar do Outro, muito menos ao outro. Ela prefere, na boa genealogia colonial, falar *no lugar do outro*, com os resultados catastróficos que se sabe, como recentemente depois do debate surrealista sobre os benefícios da colonização ou depois dos tumultos nas periferias. (MBEMBE, 2006,p.121)

Mesmo neste caso sendo um livro de literatura e não diretamente de História, Sociologia ou demais humanidades, levanto uma questão: qual a literatura predominante nas livrarias e bibliotecas das quais têm acesso o grande público? Muito pouco e, quando temos, acaba sendo direcionado para um público muito específico. Não se vê a valorização da cultura africana na prática, apesar de seu discurso.

A literatura fala sobre seu povo, como neste caso. Não só demonstrando sua cultura, para que nos ajude a compreender sua história, mas também os inserindo na História como produtores de conhecimento e detentores de um saber sobre si e sobre o invasor. A narrativa da obra demonstra em vários momentos todo o saber do povo Ibo, nas crenças, na alimentação, plantação, colheita, relações de poder, subjetividades de cada personagem, etc.

Em um mundo tão injusto falar do óbvio soa como algo inovador. Não deveria, mas é para isto que também precisamos estudar História, neste caso os estudos pós-coloniais e decoloniais. Relembrando Mbembe, que ao ser questionado sobre o que são os Estudos Pós-coloniais diz “ [...] o pensamento pós-colonial é um pensamento em erupção – o que faz a sua força, mas também a sua fraqueza.” (MBEMBE,2006,p.117) Ou seja, por mais que este pensamento esteja ganhando força na academia, ele ainda é muito frágil por ser recente em suas lutas.

Temos que seguir para que este pensamento continue ascendendo, ainda mais no período político brasileiro em que este artigo foi desenvolvido. O sentimento que urge nesta situação é de lutar pela sua permanência, lutar contra os preconceitos. Como exemplo, quando a coleção *História geral da África* estava sendo escrita em 1960, uma de suas propostas era a de acabar com os preconceitos. (KI-ZERBO1982,p.07)

É nítido que as novas ideias sempre demoram mais até chegar na educação básica por mais que tenham esforços. A Lei de Diretrizes e Bases para a educação que norteiam o ensino de História da África, por exemplo, acaba tendo que se adaptar em cada reformulação aos novos conceitos já utilizados.

Umuófia, local onde se passa o enredo no qual encontram-se nove aldeias dos Ibos, sendo que em uma delas vive Okonkwo com sua família em seu *compound*. Ele se destacou como um grande guerreiro e por sorte, vivia em um clã em que a reputação era medida pelos seus bens e bravura. Já que se dependesse de seu pai, não teria tido se quer uma plantação de inhame. Pois seu pai era preguiçoso. Característica que o protagonista acredita ter recaído em seu filho Nwoye, que não se interessa pelas tradições e que por fim, acaba convertendo-se ao cristianismo. Para muitos a conversão era uma chance de sair da exclusão, como as histórias bíblicas também pareciam convencer muitos do povo. Entende-se que não é difícil a conversão, os missionários agiam de forma convincente para uma parcela da população. O simples fato de erguerem a igreja na floresta maldita e os espíritos não terem se rebelado contra os missionários já foi um motivo para que alguns vissem como um sinal de poder espiritual.

O autor conduz a história de forma envolvente entre momentos de tensão e de magia. Traços da culinária como o inhame, o *foo-foo*, sopa de folha amarga e detalhes do cotidiano como buscar água, conduz o leitor a sentir-se envolvido pela história. Inclusive quando os aspectos religiosos são evidenciados, já que a magia é uma narrativa constante. O culto à sua religião e a deusa da terra *Ani* impressiona pela fé. A junção da natureza com a religião demonstra gratidão pelas riquezas que esta dá, apreciando a natureza como fonte de vida. De acordo com Mbembe, o que seria da África sem o religioso?

O religioso representa, aqui, o recurso imaginário por excelência. O religioso se entende não apenas como relacionado ao divino, mas também como instância da cura e da esperança, em um contexto histórico no qual a violência atingiu não só as infraestruturas materiais, mas também as infraestruturas psíquicas, através da depreciação do outro, a afirmação segundo a qual ele não é *nada*. (MBEMBE, 2006, p.127)

O religioso é a última esperança de uma vida melhor em que os antepassados vão cumprir a justiça, mesmo no contexto da colonização.

A história retrata o contexto imperialista do século XIX em que o governo britânico cria a Companhia Real do Níger, para assim efetivar sua exploração através do rio Níger, colonizando o norte e sul do que hoje denomina-se a Nigéria.

Além dos Ibos, também haviam os iorubás e bantos. Dentro destes povos há ainda diversas ramificações com seus dialetos. Estes povos viviam com uma cultura de subsistência e apesar das guerras que ocorriam entre tais povos, eles não chegavam a se desestruturar como povo, como cultura. Tanto que Achebe retrata esta importância dada ao guerreiro e todas as leis que regem o acordo entre as aldeias.

Já nos primeiro e segundo capítulos, se tem a pena dada ao povo de Mbaino por terem matado uma mulher de Umuófia. E a pena seria a guerra ou a oferenda de uma virgem e um

jovem. A moça virgem ficou no lugar da esposa assassinada, já o jovem Ikemefuna morou com a família de Okonkwo durante três anos. Do qual seu destino foi a pena de morte, como oferecimento aos deuses.

Com suspense o autor conduz o destino de Ikemefuna até metade do romance. Cumprem as leis sagradas de forma rigorosa. Da mesma forma quando Ezimna, filha de Okonkwo com Ekwefi, é considerada uma *ogbanjes*, crianças perversas que nascem para morrer e voltar ao ventre de sua mãe para causar sofrimento. A única maneira de acabar com a maldição é sacrificar e retalhar a criança para que o espírito nunca mais tenha coragem de voltar. E mesmo com todo esse suspense, Ezimna, carregada pela sacerdotisa do oráculo de *Agbala*, tem a vida poupada e o feitiço quebrado.

Chinua Achebe consegue retratar a visão do povo Ibo, como seria esta narrativa e como ocorreu esta intervenção pelos missionários ingleses. A obra contribui para um melhor entendimento do modo de vida africano durante o período retratado e a ideia de cultura africana como influência do passado. Este livro humaniza os personagens, as pessoas que lá viviam. Passamos a ver que mesmo com suas regras rígidas, hierárquicas e com suas guerras, seu modo de vida era autossuficiente. A partir da invasão dos colonos Umuófia não é mais a mesma.

A visão de mundo e de tempo nas Áfricas é voltada ao passado, aos seus ancestrais e com apreço à natureza, já que esta é a geradora da fertilidade. Enquanto a visão europeia é voltada para o futuro, comparando com a visão de progresso, uma possível melhora. Esta visão de mundo africana valoriza a sabedoria e experiência de vida, enquanto a ocidental valoriza o novo, independente se é bom ou ruim, mas o que mais vale é a novidade.

Através da oralidade transmitem seus saberes, pois a palavra tem um valor muito forte. A própria percepção da passagem do tempo dos africanos é voltada à natureza. Na obra também são retratadas festas, cerimônias religiosas, casamentos, além das tradições familiares representadas.

O final trágico é o simbolismo de toda a violência física e principalmente psicológica. O mundo de Okonkwo se despedaçou e ele como existência decidiu se despedaçar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em sala de aula, trabalhar o romance colabora para que a alteridade e decolonialidade sejam abordadas de forma que os alunos tenham um novo ponto de vista a partir das reflexões sobre o romance.

Como a escrita é leve e envolvente, trechos podem ser apresentados aos educandos para fazer uma roda de conversa. A leitura pode ser dirigida ou, quando há um comprometimento da turma, feita em casa. Bem como podem ser selecionados trechos para realizar a

leitura em sala de aula. Trabalhar com toda a obra no decorrer do ano, em sala ou complementando as leituras em casa, vai depender muito da proposta do professor. Bem como a opção de trabalhar toda a obra ou apenas selecionar capítulos que considere mais importante.

As cópias podem ser feitas no modo livreto frente e verso ou digital. A vantagem do formato digital em PDF seria, além da sustentabilidade ambiental, a dos alunos terem acesso a obra completa, podendo consultar a qualquer momento. As cópias podem ser impressas a medida que o romance vai sendo trabalhado em sala.

Esta é uma atividade que pode ser desenvolvida ao longo do ano letivo, caso o professor tenha interesse em ler e analisar toda a obra com os educandos.

Demais disciplinas que possam colaborar de alguma forma também podem trazer outras discussões. Por exemplo, a Literatura e Língua Portuguesa, por se tratar de um gênero literário; a Geografia, por se tratar de uma localidade do norte da Nigéria, com sua economia e características; as Artes e suas diversas formas de representação e comunicação; o Ensino Religioso, por se tratar de um embate religioso entre o Cristianismo e religião local do povo. Assim, de acordo com a intenção do professor que vai trabalhar o tema e interesse de demais professores, pode ser trabalhado de forma interdisciplinar ou não.

Um debate sobre a divisão quatripartiti da História pode servir de exemplo da nossa visão eurocentrada e a partir dali, demonstrando o quanto o currículo escolar acaba por ser eurocentrado, apesar de aos poucos estar incluindo temáticas como esta, de maneira que valorize a História do seu povo. A partir desta pequena introdução é iniciada a roda de leitura.

A sugestão de avaliação é que seja feita oralmente, justamente em virtude destes povos valorizarem a tradição oral. Porém, não uma prova oral tradicional de perguntas e respostas, mas que seja feita uma avaliação oral em forma de roda de conversa. Onde algumas questões são levantadas e cada aluno deve expressar alguma colocação. Questões que envolvam conceitos como decolonialidade, negritude, necropolítica, violência, diferença colonial, colonialismo, identidade, dentre outras questões que inclusive possam surgir dos próprios alunos. Podendo refletir sobre o choque de culturas e relações existentes na trama, que possam nos trazer contribuições para o entendimento da História da África.

Cada educador tem uma maneira de questionar com seus alunos a obra, porém, o suporte teórico deste artigo visa problematizar algumas questões para inserir os povos africanos como detentores de um saber sobre si e sobre o outro.

■ REFERÊNCIAS

1. HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2003.
2. KI-ZERBO, J. (coord) *História geral da África I: metodologia e pré-história da África*. São Paulo, Ática, 1982.
3. MBEMBE, Achille. *As formas africanas de auto-inscrição*. Revista Estudos Afro-Asiáticos, Ano 23, nº1, 2001, pp.171-209.
4. MBEMBE, Achille *et al* .*Qu'est-ce que c'est la pensée postcoloniale* Entrevista com Achille Mbembe. Revista Esprit, 2006, pp. 117 – 133.
5. QUIJANO, Aníbal, Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Editora Cortez, 2010. pp. 73-118.
6. SAID. Edward W. *Deslocalizar a Europa: Antropologia, Arte, Literatura e História na Pós-Colonialidade*. Lisboa: Edições Cotovia, 2005.
7. WITTMANN, Luisa Tombini. (org.). *Ensino (d)e História Indígena*. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2015.

“Corpo e devastação: uma resposta possível para a feminilidade?”

▮ **Pauleska Asevedo Nobrega**
UNICAP

▮ **Edilene Freire de Queiroz**
UNICAP

RESUMO

A clínica psicanalítica mostra que o despertar para a sexualidade feminina é vivido de modo a conflitar a pergunta sobre o que é ser mulher, instaurada a partir de traços infantis da relação da menina com a mãe, atualizados na vida adulta, nos encontros amorosos e mesmo nos corpos, como restos do que permanece irresoluto da equação da feminilidade. “Catástrofe” e “devastação” são referentes teóricos da psicanálise freudo-lacaniana, respectivamente, para abordar a fixação nesses remanescentes da relação materna. Através de recortes de um relato clínico, temos o objetivo de situar a problemática da relação mãe e filha, sua reverberação no corpo e possíveis implicações quanto à sexualidade feminina. Utilizaremos os recursos metodológicos da “marca do caso” para acessar o que aparece enquanto traço ou marca corpórea na narrativa em questão. Percebemos que a atividade empregada nesse jogo significativo concernente à sexualidade feminina, não prescinde do traço materno, mas requer ultrapassá-lo no sentido de subjetiva-lo, fazendo-o equivaler simbolicamente a uma extração de gozo.

Palavras-chave: Psicanálise, Sexualidade Feminina, Subjetivação, Traço.

INTRODUÇÃO

O que é ser mulher é uma questão fundante para a clínica psicanalítica iniciada por Freud. À época, era a mulher histérica que desafiava as ciências médicas ao testemunhar com seu corpo a divergência da ideia universalista até então, da existência de causalidade orgânica para todos os sintomas corporais.

Através da escuta dessas mulheres, Freud (1898) não hesitou em apontar que tais sintomas corporais portavam um dizer sobre a sexualidade daquele tempo. Mais tarde, em 1931, afirmaria que na sexualidade feminina estaria a etiologia da histeria, fazendo uma aproximação entre corpo, relação mãe e filha e feminilidade. Ao perceber que a ligação da menina com a mãe tem uma intensidade e durabilidade bem maiores que a ligação dos meninos com suas mães, período que chamou de pré-edipiano, Freud (1931) advertiu como sendo da ordem do “estrago” ou da “catástrofe” para a sexualidade feminina, a fixação da menina nos remanescentes dessa relação primordial com a mãe. A esse aspecto Lacan (1973/2003) chamou de “devastação”, em consonância com a metapsicologia freudiana.

Percebemos que na sociedade pós-patriarcal, diferentemente da repressão sexual da era vitoriana, há um empuxo às manifestações sexuais, a exemplo dos estímulos midiáticos e virtuais dos nossos tempos, que incessantemente fazem uma apologia aos corpos explicitamente enfatizados como corpos sexualizados. Contudo, a clínica continua a testemunhar modulações de mal-estares, especialmente corporais, associados ao campo do feminino para cada ser falante.

A clínica psicanalítica mostra que o despertar para a sexualidade feminina é vivido de modo a conflitar a pergunta sobre o que é ser mulher, instaurada a partir de traços infantis da relação da menina com a mãe, atualizados na vida adulta, nos encontros amorosos e mesmo nos corpos, como restos do que permanece irresoluto da equação da feminilidade. Se visarmos os sintomas contemporâneos das anorexias, bulimias, fibromialgias ou dores crônicas, as práticas de escarificações, mutilações e suspensões corporais, além das tatuagens excessivas e *body buldings*, tomando como fundamento a sexualidade feminina, de modo geral, podemos questionar a relação que existe entre o modo de subjetivação da sexualidade feminina hoje e o corpo? Seria essa forma de articular corpo e sexualidade feminina uma tentativa de responder à pergunta da qual ensejamos esse trabalho?

Não se trata de apreender um “ser mulher” definitivo. Simone de Beauvoir (1980), com sua leitura filosófica respondeu a esse paradigma de forma norteadora na abertura do seu livro, *O Segundo Sexo*: “Não se nasce mulher, torna-se mulher”. Dela nos servimos brevemente, para assim como a psicanálise, refutar a naturalização e determinismo biológico e abrir às múltiplas possibilidades de respostas entregues à contingência, singularidade e subjetividade dos seres de linguagem quanto à sexualidade feminina.

Neste trabalho, através de recortes de um relato clínico, temos o objetivo de situar a problemática mesma da relação mãe e filha, sua reverberação no corpo e possíveis implicações quanto à sexualidade feminina. Utilizaremos a metodologia da “marca do caso” (*le trait du cas*) de Dumézil (2010, apud Siqueira, 2013), formalizada e sistematizada em 1983, a fim de circunscrever esses dados a partir da referência do campo da linguagem, ou seja, de uma “marca”. Mais especificamente, para acessar no caso o que aparece enquanto traço ou marca corpórea, pois nas palavras de Siqueira (2013, p.108): “[...] as marcas corporais são as provas vivas desse efeito radiativo do traço, da marca não, ou mal nomeada, e perdida no coração da estrutura”. Para nós, esse operador metodológico é uma forma de abordar o que é de estrutura na sexualidade feminina a partir da marca ou do traço. O dispositivo da “marca do caso” é operacionalizado em três tempos, ao que podemos interpretar a partir do nosso contexto: o tempo referente ao setting analítico, no qual escuta e fala ocorrem no privado; na exposição pública da construção do caso, articulando clínica e teoria, e por fim, pelo ato de transmissão (Dumézil, 2010, apud Siqueira, 2013).

Um traço no corpo

Fátima sofria de dores crônicas e havia indicações de síndrome do pânico em seu encaminhamento. Mas o que Fátima buscava, na contramão da perspectiva institucional de cura, era um suporte psicológico para separar-se do marido. Para Fátima lhe era claro que descontava no marido a sua conflituosa relação com a mãe biológica, da qual costumava refugiar-se nas lembranças da mãe adotiva, já falecida. Fátima relatava uma mágoa da mãe por tê-la deixado com seus irmãos quando ela era pequena, para fugir com um homem. Ficou com o pai louco que também foi adotado por sua mãe adotiva, ele e os seus irmãos, até que se suicidou em um surto psicótico.

Sua queixa era de ser tratada com diferença pela mãe. Era de um abandono que Fátima se ressentia, o qual era atualizado a cada encontro com a mãe, de quem aguardava um abraço que não recebia e decepçionava-se frequentemente, interpretando que só era procurada pela mãe quando esta precisava dela financeiramente. Queixava-se de ser explorada na relação com os outros, incluindo a mãe biológica e o marido como exploradores. Mesmo assim, era comum de sua parte atender aos pedidos dessa mãe.

Na contramão, a mãe adotiva era quem para ela era tudo. Seus ditos maternos ainda eram preservados: “quando você tiver um prato de comida, nunca negue a quem pedir”.

Dizia-se como ela. Reforçava que sua mãe sempre foi uma virgem, cuja imagem santificada era lembrada dolorosamente por ela, ao ouvir a “Ave Maria”.

Sua história com o marido só teria início com a morte da mãe adotiva e então sequer pensava em brigar com ele, uma vez que passou a ser tudo o que ela tinha naquele

momento. Em 98 começaram as suas crises de hérnia. Nesse período diz ter renunciado ao mundo, não queria mais acompanhar o marido. Guardava rancor dele por não ter querido ter um filho seu.

Chegou a simular uma operação de hérnia para realizar uma laqueadura às escondidas do marido.

Desde então, havia passado por dez cirurgias de hérnias, sendo a primeira delas da ordem de um traumatismo, no seu dizer, pois ocorreu logo após a morte de sua mãe adotiva, quando teve de ficar sob os cuidados de uma moça que a maltratou. A primeira cirurgia realizada foi o divisor de águas para inaugurar seus sintomas de pânico e medo de morrer, a presença de hérnias no seu corpo, as intervenções médicas para bloqueio das dores incessantes, novas cirurgias, sessões ininterruptas de fisioterapia e hidroterapia, e altas dosagens de morfina. Com a primeira cirurgia e em decorrência do repouso necessário, afastou-se do marido sexualmente e dizia não sentir mais nada por ele. Posteriormente, suas suspeitas de que ele a traía a remetiam ao abandono de sua mãe biológica que traiu o seu pai.

Era essa a situação que se mantinha, o seu medo de morrer aparecia aí, na possibilidade de sair de casa na companhia do marido.

Automeu-se “Um Caco”, como sua mãe adotiva dizia ao se sentir muito cansada.

Nesse momento Fátima comprovava através de exames sua descalcificação óssea e sentia-se pequena, em suas palavras, “regredindo no tratamento”. Traço da mãe adotiva que retornava em seu corpo, como reverberação da relação entre as duas, mãe e criança. Sem que lhe tiremos a condição de que lhe era estruturante, esse traço trazia efeitos nefastos para sua vida, tal como o casamento desastroso, as dores corporais recorrentes, a relação social que a remetia à condição de exploração ou abandono.

Sexualidade feminina e subjetivação

A Psicanálise nos ensina que a feminilidade é um caminho e não um destino, posto que posição sexual e gênero não coincidem. Freud (1923) situou que se tratava antes, da primazia do falo e não do pênis para o homem e da vagina para a mulher, pois o falo representaria aí, a marca da diferença que retira a criança da relação de horizontalidade para com a mãe ou quem quer que exerça seu papel, inserindo-a no campo de uma perda inaugural que lhe é constituinte. A teoria falocêntrica de Freud lhe deu respaldo para localizar no corpo, o *locus* de tal engendramento agenciado pelo encontro com o outro, o qual vai registrando impressões, marcas, traços que atravessam a anatomia corporal. Estamos chamando atenção para um processo de “outrificação” do corpo que se dá pela via da linguagem e que é fundamental para aparelhar a economia pulsional e psíquica. No caso da menina, as consequências da primazia do falo insistem mesmo ao ter abandonado o seu verdadeiro

objeto (a mãe). Mantém-se através do deslocamento e persistem no “traço”, nos diz Freud (1925, p.282) prolongando o seu complexo de Édipo, de modo indeterminado.

Freud se deu conta de que para as meninas não há o temor da castração que mobiliza os meninos às mudanças edipianas. Do contrário, as mudanças nas meninas tem relação com uma ameaça da perda de amor: “A renúncia ao pênis não é tolerada pela menina sem alguma tentativa de compensação” (Freud, 1924, p.198). Se o menino encontra no pai o depositário para encarnar o que ameaça a perda de um pedaço de seu corpo, a menina se vê confrontada com seu destino já encerrada pela castração. Lacan (1972/2003, p. 461) dirá, “[...] No caso da menina pode ser pior”. Esse momento de suspensão e de perda profunda lançará mão de inscrições, marcas no corpo (significantes primordiais ou S1s), a partir de um “mais ainda”, diria Lacan (1972-1973/2003), através de uma forma de gozar suplementarmente, própria à posição feminina.

Seria, portanto, o traço “Um caco” no caso de Fátima, uma tentativa de subjetivar a pergunta que lhe ronda: o que é ser mulher? Que dialética imprime a feminilidade ao compor no corpo a inscrição de tal nomeação? Com Freud (1931), vimos que na menina, o caminho para a feminilidade é uma possibilidade de construção que requer a separação das identificações maternas, tendo em vista a intensidade e a longa duração pré-edipiana dessa à mãe, e sua atividade nesse sentido. Pois bem, a atividade na atitude da menina para com a mãe é uma característica da feminilidade em geral, segundo Freud. No caso de Fátima, é essa atividade subjetiva que destacamos como sendo protótipo do traço materno com o qual se identifica, atualizando a relação primordial e arcaica com a mãe biológica. A importância das figuras maternas na história das queixas de Fátima foi narrada sob os auspícios dos seus sintomas corporais. A partir da ênfase dada por Fátima às duas mães, uma ainda viva e a outra já falecida, percebemos que o que retornava em seu corpo tinha sua importância como modalidade de real, indissolúvel no campo da linguagem.

No segundo ensino de Lacan, fala e gozo se aproximam a partir do estatuto do corpo. Para os seres de linguagem, ter um corpo difere de ser um corpo, pois sendo da ordem de uma aquisição languageira, o corpo é, fundamentalmente, condensador de gozo. Quer dizer que a linguagem não só opera marcas no corpo, como é causa de gozo (NOBREGA, 2013).

Quer dizer, é pela via da linguagem e sua inserção na economia psíquica que se dá uma topologia que imprime no corpo as dimensões de interior e o exterior, propiciando a troca e o laço social e inclusive a dimensão do corpo enquanto aquisição. No entanto, a afânise do sujeito também se estabelece a partir desse aparelhamento, na medida em que comporta um estrangeirismo e exílio próprios da linguagem que atravessa e fragmenta esse corpo, paradoxalmente, em sua condição de habitar a linguagem e ser habitado por ela. Para a

sexualidade feminina, o traço materno é constitutivo, sem o qual não se dá o deslizamento significativo necessário para estruturar a pergunta sobre o que é ser mulher, que nos parece tão fundamental, mesmo que ela venha a produzir mais enigmas do que respostas.

Duas mães perdidas, uma por abandono e a outra por morte, mas que marcavam o discurso de Fátima, enxertando presença, existência, marca positivada de gozo. Ao passo que a sua relação com o corpo tinha seu quê de bizarrice, de tanto enfatuá-lo numa demanda subliminar: “corte-me a carne”, as diversas cirurgias não davam conta desse acontecimento que não cessava de não se inscrever. Freud (1931, p.235) na sua inquietude sobre o feminino, revelou o quanto se tornava invasiva essa presença materna: “nessa dependência da mãe encontramos o germe da paranóia posterior nas mulheres, pois esse germe parece ser o surpreendente, embora regular, temor de ser morta (devorada?) pela mãe”.

Ao articular castração e feminilidade, sendo essa decorrente daquela, Freud (1931) se reportou ao momento em que a criança compreende que a castração se estende a certas outras crianças e mesmo adultos, e não só é concernente a ela própria, momento que também coincide com certa depreciação da mãe a seus olhos. Para Freud (1931), o afastamento da mãe coincidiria com o abandono de certos impulsos sexuais ativos e com a ascensão da passividade dos mesmos, condição extremamente importante no curso do desenvolvimento de uma menina, preconizando o caminho para o desenvolvimento da feminilidade. Do contrário o que se daria era uma “catástrofe”, quando as tendências passivas não escapavam aos remanescentes da ligação pré-edipiana da menina à mãe e ficavam restritas a eles. Lacan (1972/2003, p. 465) corroborou com Freud a respeito da relação de intimidade entre a mulher e a castração, mas acrescentou que “contrasta dolorosamente com a realidade de devastação que constitui, na mulher em sua maioria, a relação com a mãe, de quem, como mulher, ela realmente parece esperar mais substância que do pai [...]”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse aspecto, observamos que o retorno do traço materno – resto resultante da impossibilidade de resposta da mãe para a filha sobre a pergunta: o que é ser mulher – tem seus impactos sobre o corpo. A devastação aí se dá, pela presença de Um significativo solto, signo de gozo materno, portanto na contramão da feminilidade que aponta para uma extração desse gozo, das desidentificações, segundo Freud.

Quer dizer, a atividade empregada nesse jogo significativo concernente à sexualidade feminina, não prescinde do traço materno, mas requer ultrapassá-lo no sentido de subjetivá-lo, fazendo-o equivaler simbolicamente a uma extração de gozo. Percebemos assim, que tais remanescentes maternos tem seu registro no corpo, através da substância de gozo

indecifrável, herança materna e da qual é impossível escapar, uma vez que no lugar do que é tido como perdido, para a menina haverá a localização de uma presença de gozo positivada.

A resposta para o que ser mulher, é flexível e carrega em si toda uma sorte de caminhos indefinidos, mas certamente que podem ser escolhidos com um mínimo de liberdade que o ato da escolha comporta pela ética do desejo. Daí porque a psicanálise não desiste de apostar na responsabilização do ato. Sendo assim, podemos considerar que “Um caco” como marca do caso de Fátima, tem sido sua resposta possível no caminho da subjetivação da sexualidade feminina em sua dialética significativa?

■ REFERÊNCIAS

1. BEAUVOIR, Simone de. *O Segundo Sexo*, v.I, II. Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
2. FREUD, S. A dissolução do complexo de Édipo. (Vol. XIX). In: *Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1924/1996.
3. FREUD, S. A organização genital infantil: uma interpolação na teoria da sexualidade. (Vol. XIX.). In: *Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1923/2006.
4. FREUD, S. Sexualidade Feminina. (Vol. XXI). In: *Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1931/2006.
5. FREUD, S. A sexualidade na etiologia das neuroses. (Vol. III). In: *Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1898/2006.
6. FREUD S. Algumas consequências psíquicas da distinção anatômica entre os sexos. (Vol. XIX). In: *Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1925/2006.
7. LACAN, J. “Nota italiana”. In: *Outros Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1973/2003.
8. LACAN, J. *O seminário. Livro 20: Mais ainda*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1972-1973/2003.
9. NOBREGA, P. A. *Como escutar o corpo que dói? Reflexões sobre acontecimento de corpo e transferência*. Dissertação de Mestrado. 106 f. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica. Universidade Católica de Pernambuco. Recife-PE, 2014

“ Da hibridez textual aos contrastes culturais: as questões de gênero em Niketche uma história de poligamia

| **Maria Aparecida Nascimento de Almeida**

UEPB/PPGLI

| **Rosilda Alves Bezerra**

UEPB/PROFLETRAS-PPGLI

| **Felipe Pereira da Silva**

RESUMO

Visando propiciar reflexões acerca das questões de gênero na obra Niketche uma história de poligamia, de autoria da moçambicana Paulina Chiziane, o presente artigo fundamenta-se na noção de “entre-lugar”, referendada por Homi K. Bhabha, partindo do pressuposto de que o conto possibilita legitimação identitária, enquanto o romance é uma ficção que sobrepõe poder cultural em África, conforme problematização de Leite (2012), Moretti (2009), Schmidt (2010), Gotlib (2006), Piglia (2004) e Teles (2002). Ressalta-se, igualmente, os conflitos estabelecidos quando se deparam tradição e modernidade. De forma que a presente abordagem evidencia, do real ao ficcional, as “agruras do “ser feminino” em uma sociedade eminentemente patriarcalista.

Palavras-chave: Gênero, Paulina Chiziane, Poligamia, Literatura Moçambicana.

INTRODUÇÃO

A postura discursiva de Antoine Compagnon ao longo da Conferência inaugural, dos cursos da nova cátedra de literatura do Collège de France, intitulada *Literatura para quê?* E proferida em novembro de 2006, desde a nomenclatura ilustra o viés que se adequa, de forma mais coerente, às atuais pesquisas literárias, tendo em vista que estas direcionam menos para respostas do que para questionamentos, exigindo reflexões e considerações que problematizando a literatura consigam identificar os fenômenos que a torna, na contemporaneidade, irreduzível a definições.

Do universal ao particular, constatamos que a complexidade não se resume se o recorte proposto para o *corpus* de uma pesquisa for o gênero narrativo, já que se torna impensável, na atual configuração literária, a aplicação de conceitos e definições pré-estabelecidas, pois há obras contemporâneas que impetram a crítica o desafio de desenvolver teorias para classificá-las, tendo em vista que não adequam às vigentes. Assim, em consonância com Compagnon (2006, p. 19) enfatizamos que “Aqui será necessário imaginar uma hélice tripla, pois os três fios da teoria, da história e da crítica tornam-se essenciais para amarrar o estudo literário [...]”.

Conforme sabido, figuram no âmbito literário, atualmente, obras que reivindicam apreciações divergentes das abordagens clássicas, o que denota a pertinência de trato do fio condutor histórico como propiciador de identificação dos deslocamentos, os quais culminaram na hibridez das técnicas de produção textual, empreendidas para composição do romance **Niketche uma história de poligamia**.

Desta forma, as considerações expostas, neste trabalho, apoiam-se na terminologia poiética enquanto “filosofia da conduta criativa”, com o objetivo de propor uma análise que leva em consideração a obra inacaba, ou seja, o processo de produção, pois, de acordo com Passeron (1997, p. 108) “[...] a poiética, ocupa-se unicamente com a conduta humana no que ela tem de criador [...]”.

Para tanto, propomos reflexões norteadas pelo ambivalente vocábulo gênero, empregado nas ciências sociais, exatas e humanas; o qual é verificado, na obra em questão, através da conduta de escrita criativa empreendida por Paulina Chiziane, autora que se situa no entre-lugar tradição/modernidade, uma vez que defende a remanescência da cultura autóctone, por meio do conto, e expressa a resistência a elementos alóctones como o romance.

Porém, se no que toca a escrita a tradição é defendida, esta é combatida quando constatada a subalternização feminina no sul de Moçambique, levada ao conhecimento do público leitor por intermédio da personagem Rami, em sua proposta de embate a poligamia, a qual representa os deslocamentos identitários característicos dos sujeitos que vivenciam essa situação conjugal.

OBJETIVO

Analisar a obra literária **Niketche: uma história de poligamia** a fim de observar se a narrativa se constitui um romance a partir do conto ou um conto como romance bem como suscitar reflexões a cerca das “[...] relações socialmente constituídas, que partem da contraposição e do questionamento dos convencionados gêneros feminino e masculino, suas variações e hierarquização social”. (COLLING; TEDESCHI, 2019, p. 330).

MÉTODO

Levando em consideração que “o conto continua a ser encarado como adequado instrumento narrativo africano” e que “o romance não tem tradição em África, não se constitui um elemento significativo”, teses defendidas por Leite (2012), somos impulsionados a uma pesquisa bibliográfica de regresso, a fim de verificar as origens destes que hoje firmam-se como gêneros literários, com o intuito de evidenciarmos as características e especificidades dos mesmos em **Niketche uma história de poligamia**.

As hipóteses defendidas por Propp (apud GOTLIB, 2006) apontam os *contos egípcios* como os mais antigos que se têm registro e indicam duas fases de evolução dessa narrativa: a primeira de caráter sagrado refere-se ao período anterior à escrita, e encontra nas ponderações de Hernandes (2005, p. 28), a respeito dos guardiões da palavra falada, fundamento para se firmar, “Vale registrar que os que detêm o “conhecimento da palavra falada” por revelação divina são denominados “tradicionalistas” e transmitem-no com fidelidade, uma vez que a palavra tem um caráter sagrado derivado de sua origem divina e das forças nela depositadas”.

Além dos guardiões da palavra falada, no continente africano, destaca-se outro grupo responsável pela tradição oral, os *griots*, definidos como:

[...] trovadores, menestréis, contadores de histórias e animadores públicos para os quais a disciplina da verdade perde a rigidez, sendo-lhe facultada uma linguagem mais livre. [...] por seu turno emprestando um caráter mítico as áreas narrativas, os griots versam sobre epopeias de heróis desde seu nascimento até a sua morte como gênese de seus povos e suas trajetórias. (HERNANDÉZ, 2005, p. 30)

Conforme elucidado, esse grupo intermediário prenuncia a segunda fase, designada por Propp (apud GOTLIB, 2006) como profana, a qual se concretiza quando os relatos perdem seu significado religioso e passam a ser contados por quaisquer pessoas e impregnados de valores sociais.

Destaque-se que compartilham da percepção de Gotlib (2006), Piglia (2004) e Galvão (1982, p. 168) para a qual “[...] o conto, a ação de contar é imemorial e anterior à literatura”, mas é importante salientar que as imbricações que pressupõem a impossibilidade de dissociação entre o oral e o escrito, no que se refere ao termo conto, são evidenciadas primordialmente por questões etimológicas, no caso da língua portuguesa, pelo fato de esta não oferecer vocábulo que demarque os limites conceituais entre oralidade e escrita, diferente da alemã, inglesa, francesa e italiana. Constatação que pressupõe a necessidade de levar em consideração essa perspectiva integrada de abordagem, pois segundo Galvão (1982, p. 167) “é um privilegio nosso que na língua portuguesa o rótulo guarde a cicatriz de suas origens”.

Assim, defendemos que a peculiaridade etimológica, deve ser considerada no caso da narrativa que se constitui objeto de pesquisa, tendo em vista que as considerações expressas remete-nos a ação de contar, o conto enquanto estrutura formalmente retirada da oralidade, contribuição que permanece ignorada e/ou renegada por parte de determinados teóricos da literatura, que não atribuem credibilidade a este gênero por considerá-lo um romance frustrado, o que normalmente está vinculado à concisão narrativa.

Além do aspecto etimológico, anteriormente elucidado, é oportuno destacar que as observações acerca da oralidade do conto, importam a esse estudo pelo fato de a autora em questão autoafirmar-se “contadora de histórias”, renegando o título de romancista, apesar de ser considerada pioneira no gênero romance em seu país”. (SCHIMIDT, 2010, p. 321). Esta observação oportuniza a percepção de que o conto, enquanto “forma reivindicativa cultural da oralidade” invade a escrita de Paulina Chiziane, atribuindo-lhe um caráter identitário tradicional e uma conduta de embate ao colonizador.

Questionada acerca dessa postura a autora justifica-se “[...] tornou-se um lugar comum o entendimento de que o conto seria uma forma literária intimamente ligada à tradição oral, de origem africana, enquanto o romance seria o elemento estrangeiro, artificialmente transplantado e imposto às culturas locais”. (SCHIMIDT, 2010, p. 321).

Desta forma, é possível afirmar que a hibridez textual, aqui tratada, remonta a intencionalidade autoral ao longo do processo de produção literária, por meio de técnicas que integram as esferas da beleza e da verdade, pois a supracitada autora trabalha tanto com a linguagem quanto com a verossimilhança. Propiciando, assim, a compreensão estética da referida obra sob o duplo viés proposto por Aristóteles: teoria da imitação e catarse; já que publicada em 2002 esta narrativa desperta nos interlocutores sentimentos hostis ao sistema segregacional de gênero, ainda persistente em Moçambique, constituindo-se como um romance a partir do conto.

RESULTADOS

Contribuindo com a discussão aqui proposta Moretti, (2009, p. 202) é evocado a partir do seu questionamento acerca da prevalência da prosa sobre a poesia e a contribuição desta para o romance, apresentando dois possíveis pontos de partida para análise do gênero: a *narratividade* e a *complexidade*: “com a narratividade dominando a história, e a complexidade sua teoria”, mas se a prosificação do gênero aqui discutido, remonta ao romance de cavalaria, questionamos a postura de justificar a *complexidade* apenas pelo viés sintático que aponta para o “aumento do número de orações subordinadas”, tolhendo assim a criatividade autoral.

Ora se o verso, enquanto enunciado simétrico redutor, é substituído pela prosa numa perspectiva de orientação para frente, de dependência do que está adiante “[...] (o fim de uma sentença: o evento seguinte da trama)”, é evidente: *narratividade* e *complexidade* acabam por conectarem-se. Pelo exposto, é notório que a concepção ,aqui defendida, não pretende excluir, mas integrar ambas as perspectivas, já que na configuração romanesca contemporânea, estas tornam-se aspectos indissociáveis, pois neste território os limites entre os gêneros encontram- se cada vez mais tênues; corrobora essa afirmação às apreciações de Ranciére (1995, p. 79),

O romance é a forma pela qual a poesia se torna, num só movimento, reflexão sobre si mesma e formação ética. É, portanto a forma de apresentação de um novo acordo do ser, do dizer e do fazer, de uma nova identidade da ética e da estética, não mais do lado (épico) da objetividade, mas do lado da subjetividade que se conhece a si mesma. O romance é a poesia da poesia se experimentando como pensamento, a “poesia progressiva e universal”.

Tal observação ilustra a perspectiva de produção a partir da subjetividade, característica da poesia, e da escrita de si, enquanto comunidade, conforme declarado por Paulina Chiziane em entrevista concedida a Michel Labar (apud Schimidt 2010, p. 320), “Às vezes não me preocupo muito com a qualidade excelente em termos de língua, em termos estéticos, mas tenho muita pressa em descrever o que vi, o que eu passei, o que eu senti – quando digo eu, digo eu-comunidade, porque não é um eu no sentido individual.”

Externando essa postura a escritora justifica a conduta de Rami, que dotada do “ethos cavalheiresco” desloca-se do estado de inércia, inicial, engajando-se no desafiador propósito de percorrer Moçambique de norte a sul, em busca das demais esposas de seu cônjuge. Refletindo acerca das questões religiosas e de poder, imbuídas na prática poligâmica, esta personagem, tal qual a autora, reivindica para si o “lugar de fala”, externando os receios e anseios das mulheres residentes no sul desse país, excluídas social, política e culturalmente. Em depoimento a Patrick Chabal (apud, SCHIMIDT, 2010, p. 322) a autora chama a atenção para a necessidade dessa conduta discursiva,

As próprias mulheres, quando escrevem, muito poucas vezes se debruçam sobre os seus próprios problemas como mulheres. Em Moçambique, como em qualquer parte da África, a condição da mulher, a sua situação, o tipo de oportunidades que têm na sociedade, é algo que de fato merece ser visto. Porque as leis da tradição são muito pesadas para uma mulher [...] então, eu posso dizer, de certo modo – não gosto muito de dizer isso mas é uma realidade – é um livro feminista. Portanto a minha mensagem é uma espécie de denúncia, é um grito de protesto.

O receio na declaração feita a Chabal denota o propósito de não comprometer-se com um movimento eurocêntrico, cuja ideologia, por vezes, diverge das demandas das mulheres em África, fato que a torna hesitante, mesmo que sua obra nos confirme aspectos convergentes com o ideal feminista ao externar “um grito de protesto” diante da realidade sociocultural moçambicana e uma escrita feminina, ao propor a transmutação da mulher de “objeto da escrita” para “autora da escrita”.

Tal afirmativa é constatada nas primeiras páginas da narrativa, quando Rami reflete acerca de suas compatriotas,

Olho para todas elas. Mulheres cansadas, usadas. Mulheres belas, mulheres feias. Mulheres novas, mulheres velhas. Mulheres vencidas na batalha do amor. Vivas por fora e mortas por dentro, eternas habitantes das trevas. Mas porque se foram embora os nossos maridos, porque nos abandonam depois de muitos anos de convivência? Porque nos largam com trouxas, como fardos, para perseguir novas primaveras e novas paixões? Por que é que, já na velhice, criam novos apetites? Quem disse aos homens velhos que as mulheres maduras não precisam de carinho? Oh, meu Tony! Queria tanto que estivesses presente. Traz-me de novo a primavera. Onde andas tu, que não me ouves? (CHIZIANE, 2002, p. 14)

Devido às peculiaridades destacadas **Niketche uma história de poligamia**, preconceitosamente, tende a ser incluído no rol das narrativas que mutilam a complexidade, isto porque é estruturada a partir da oralidade, a esse respeito Moretti (2009, p. 203) adverte,

O problema não é o juízo de valor, mas é que quando um juízo de valor se torna fundamento de conceito ele não determina apenas o que é valorizado ou não, mas o que é *pensável* ou não, e, nesse caso, o que torna impensável é, primeiro, a maior parte de todo território do romance e, segundo, sua própria forma: porque a polarização desaparece se você olhar apenas para um dos extremos, quando na verdade não deveria, porque é a marca de como o romance participa da desigualdade social, e a duplica, transformando-a em desigualdade cultural. Uma teoria do romance deveria levar isso em consideração.

Acolhendo a proposição de Moretti (2009), evidenciamos a fusão dos “extremos estilísticos”: *narratividade* e *complexidade*, na literatura africana de língua portuguesa, por intermédio da obra pesquisada, a qual oferece a crítica literária a possibilidade de análise de um texto produzidos sob a ótica de uma minoria, a mulher, proveniente de um povo

“historicamente” e de uma região “geograficamente” marginalizados, propiciando reflexões isentas de preconceito.

DISCUSSÃO

Essa perspectiva integrada de abordagem permite ao romance jogar “em duas mesas completamente diferentes – popular e erudita -, fazendo dele uma forma adaptável e bem sucedida como nenhuma outra”. (MORETTI, 2009, p. 203). Justificando esse binarismo romanesco, Moretti (2009, p. 205), argumenta que impor uma barreira ao popular no campo dos estudos teóricos, do gênero, significa não apenas renegar as origens do romance, como também excluir do âmbito da literatura parte considerável das narrativas contemporâneas, destacando que,

Assim como a prosa multiplica estilos, a aventura multiplica histórias: e prospectiva é perfeita para a aventura, sintaxe e trama movendo-se em conjunto. Não estou certo de que exista um ramo principal na família de formas a que chamamos romance, mas se há, este: seríamos capazes de reconhecer a história do romance sem o modernismo ou mesmo sem o realismo; sem aventuras em prosa, não.

Se a prosa multiplica estilos e a aventura é um mecanismo de expansão fundamental para a história do gênero, como não classificar a obra de uma autora que alia em sua prática literária esse mecanismo ao amor? Considerando por Moretti (2009, p. 204) em uma escala de valor, o segundo elemento estrutural mais importante do romance, “[...] se eu pudesse escolher dois: aventuras – e amor. Um mecanismo para expandir a história, e um para mantê-la unida: uma conjunção que é especialmente clara nos romances antigos, nos quais o amor é a única fonte de permanência.”

Problematizando questões culturais, Paulina Chiziane, em **Niketche uma história de poligamia**, rompe o equilíbrio amoroso através da proposição de aventuras que abrem para o mundo “[...] um pedido de ajuda – (MORETTI, 2009, p. 204)”. E impulsiona a partida de Rami, à semelhança dos heróis cavaleirescos. Ressalte-se, porém, que esta personagem guia-se, à princípio, instigada pela filosofia da autoajuda, pois não mais consegue silenciar diante da poligamia masculina e submissão feminina, constantes na região sul de Moçambique, onde habita,

Poligamia é o destino de tantas mulheres neste mundo desde os tempos sem memória. Conheço um povo sem poligamia: o povo macua. Este povo deixou as suas raízes e apoligamou-se por influência da religião. Islamizou-se. Os homens desse povo aproveitaram a ocasião e converteram-se de imediato. Porque poligamia é poder, porque é bom ser patriarca e dominar. Conheço um povo com tradição poligâmica: o meu, do sul do meu país. Inspirado no

papa, nos padres e nos santos, disse não à poligamia. Cristianizou-se. Jurou deixar os costumes bárbaros de casar com muitas mulheres para tornar-se monógamo ou celibatário. (CHIZIANE, 2008, 94)

Diante do exposto ressaltamos, conforme destacado anteriormente, o entre-lugar onde encontra-se a personagem Rami: cristianismo/islamismo, norte/sul em uma sociedade onde as questões culturais impulsionam o poder patriarcalista e a submissão feminina, enfatizada em *Niketche*, termo que remonta a sensual dança do amor, através da poligamia; do *lobolo*, prática de contrato matrimonial pautada em ajustes financeiros ou negociação com gado nesse país; além do *Kuitchinga*, considerado um ritual de purificação que obriga a viúva a prática do ato sexual desprotegido com um parente do falecido, tradição atualmente contestada por entidades nacionais e internacionais de promoção à saúde, por propiciar aumento do índice de contaminação pelo HIV.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Justificamos o binarismo semântico do termo “gênero”, adotado nesta análise, embasados nas apreciações de Leite (2012, p. 154) que considera a textualidade pós-colonial adequada para reflexão acerca da hibridização pelo fato de expor a pluralidade no que toca não apenas formas como também propostas, pois **Niketche uma história de poligamia**, configura-se, segundo a própria autora, como “grito de protesto”, o que possibilita a sua obra “um enquadramento simultaneamente pós-moderno e pós-colonial” (LEITE, p. 219), segundo a concepção de Jameson (apud, APPIAH, 1997) que distingue modernismo e pós-modernismo, em literatura, a partir da funcionalidade social da obra.

Porém, o viés de escrita empreendido, neste trabalho, parte das origens ao entrecruzamento dos “gêneros”, em uma perspectiva de fusão entre recursos teóricos que propiciam a valorização da oralidade, que remete ao conto, e a extensão permeada de aventuras amorosas características do romance, corrobora essa percepção (DERRIDA, 1992, p. 230, apud GIRALDO, 2007, p. 181), ao concluir que: “um texto não pertence a algum gênero. Todo texto participa em um ou vários gêneros”, postura que parece-nos mais plausível, diante da recusa de Paulina Chiziane em reconhecer-se romancista e a imposição editorial que assim classifica a obra em análise.

■ REFERÊNCIAS

1. CHIZIANE, Paulina. **Niketche uma história de poligamia**. Lisboa: Caminho, 2008.
2. COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio. **Dicionário Crítico de Gênero**. Dourados: Universidade Federal da Grande Dourados, 2019.
3. LEITE, Ana Mafalda. **Oralidades e escritas pós-coloniais: estudos sobre literaturas africanas**. – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.
4. PASSERON, René. **Da estética à poética**. Porto Alegre, v. 8, n. 15, p. 103-116, nov. 1997. GOTLIB, Nádia Battella. **Teoria do conto**. Editora Ática. São Paulo, 2006.
5. HERNANDEZ, Leila Leite. **A África em sala de aula: visita a história contemporânea**. Selo Negro. São Paulo, 2005.
6. GALVÃO, Walnice Nogueira. Cinco teses sobre o conto. In: **O livro do seminário: ensaios Bienal Nestlé de Literatura Brasileira**. LR Editores Ltda. São Paulo, 1982.
7. PIGLIA, Ricardo. Tese sobre o conto. In: **Formas breves**. Companhia das Letras. São Paulo, 2004.
8. FRIEDMAN, Norman. **O que faz um conto ser curto?** Revista USP, São Paulo, n. 63, p. 219-230, setembro/novembro 2004.
9. SCHIMIDT, Simone Pereira. **África & Brasil: letras em laços**. São Caetano do Sul, SP: Yendis Editora, 2010.
10. TELES, Gilberto Mendonça. Para uma poética do conto brasileiro. **Revista de Filologia Românica**, 2002, 19, 161 – 182.
11. COMPAGON, Antoine. **Literatura para quê?** Disponível em: <http://minhateca.com.br/Patty.Santana/Documentos/Antoine+Compagnon/Literatura-para-que-Antoine-Compagnon,19657519.pdf>. Acesso em 14 de abr. de 2015.
12. MORETTI, Franco. **O romance: história e teoria**. Novos Estudos 85, novembro, 2009.
13. RANCIÈRE, Jacques. **Políticas da escrita**. Rio de Janeiro: (Coleção TRANS), 1995.
14. GIRALDO, Rafael Eduardo Gutiérrez. **Romances híbridos e crítica ficcional na narrativa contemporânea latino-americana: o caso de Roberto Bolaño**. Niterói, n. 22, p. 179-190. Sem. 2007.

“Desafios e possibilidades da identidade do campo: um estudo na escola Prof^a Izaura Domingos Costa

▮ **Adriana da Cruz Costa**
IFPA

▮ **Reinaldo Eduardo da Silva Sales**
IFPA

RESUMO

O artigo apresenta os resultados sobre o processo de construção de identidade do campo entre os/as jovens da Escola Prof^a. Izaura Domingos Costa, município de São Miguel do Guamá, bem como seus desafios e suas possibilidades. Da mesma forma, foram identificados os elementos que constituem e influenciam na identidade desses sujeitos, seu pertencimento ao campo e como a discriminação os afeta. Os dados foram coletados por meio de entrevistas com 8 jovens que estudam nesta escola. A análise preferiu a abordagem qualitativa. Os resultados demonstraram que os elementos que fazem parte da identidade dos sujeitos do campo estão ligados à religião, ao trabalho, ao lazer, e a formação de redes de sociabilidades estabelecidas na igreja, família e escola. Destes, a família exerce um papel decisivo, uma vez que os hábitos, costumes e valores são compartilhados de geração para geração. Para os entrevistados, o campo representa sua moradia. É um lugar que traz paz, de fuga dos problemas urbanos, pois permite desfrutar da natureza e respirar ar puro. Estes jovens sofrem um processo de discriminação por morar no campo que impacta diretamente na sua identidade e no seu pertencimento ao campo. A construção da imagem discriminatória da pessoa do campo possui raízes históricas e visa legitimar a desigualdade social. Por isso, surgem representações estereotipadas com a criação de rótulos discriminatórios. Há ainda um longo caminho a percorrer. Existem muitos desafios que exigem o firme propósito de continuar resistindo na expectativa de que é possível vencer, mesmo que este processo seja doloroso e cheio de obstáculos para os sujeitos envolvidos.

Palavras-chave: Identidade, Pertencimento, Juventude do Campo.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como foco compreender como ocorre o processo de construção de identidade do campo entre os/as jovens da Escola Prof^a. Izaura Domingos Costa, município de São Miguel do Guamá, bem como seus desafios e suas possibilidades. Da mesma forma, foram identificados os elementos que constituem e influenciam na identidade desses sujeitos, seu pertencimento ao campo e como as diferentes discriminações impactam na construção da sua identidade. Os dados foram coletados por meio de entrevistas com 8 jovens que estudam nesta escola. A análise preferiu a abordagem qualitativa.

O termo identidade é polissêmico, não havendo, portanto, uma única definição. Segundo o Minidicionário Luft da Língua Portuguesa citado por Frossard (2003, p.32) este termo é definido como o “conjunto de caracteres que faz reconhecer-se um indivíduo”. No entanto, na prática verifica-se que esse conceito vai além disso, por isso é preciso uma discussão um pouco mais detalhada a respeito do tema, para então conhecer seus aspectos multifacetados e os diferentes universos que o envolvem.

De acordo com Frossard (2003), a identidade nos possibilita tomar com referência dada realidade que pode ser de ordem social, cultural e/ou geográfica. Ela abre caminhos para o próprio (auto)reconhecimento, focando nas diferenças e particularidades em relação aos demais integrantes de determinado contexto social.

Para Silva (2017), a identidade está relacionada à autoimagem, representação ou conceito de si que o sujeito adota, tendo como base uma determinada realidade vivenciada. É importante ressaltar que para sua formação, o sujeito faz uso de referências que impactam positiva ou negativamente neste processo.

No entendimento de Prediger (2009), diante das grandes transformações pelo qual passa a sociedade atual, o indivíduo não se limita a uma única, mas várias identidades, assumindo-as em diferentes contextos ou grupo por onde transita. Cada uma destas situações vivenciadas acaba por tornar-se o ponto determinante para tais formações.

É necessário considerar a existência de vínculos de identificação pessoal, que normalmente estão ligados a um meio e a fenômenos sociais, culturais, econômicos e comunitários, que variam de acordo a realidade que a pessoa está inserida e as diversas transformações que interferem no processo de construção da identidade, como é o caso da Escola Professora Izaura Domingos Costa, alvo deste estudo.

Outro ponto importante é que o processo identitário é orientado pelas diferentes referências que a pessoa possui, que impactam na construção/reconstrução de sua identidade. Nesse sentido, enfatizam-se os modelos de vida social e cultural, as experiências formadoras, as rupturas, conhecimentos e informações que são acumuladas ao longo da sua vida. Segundo Frossard (2003), as bases identitárias que desempenham um papel de suma

importância são aquelas constituídas na adolescência e juventude, pois serão elas, na maioria dos casos, que irão prevalecer na formação da autoimagem e da personalidade da pessoa.

Mesmo a pessoa sendo o sujeito de sua formação identitária, é preciso considerar que ela é influenciada por experiências de outros que são incorporadas, além da situação de classe social e das representações que se formam nos indivíduos no contexto da experiência social.

Para Paulo (2010), a construção da identidade é a busca pela essência do indivíduo, considerando os vínculos de identificação e o confronto de opiniões a seu respeito. Também é importante destacar que a reflexão que se faz sobre os acontecimentos da sua realidade pode interferir diretamente neste processo.

Ao discutir sobre juventude rural é necessário considerar que esse mundo é heterogêneo, multifacetado e multidimensional, porque o próprio espaço geográfico do campo no Brasil é bastante diversificado. Convivem lado a lado, o agronegócio de alta tecnologia com a produção tradicional, familiar e artesanal. Em consequência disso, a vida das pessoas do campo apresenta um conjunto de situações com estruturas diferentes e funções diversas, cujas características variam de acordo com suas particularidades.

A vivência com diferentes realidades em grupos sociais como comunidade, escola, igreja, entre outros, interfere na formação da identidade ou das identidades da pessoa. Por isso, os vínculos formados, considerando os vários aspectos do indivíduo do campo, contribuem para o processo de construção de identidade, uma vez que são valores que seguirão com grande influência sobre a vida dessas pessoas (PREDIGER, 2009).

No caso da identidade do campo, sobretudo a que se forma na juventude, é importante perceber que ela se constitui, além destes contextos, a partir dos espaços familiares que estão atrelados aos costumes transmitidos por seus pais. Logo, na discussão sobre a identidade da juventude rural, é necessário considerar a influência que os valores compartilhados de forma intergeracional exercem no processo de construção de identidade, cujo reflexo mais comum é a manutenção de valores culturais (como o casamento endogâmico, por exemplo), mesmo diante do cenário recorrente de mudanças, principalmente sob a influência das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) (PAULO, 2010).

Há no espaço rural, a existências de vínculos sociais ligados à acontecimentos culturais e comunitários que revelam uma rede de sociabilidade presente neste contexto. Segundo Bombardi (2004), é comum que as comunidades rurais carreguem consigo uma série de elementos propriamente do cotidiano rural, o que as diferencia dos costumes dos grupos urbanos, tais como aspectos organizacionais e valores culturais. Estes modos de vida manifestam-se principalmente na solidariedade grupal, no catolicismo rústico (QUEIROZ, 1968) e em eventos lúdico-culturais, entre os quais citam-se os jogos de futebol, as festividades

religiosas e os laços de parentesco e compadrio. Os vínculos de amizade e parentesco são elementos fundamentais para a organização, articulação e constituição destas comunidades, ainda que as características locais definam o nível de organizações dessas comunidades.

Outra característica que é tipicamente das comunidades do campo, é quando se trata da formação de grupos, como os de vizinhança, por exemplo, ancorada na ajuda mútua entre os membros. É possível dizer que a organização das comunidades favorece a manutenção destes valores que se aprofundam e se consolidam com o tempo (BOMBARDI, 2004).

Por outro lado, é importante ressaltar que a pessoa que possui a identidade do campo, nem sempre aceita essa realidade. Devido inúmeras privações no seu contexto (falta de políticas públicas específicas para o campo, precariedade nos serviços de saúde, transporte, escolarização formal, energia elétrica e acesso as tecnologias da informação) muitos dos sujeitos ou migram para a cidade ou negam sua identidade. Entretanto, existem os resilientes que permanecem, sobretudo para manter seus vínculos sociais e constituir sua vida. Neste processo de permanência no campo, as relações familiares e de amizade contribuem para a construção das bases identitárias ligadas à realidade rural (FROSSARD, 2003).

É importante também considerar o modelo de educação existente nas escolas do campo. Segundo Hage (2014), na maioria das escolas, sobretudo na Amazônia, predomina o modelo urbanocêntrico nas escolas do campo.

Muitos estudos apontam que a educação própria para o campo sempre foi tratada de forma marginal e excludente. Ao longo dos anos, o que aconteceu foi que a educação apesar de ocorrer **no** campo não era **para** o campo. Era, antes de tudo um modelo planejado para a cidade e aplicada no campo. Os debates levantados pelos movimentos sociais e estudiosos evidenciam que a educação do campo representa a resistência e as lutas do povo camponês (HAGE, 2014).

Lamentavelmente, a educação do campo ao longo da história foi marginalizada. Criaram-se estereótipos do sujeito do campo como um indivíduo atrasado, referindo-se as suas formas de sociabilidade e trabalho, comumente braçal. Pensados de forma estigmatizada, as pessoas do campo não precisariam de educação, narrativa embasada na lógica exploratória da elite sobre os sujeitos do campo, pautados na certeza que quanto mais alienados fossem, melhor seria (SANTOS; VINHA, 2018).

Para Hage (2014), a educação do campo reconhece e valoriza os sujeitos e suas experiências, da mesma que garante a manutenção de suas crenças, modo de vidas e seus costumes. Visto dessa forma, esse modelo de educação não pode ser pensada somente sob o aspecto escolar/formal, mas precisa dar conta de atitudes, experiências e valores que de modo holístico compreendem a totalidade de vida das pessoas. Por isso, a educação do campo vincula-se às experiências de luta por um projeto político pedagógico sintonizado

com os interesses da classe trabalhadora, na sua complexidade dos diferentes povos, como indígenas, comunidades tradicionais, quilombolas, agricultores familiares, assentados, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos e trabalhadores assalariados rurais (HAGE, 2014).

Por outro lado, o modelo de educação introjetado de fora pra dentro, não valoriza as identidades rurais, o que leva muitos jovens a omitirem sua origem camponesa e migrarem para o meio urbano (FROSSARD, 2003).

Segundo Paulo (2010), o jovem do campo na construção de sua identidade toma como ponto inicial o lugar onde vive e posteriormente a relação que mantem com as pessoas, cujos elementos estão relacionados às realidades urbana e rural. Quando se fala em jovem rural não se pode imaginar um sujeito que vive isolado, mas é preciso considerar a relação que ele mantém com outras localidades rurais e também com meio urbano. Por isso, é necessário entender que a distância onde vive em relação ao meio urbano é parte relevante para o processo de construção de sua identidade (PAULO, 2010).

Também não podemos nos prender a ideia de que esse jovem é apenas parte de uma família camponesa, pois, existe uma relação muito forte a um conjunto de relacionamentos, interesses, afetos e conflitos. Estamos falando de um sujeito dinâmico, que convive em mundos diferentes, mas que é capaz de fazer uma reflexão a partir destas realidades. Segundo Paulo (2010), este jovem se depara com uma realidade contraditória: do tradicional, ligado ao contexto rural, e do moderno, da cidade mediado por seus relacionamentos e pelas tecnologias da informação e da comunicação. É possível dizer que a construção da identidade dos jovens do campo surge como resultado de experiências vividas que ora aproximam ou separam essas realidades.

O espaço rural, no geral, e a família camponesa, no particular, são considerados invisíveis para a maior parte das políticas públicas e da sociedade. Como resultado disto, os jovens do campo vivem relegados e esquecidos tanto em termos sociais como acadêmicos, o que não os permite que desenvolvam suas especificidades e potencialidades (PAULO, 2010).

Por isso, o desenvolvimento deste trabalho é importante porque é necessário compreender como ocorre o processo de construção das identidades dos jovens do campo, os fatores que a constituem, influenciam e impactam na sua vida diária.

Este sujeito precisa conhecer suas identidades para valorizá-las, pois suas escolhas influenciam diretamente a maneira como irão encaminhar seus papéis sociais. Quando se trata de juventude do campo, estudos como o de Paulo (2010) demonstram, que há uma resistência neste sujeito em se definir como tal. Muitos destes jovens estão à margem da sociedade, apresentando sentimento de vergonha por ser do campo. Esse processo é mais intenso quando ele sai estudar na área urbana, distante da família e da realidade rural, fazendo com que esse sentimento tome uma proporção bem maior. Além disso, essa saída

para a cidade pode contribuir de forma positiva ou negativa para fortalecer ou perder os vínculos identitários.

É muito importante que o jovem se aproprie da ideia de pertencimento ao campo, pois a maneira como eles percebem o território, irá determinar como eles se sentem com relação as suas identidades o que irá contribuir para o desenvolvimento de sua autoestima e potencialidades.

PERCURSO METODOLÓGICO

A coleta dos dados ocorreu na Escola Prof^a Izaura Domingos Costa, localizada na vila Bela Vista do Jejú, a aproximadamente 12 km da Rodovia BR 010 (Belém-Brasília) e a 36 km da zona urbana do município de São Miguel do Guamá/Pará, do qual esta vila faz parte.

De acordo com Siqueira (2012) a população da comunidade em 2010 era de 402 habitantes. No entanto, esse número aumentou chegando a uma estimativa de aproximadamente 500 pessoas em 2020. Predomina na localidade o trabalho na agricultura como fonte de renda para sustento das famílias, além do funcionalismo público, principalmente trabalhadores da educação (escola) e da saúde (posto médico).

Esta escola conta com 46 colaboradores, distribuídos em 26 servidores de gestão, administrativo e apoio operacional (01 diretor, 01 vice-diretor, 02 coordenadores pedagógicos, 01 secretário escolar, 04 auxiliares administrativos, 03 vigias e 14 agentes de serviços gerais) e 20 docentes, dos quais 09 residem na zona urbana seja em São Miguel do Guamá ou em outras cidades da região e 11 moram no campo (04 em Bela Vista do Jejú e 07 em outras comunidades, sejam elas de São Miguel do Guamá ou em outros municípios).

Sobre o número e a procedência dos professores/as, é importante ressaltar que um grupo significativo (16 docentes) não reside na localidade onde a escola está situada, por isso permanece lá apenas no período que ministram suas aulas ou faz o deslocamento diário para suas residências, o que de certa forma impede com que esses profissionais criem vínculos identitários com Bela Vista do Jejú.

Os/as alunos/as que frequentam a unidade escolar são, em sua maioria, filhos de trabalhadores/as rurais, proveniente das classes baixas do campo. Entre estes, muitos são de outras comunidades que ajudam suas famílias na pequena agricultura quando não estão nas atividades escolares. A maior parte das famílias recebe o benefício do Programa Federal Bolsa Família. Muitos estudantes dependem do transporte escolar para chegar à escola e retornarem para suas comunidades. Em consequência disso, enfrentam muitas dificuldades no período do inverno amazônico, sobretudo pelas condições inadequadas das estradas.

Considerando essa realidade ocasionada pelo período chuvoso os professores/as são orientados a registrar na frequência como “falta justificada” e a verificar de forma particular

a situação de cada estudante que não conseguiu executar suas tarefas no tempo estabelecido, em consequência dos problemas de deslocamento e/ou climáticos. No ano de 2020, mesmo antes da Pandemia do Novo Corona Vírus, a escola implantou o Projeto “Caderno Interativo”, que consiste na organização de um caderno com atividades para os alunos/as que fiquem impossibilitados de virem à escola. Ao retornarem apresentam aos docentes o registro das atividades para que possam ser avaliados.

Com relação à formação continuada dos professores/as, a nível municipal ainda não há projeto específico para que esses sujeitos do campo sejam capacitados. Quanto à jornada pedagógica, ela ocorre em um período determinado na zona urbana e envolve todos docentes da rede municipal. Nesta jornada, é assegurado um momento específico às escolas para que proponham práticas e métodos voltados para sua realidade em particular.

Em 2020, a escola seguia o currículo que foi fruto de uma discussão ampliada, no qual os docentes por disciplina participaram da elaboração deste documento. Ele traz possibilidades de trabalhar com temas locais da comunidade onde a escola está inserida. Nas disciplinas geografia e história, por exemplo, envolve conteúdos sobre temas regionais, próprios da comunidade. Quanto ao livro didático, a escola utiliza os materiais que foram selecionados a partir de escolha realizada pelos professores/as, prevalecendo aquele que obteve a maior indicação pelos docentes.

Quanto ao cotidiano escolar, em algumas situações quando não há merenda, a escola costuma dispensar os estudantes no horário do intervalo de cada turno, partindo do princípio de que uma parcela significativa frequentam as aulas sem nenhuma alimentação, além disso, considera também que esses jovens levam muito tempo no deslocamento entre a escola e suas residências.

Sobre a relação escola-comunidade¹, sobretudo na realização dos eventos e atividades, percebeu-se ao longo da pesquisa, que é muito baixa a participação/parceria entre ambas. São ínfimos os vínculos que as levem a serem colaboradoras na realização de seus projetos. Por outro lado, quanto ao acompanhamento dos estudantes na escola, é notória a participação das famílias neste processo.

Acreditando que a educação é ao mesmo tempo um processo-produto individual e coletivo que acontece através das inter-relações, a escola prioriza como tendência pedagógica a Progressista Libertadora (FREIRE, 2010), pois suas concepções são as que mais confirmam as pretensões que almeja atingir ao longo do processo de ensino e aprendizagem, que vise o desenvolvimento do sujeito tornando-os capazes de exercer com autonomia sua função social.

1 Neste caso, o conceito de comunidade aqui empregado é o de Associação Jurídico-Política.

De acordo com dados coletados na secretaria da escola, houve em 2020 uma demanda de 420 alunos/alunas matriculados na Educação Infantil, Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano e 3ª e 4ª etapas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos turnos matutino, vespertino e noturno. Esse número elevado de estudantes se comparado ao total de habitantes da comunidade se dá em função desta instituição ser uma escola polo e, portanto, recebe estudantes oriundos de outras comunidades circunvizinhas.

De todo este contingente, fizeram parte da pesquisa 8 participantes, dos quais 4 eram alunos(as) do 9º ano do ensino fundamental, 2 da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 2 egressos. Deste total de sujeitos, 4 eram homem e 4 eram mulheres. A coleta de dados ocorreu durante a Pandemia do Novo Corona Vírus, o que de certa forma inviabilizou um estudo mais longitudinal uma vez que as escolas estavam sem aulas presenciais. Por isso, o critério de seleção foi à afinidade que a pesquisadora tinha com as famílias e os próprios estudantes pesquisados. Como garantia da ética foi mantido o anonimato dos informantes. A codificação das falas foi realizada numericamente.

Para fins desse estudo foi adotada a abordagem qualitativa. O instrumento usado para coleta de dados foi um roteiro de entrevista aplicado individualmente para cada participante da pesquisa. Os principais procedimentos da pesquisa incluíram a construção de um quadro teórico, o trabalho de campo e a análise das informações coletadas.

O trabalho de campo que foi organizado em três etapas. Na primeira etapa, com a autorização da gestão da escola, foi realizada a pesquisa documental na secretaria da unidade. Nela foram extraídas informações como sobre a escola (total de colaboradores, número de alunos, entre outras informações) e sobre os informantes (idade, ano que estavam cursando e localidade que residiam).

Na segunda etapa, foi realizado um contato prévio com os alunos(as) e suas famílias, para a identificação/definição dos sujeitos da pesquisa. Na ocasião a pesquisadora apresentou a temática, a proposta de trabalho, as intenções, a ética da pesquisa e os procedimentos que se pretendiam adotar.

Na terceira etapa foram entrevistados os participantes da pesquisa. Com o auxílio de um aparelho celular para gravação de voz, a pesquisadora dirigiu-se às residências dos entrevistados em horário previamente combinado para a aplicação dos roteiros de entrevista. Neste roteiro constavam 4 perguntas abertas que versavam sobre: a) os elementos da identidade dos sujeitos do campo; b) como eles manifestam seu pertencimento do campo; c) os fatores que interferem na construção das identidades; e d) se esses estudantes sofrem de algum tipo de discriminação e como isto impacta na construção da sua identidade.

O último procedimento adotado na pesquisa foi à análise dos dados, onde foram realizadas a transcrições, a análise e compilação dos dados.

RESULTADOS DA PESQUISA

Com base nos dados coletados obteve-se um conjunto variado de respostas, que de certa forma, estão conectados entre si: a) elementos que constituem e influenciam na identidade; b) pertencimento ao campo; e c) os impactos da discriminação na construção da identidade. Estas categorias serão analisados ao longo desta seção.

ELEMENTOS QUE CONSTITUEM E INFLUENCIAM NA IDENTIDADE

Considerando as respostas obtidas notou-se que os elementos que fazem parte da identidade destes sujeitos estão, predominantemente, ligados à religião, ao trabalho (em especial a agricultura), ao lazer, e a formação de redes de sociabilidades em diversos espaços. Ficaram perceptíveis nas entrevistas que os alunos/as na sua maioria possuem elementos em comum que constituem suas identidades. Uma parcela significativa destes se reconhece como sujeitos do campo.

Alguns participantes da pesquisa (alunos 1 e 2) relacionaram o processo de construção da sua identidade a práticas cotidianas do campo, sobretudo atividades lúdico-religiosas, como a religião cristã (católica ou evangélica) e momentos de lazer, como por exemplo, banhos no igarapé ou jogos de futebol. Boa parte destas práticas dá origem a redes de sociabilidade na família, na igreja ou na escola. Além destes espaços onde se desenvolve os aspectos identitários, alguns informantes (alunos 4 e 8) citaram também que suas identidades são formadas a partir das formas de trabalho, especialmente a pequena agricultura.

Ao longo da pesquisa constatou-se que muitos espaços de convivência são decisivos na constituição da identidade do campo. De acordo Frossard (2003) o que determina os processos de formação das bases identitárias de um determinado sujeito é justamente a relação que esse estabelece com uma realidade específica. A partir então é possível afirmar que este processo é resultado dos diferentes aspectos e contextos que a pessoa está inserida.

Outro ponto importante quando se trata da identidade do campo diz respeito às estruturas familiares tradicionais, carregada dos valores transmitidos pelos pais/mães. Esse processo vai se efetivando por meio da continuidade de algumas práticas atuais entre esses sujeitos (PAULO, 2010).

A importância do contexto social fica muito evidente quando se observa a resposta da Aluna 3, que relata:

A minha identidade, pode ser representada de diferentes elementos, como por ser filha de agricultores e estudante de escola pública, praticante de uma religião tradicional da nossa comunidade, sou uma garota simpática, gosto de fazer amizades, gosto de ler, estudar e trabalhar no artesanato nas horas vagas entre outras atividades que fazem parte da minha identidade. Na igreja que eu frequento sempre tem essas ações para ajudar quem precisa. Tenho amizade com vizinhos, parentes, colegas, amigos. Minha família é composta pela minha mãe, pelo meu pai, e pelos meus irmãos. Oito, oito irmãos. Não, alguns já casaram e outros ainda moram comigo.

Ao analisar os elementos que constituem a identidade dos sujeitos do campo percebe-se que eles estão estreitamente ligados aos seus costumes, cuja construção se deu ao longo de sua história, tornando-se inconcebível a ideia de desvalorizar esses saberes que esses povos trazem consigo.

Outra característica marcante dos sujeitos do campo trata-se das redes de sociabilidade que são estabelecidas na igreja, família e escola. É notória a influência que estas instituições exercem sobre as pessoas, boa parte de suas vidas estão inteiramente ligados a essas realidades.

De fato, pode-se sustentar a concepção que as pessoas de territórios rurais detêm de um processo de construção de identidade próprio do campo, fazendo necessário considerar que são sujeitos que carregam consigo uma vasta gama de valores que foram compartilhados de geração para geração e que nem mesmo as muitas inovações que tem sido implementada nesses espaços foram capazes de destruir essa história, que na sua essência revela a grandiosidade que há por traz de todo esse contexto histórico. Portanto, é de suma importância que os sujeitos do campo tenham seus direitos assegurados, sua cultura e saberes valorizados e que as transformações advindas da cidade não destruam a história desse povo negando ou silenciando sua cultura.

Além de verificar os elementos que constituem a identidade dos sujeitos, também foram analisados que fatores influenciam na construção desse processo. A partir das respostas obtidas, constatou-se que família, igreja, escola, bem como as relações de amizade, formas de trabalho, cultura e valores compartilhados influenciam na construção da identidade.

Os dados demonstraram que a família exerce um papel decisivo para a construção da identidade, uma vez que os hábitos, costumes e valores são compartilhados de geração para geração. Estes aspectos contribuem de maneira singular, pois boa parte deles revela que são frutos da educação recebida de seus pais.

Além disso, frise-se que a religião e a escola também impactam nesses sujeitos, uma vez que em comunidades rurais as práticas lúdico-religiosas são bastante frequentes. No caso da escola, ela é um espaço onde o indivíduo passa uma parcela considerável do seu tempo, logo se torna um fator norteador. Nas respostas também foram citadas como influenciadores na construção da identidade as formas de trabalho cultura e valores compartilhados.

Relatos dos estudantes 3 e 8 confirmam essas argumentações, uma vez que eles indicaram a família, a escola e a igreja como fatores que interferem diretamente na construção das suas identidade. Estes grupos e espaços sociais fazem parte de suas vivências, começando pela relação que ocorre no convívio familiar, se estendo com a escola, espaço que permeia boa parte de suas vidas, daí entendemos os vínculos estabelecidos.

A minha identidade ela é influenciada por diferentes fatores que eu que eu posso citar o convívio social na escola, na igreja, em casa e em outros espaços, pois cada um tem suas opiniões e através do diálogo vamos formando uma identidade tirando aquilo que pode servir para nosso crescimento intelectual (Aluna 3).

A igreja é um fator muito importante pra mim, né, onde eu possa encontrar, por exemplo Deus, ne, Deus na minha vida, Deus com os meus colegas, então essa participação na igreja faz com que eu me acha nesse fator ai da igreja. Meus pais foram um bom exemplo para mim, né, de vida, meu pai como você já conhece, né, conheceu; teve a oportunidade de conhecer era uma pessoa muito honesta, simples, né, minha mãe também, então eles foi o capital pra mim crescer, poder crescer, entre as pessoas, ne, eles são os exemplos da minha vida, do meu caráter (Aluna 8).

O entrevistado 5 ressalta que as atividades relacionadas ao trabalho também são importantes elementos que são incorporados ao processo de formação de identidades, como se observa nos depoimentos abaixo:

Os trabalhos também, os trabalhos da agricultura; não, não, a minha família ela também tem algumas regras, assim, se não tá bem confusão que pode causar, assim, certos escândalos, ne, na nossa religião, não tá saindo com pessoas erradas, que pode influenciar também a pessoa como eu em casa sendo um pessoa enveredar por esses caminhos também, tem uma pessoa errada (Aluno 5).

No decorrer da coleta de dados constatou-se que este conjunto de elementos produzem múltiplas identidades, que se inter-relacionam e estão ligadas a fatores de ordem cultural, psicológica, social ou do meio geográfico (PAULO, 2010).

De acordo com a abordagem sistêmica (PREDIGER, 2009) é possível dizer que as vivências estão ligadas aos grupos sociais dos sujeitos do campo interferindo de maneira decisiva no processo de construção das identidades. Essa abordagem nos possibilita dizer que os sujeitos do campo têm ao longo do processo de formação de suas identidades uma gama significativa de elementos que desempenham papel primordial na constituição de identidades. Merecendo destaque os vínculos que esses desenvolvem ao longo da vida. As pessoas do campo se constituem como um povo com diversidades de costumes que só é possível devido sua rica história e sua trajetória de vida com muitos desafios, lutas e conquistas.

PERTENCIMENTO AO CAMPO

Baseado nas informações coletadas percebeu-se que o espaço do campo está intrinsecamente ligado aos seus aspectos de vida e sua identidade. Dentre os argumentos que confirmam esse pertencimento cita-se o campo como *lócus* de bem-estar, de desfrutar da natureza e da receptividade. Para os entrevistados, o campo representa sua moradia. É um lugar que traz paz, por não apresentar eventos que são próprios da cidade, como violência,

intensa movimentação de veículos e poluição sonora e visual. O campo apresenta índices menores de aglomeração e violência, fazendo com que as pessoas sintam a liberdade de realizar práticas que são típicas deste lugar, sobretudo eventos lúdicos e religiosos. Da mesma forma, o campo permite desfrutar da natureza, como respirar ar puro e consumir água saudável, contato com alguns animais dentre outras vantagens.

Segundo Sá (2005), o pertencimento é a capacidade do ser humano de se sentir pertencente ao meio, enraizado e, quando isso acontece, as pessoas despertam o seu lado mais sensível, refletem sobre o que realmente valorizam na vida e estão abertas a pensar em comunhão, em comunidade. Desta forma, ao pertencer a algum lugar, a pessoa se identifica com ele, por isso, assim vai querer seu bem, vai cuidar, pois aquele ambiente faz parte da vida dela, é como se fosse uma continuação dela própria. O sentimento de pertencimento une os sujeitos em torno de objetivos comuns e confortáveis em determinado local.

Outro aspecto importante citado nas entrevistas foi à receptividade dos sujeitos do lugar. Esta é uma prática mais comum no campo do que na cidade, onde as pessoas costumam manifestar sentimentos de alegria em compartilhar sua vida com o outro. Nesta realidade identificaram-se também as redes de sociabilidade que são retratadas por meio das atividades de solidariedade e de afetividade. Isto fortalece as amizades, o desenvolvimento de atividades coletivas e agrega valores que passam a ser bastante relevantes para os sujeitos do campo.

Segundo Bombardi (2004) uma característica das comunidades do campo que não pode ser esquecida é justamente o processo de formação de grupos, que geralmente se dão a partir das vizinhanças e da ajuda mútua entre os membros. São essas organizações que garantem a permanência de alguns valores que são próprios dos sujeitos do campo.

Por último, outro elemento que nos faz entender esse sentimento de pertencimento é a intimidade com as quais essas pessoas usam para expressar seu amor pela terra. Os relatos dos alunos 2, 7 e 8 demonstram seus sentimentos de amor por pertencer ao campo e sintetizam os argumentos que foram apresentados.

Gosto muito do lugar onde moro porque é um lugar calmo e cercado pela natureza, faço parte do grupo de jovens da minha igreja, trabalho na agricultura familiar como aprendiz (...). Gosto de morar porque é cercado de pessoas boas, é muito calmo, não tem esse negócio de bandido, aqui é um lugar tranquilo para se viver (Aluno 2).

Me sinto, porque aqui é mais calmo porque nem gosto da cidade grande porque acontece várias coisas como bile funk, festas, assalto, roubo, várias coisas, morte; aqui tudo é melhor, tem a vantagem nas coisas que tem como as frutas, os animais, o campo aberto, o ar livre; Ai eu vou lembra que antigamente quando eu morava na zona urbana eu não podia sair porque era tudo mais perigoso e ruim agora aqui é tudo mais melhor (Aluno 7).

Sim, eu gosto muito, é um lugar tranquilo, ainda não existe tanta violência, né, eu poso trabalhar com a terra, uma coisa que eu gosto, né, uma parte que eu gosto muito é da agricultura, eu posso sentir ainda a natureza, né, a parte da natureza, posso também ainda tomar água potável, posso respirar o ar puro, e aí eu tenho o privilégio de sentir a natureza bem próximo de mim (Aluna 8).

Para Queiroz (1968) as manifestações culturais que existem no território rural, como o catolicismo rústico, eventos lúdico-culturais, jogos de futebol, manifestações religiosas nas suas variadas formas, expressam a solidariedade grupal e fortalecem os vínculos de parentesco e compadrio. Esse conjunto organização, articulação e constituição destas comunidades representam o regime de organização existente nessas comunidades rurais.

Sentimentos como pertencimento e identidade podem interferir na construção dos valores e das atitudes. Para que sejam despertados, antes se faz necessário sensibilizar o coração das pessoas que convivemos no dia-a-dia, tanto na escola, no trabalho, família, amigos, enfim todos que fazem parte do círculo de convivência, pois a emoção promove a transformação das pessoas, levam à reflexões e mudanças de atitudes. Esses comportamentos nos permitem entender que os sujeitos do campo são donos de sua história de vida, suas vivências e seus saberes, cujo pertencimento ao lugar representa a forma concreta de manifestar sua identidade.

OS IMPACTOS DA DISCRIMINAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

Constatou-se que uma das discriminações mais frequentes está ligada ao sentimento de inferioridade e depreciação. Com base em uma visão liberal de desigualdade social, os sujeitos do campo são vistos como menos qualificados e incapazes para ascender social e economicamente. O objetivo maior é desqualificar e levá-los a pensar que tem menor capacidade intelectual, cujo reflexo mais evidente é que as pessoas mais bem sucedidas estão nas cidades.

Estes argumentos foram percebidos nas falas dos alunos 4 e 5.

Já sofri sim por causa de ser da zona rural e na cidade as coisas são muito diferente então as pessoas dizem assim 'há tu e da zona rural, tu és do interior tu não tens possibilidade de' em negócio de jogo. É. Isso. Que não existisse pra eles. É. Já senti isso, sim, fomos jogar já numa cidade, castanhal, e as torcidas já foram xingando falando besteira... (Aluno 4).

Na minha escola a pessoa sempre tem essa que eles querem fazer essa diferença de que os alunos da cidade acham que eles são mais elevados e inteligentes que os daqui do campo, essa inferioridade, assim. Não, fico pensando em ser da cidade. Lá as coisas são mais bem vistas, do que assim das pessoas que são aqui do campo... (Aluno 5).

Ao longo da história, o campo foi visto como lugar de sofrimento e purgação. Falas como “*se você não passar de ano vai pra juquira*”, foram ouvidas na pesquisa e são expressões comuns que denunciam discriminação contra o campo, como se ele fosse o lugar de pessoas incapacitadas, cujo sofrimento é inerente a sua condição de insucesso.

Tal concepção leva ao êxodo rural, muitas vezes sob a alegação de que deixar o campo será a forma de solucionar seus problemas, uma vez que as pessoas que estão no campo

não irão prosperar. Por isso, para muitos, sobretudo os jovens, o desejo de sair do campo representa a (falsa) garantia de direitos que lhes são negados no campo.

Outro fato que também os angustia, é a falta de serviços públicos, entre eles os envios e entregas pelos correios e/ou outra aquisição de bens em lojas da cidade. Sobre isso, a aluna 8 destaca os constrangimentos enfrentados quando se refere a seu comprovante de endereço.

As vezes sim já sofri e ainda sofro um pouco assim, no caso é nos do campo, né, quando chegamos numa loja pra comprar um objeto nos nunca conseguimos trazer diretamente de lá, né, por causa desse fator aí né, e por que nós somos discriminados, né, é por não ter uma renda fixa, sabendo que nos do campo somos o capital... (Aluna 8).

No Brasil, algumas conquistas para o campo foram frutos de muitas lutas dos movimentos sociais, como a energia elétrica (Programa Luz Para Todos), benefícios previdenciários e financiamentos para a agricultores familiares, entre outros.

No processo discriminatório das pessoas do campo nos deparamos com um contexto amplo, permeado por muitos fatores que são decisivos para o cenário atual, dentre os quais, citam-se as representações estereotipadas, fazendo com que existam expressões como: “caipira”, “jeca”, “bobo” todas visando depreciar a população do campo e fundamentar a modernização (SANTOS; VINHA, 2018).

E neste processo, a escola tem papel fundamental seja para ressignificar esses conceitos seja para legitimá-los. A educação muitas vezes oferecida no campo não foi preparada para tal fim, uma vez que segue um modelo urbanocêntrico de educação e de escola. Os métodos, conteúdos e o currículo foram pensados e preparados para a cidade o que contribui para que as pessoas do campo não tenham acesso a um projeto que os valorize, impossibilitando o sentimento de pertencimento ao campo, o que só reforça o desejo dos jovens de migrarem para a cidade acreditando que assim seus desafios serão superados (FROSSARD, 2003).

Mas, é importante considerar o que Paulo (2010) e Silva (2017) argumentaram: que dentre tantas características, a população do campo se destaca pela coragem, força e resiliência, fato que resulta na valorização de suas identidades e nas representações de luta para assegurar seus direitos.

Mesmo imersos em um de rejeição, depreciação e silenciamento, os sujeitos do campo lutam para manter viva sua cultura, memória e identidade. Esses grupos e comunidade têm demonstrado que é possível continuar seu percurso e mantendo seus valores que são resultados de lutas e resistência ao longo tempo. Sujeitos do campo que seguem fazendo sua história, garantindo as gerações futuras os valores que sempre permearam as famílias camponesas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa demonstrou que os elementos que fazem parte da identidade dos sujeitos do campo estão ligados à religião, ao trabalho, ao lazer, e a formação de redes de sociabilidades estabelecidas em vários segmentos sociais, merecendo destaque a igreja, a família e a escola. A família exerce um papel decisivo para a construção da identidade, uma vez que os hábitos, costumes e valores são compartilhados de geração para geração. Para os entrevistados, o campo representa sua moradia. É um lugar de refúgio e que traz paz, pois permite desfrutar da natureza, respirar ar puro e consumir água saudável.

Em relação ao trabalho, na maioria das vezes ligada ao setor agropecuário, existe o estereótipo de que a agricultura implica em atraso, sofrimento e insucesso escolar e profissional. A construção da imagem discriminatória do ser humano do campo, sobretudo no Brasil, possui raízes históricas e visavam legitimar a desigualdade social e classe no período da grande industrialização nas cidades. Por isso, surgem representações estereotipadas do sujeito do campo com a criação de rótulos como “Caipira”, “Jeca”, “Bobo”, estratégias usadas para desqualificar a população do campo e justificar sua modernização.

Esta pesquisa possibilitou uma visão específica sobre os processos discriminatórios da população do campo, em especial os sujeitos pesquisados. O conjunto de impactos citados nos leva a compreender que estamos diante de realidades que vem se difundindo desde os tempos antigos até a atualidade. É inevitável não visualizar as consequências de tudo isso.

Os relatos dos entrevistados nos mostram que o processo de discriminação está enraizado nas pessoas, o formato como foi e vem sendo propagado faz com que certas pessoas internalizem a ideia que sujeitos campo têm ausência de habilidades, sempre estão abaixo da média, essa abordagem aponta para o imaginário que somente os indivíduos da cidade são dotados das grandes chances.

Os caminhos que precisam ainda ser percorridos pelos sujeitos do campo na busca da efetivação de seus anseios é longo e, sem dúvida, tomado por muitos desafios, que exige, que esses se firmem no propósito de continuar resistindo e sempre pautado na expectativa que é possível vencer, mesmo sendo certo que processo doloroso e cheio de lacunas em relação aos sujeitos envolvidos.

■ REFERÊNCIAS

1. BOMBARDI, Larissa Mies. **O Bairro rural como identidade territorial**: Especificidade da abordagem do campesinato na geografia, São Paulo, n 01, jul/dez. 2004. Disponível em: <http://www.geografia.fflch.usp.br/revistaagraria>. Acessado em: 28 de junho, 2020.
2. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 41 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010. Coleção Leitura.
3. FROSSARD, Antonio Carlos. **Identidade do jovem rural confrontando com o estereotipo de jeca tatu**: Um estudo qualitativo com os jovens da EFA Rei Aberto I. dissertação de Mestrado. Programa Mestrado internacional em Ciência da Educação. Faculdade de Ciência e Tecnologia da Universidade de Nova Lisboa. Portugal, 2003, 157f.
4. HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do Paradigma da (Multi)Serição como Referência para a Construção da Escola Pública do Campo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182, out-dez., 2014.
5. LUFT, Celso Pedro. **Minidicionário Luft**. São Paulo: Editora Ática; 1999.
6. PAULO, Maria de Assunção de Lima. **As construções das identidades de jovens rurais na relação com o meio urbano em um pequeno município**. Tese de Doutorado. Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.
7. PREDIGER, Solange. A representação social e a construção das identidades entre os jovens rurais: iguais ou diferentes? **Salão de Iniciação Científica**, Rio Grande do Sul, 2009.
8. QUEIROZ, Maria Isaura pereira de. **O Catolicismo Rústico no Brasil**. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros. São Paulo: Universidade, 1968.
9. SÁ, Lais Mourão. **Pertencimento**. In ENCONTROS e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores. Coautoria de Luiz Antonio Ferraro Junior. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 2005, p. 245 - 256.
10. SANTOS, Patrícia. VINHA. Janaina Francisca de Souza Campos. **Educação do/no campo**: uma reflexão da trajetória da educação brasileira. Instituto Federal do Triângulo Mineiro, 2018.
11. SILVA, Yasmim Pereira de Santana. A mística e a identidade da juventude camponesa: Uma proposta escolar na Unidade Roseli Nunes, Lagoa Grande do Maranhão/MA. **Jornada Internacional de Políticas Públicas**. São Luís, 2017.
12. SIQUEIRA, Elielson Justo. **Histórico de Bela Vista do Jeju**. 1ª Ed. São Miguel do Guamá, Pará, 2012.

“ Diversidade sexual e de gênero: estudo comparativo com jovens estudantes das redes federal e estadual

▮ **Ricardo Cesar Rocha da Costa**
IFRJ/UERJ

▮ **Carlos Eduardo Beda Gomes**
IFRJ/UFRJ

▮ **Júlia Gomes da Costa**
IFRJ/UFF

RESUMO

Este artigo procura relatar uma pesquisa que foi desenvolvida no âmbito do Laboratório de Ciências Humanas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) – Campus São Gonçalo, a partir dos debates e questões envolvendo os conteúdos da disciplina sociologia. Investiga, por meio da aplicação de questionários, como estudantes do ensino médio, em sua maioria adolescentes e jovens na faixa etária entre 15 e 18 anos, se relacionam e lidam com a temática LGBTQIA+. O principal foco é a abordagem de questões envolvendo a diversidade sexual e a expressão de gênero, com destaque à análise do comportamento e do posicionamento de estudantes de ensino médio de quatro escolas públicas perante estas temáticas, tais como a adoção de crianças por casais homossexuais, a união civil homoafetiva e a posição do Estado acerca da diversidade sexual. Uma das referências da pesquisa em relação a estes temas é a experiência de vida dx estudante. As entrevistas foram realizadas de modo a observar as influências da socialização na opinião de cada indivíduo. A partir da análise dos dados obtidos, tem-se resultados que apontam a influência de parâmetros socioeconômicos, o acesso a informações a partir do ambiente familiar e o vínculo dx estudante a grupos e instituições, com destaque para as de caráter religioso, mas principalmente o papel da escola na formação de sua opinião acerca da temática LGBTQIA+.

Palavras-chave: Diversidade Sexual, Identidade de Gênero, LGBTQIA+, Juventude, Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

O projeto surgiu a partir de um olhar crítico acerca do comportamento entendido no senso comum como “sexualmente liberal” por parte de uma grande parte dos alunos do IFRJ Campus São Gonçalo em relação à temática LGBTQIA+. ¹ O modo como os alunos lidavam com tais questões chamava a atenção da comunidade escolar, já que o tema não era tratado como um grande tabu, mas sim de uma maneira que era entendida por muitos como “natural”, diferentemente de outros ambientes escolares em que praticamente não ocorrem debates sobre questões envolvendo a diversidade sexual ou a identidade de gênero.

A pesquisa foi realizada a partir da aplicação de questionários em quatro escolas, sendo duas estaduais e duas federais – incluindo a própria instituição de origem do projeto de pesquisa. Três escolas foram visitadas para a aplicação do questionário. A primeira escola foi um colégio de ensino médio federal secular, bastante tradicional, que possui uma unidade localizada num bairro do município de Niterói que é limítrofe e recebe muitos estudantes residentes em São Gonçalo. A unidade foi fundada na região em abril de 2006. Para ingressar nessa instituição de ensino xs alunxs devem passar por um processo seletivo amplamente concorrido, por ser uma escola reconhecida pela sua qualidade de ensino.

A segunda visita foi feita a uma escola da rede pública estadual também tradicional entre os colégios do município de São Gonçalo, situada em bairro próximo ao Centro da cidade. Essa escola mantém desde a década de 1960 um curso de formação de professores que é referência na região e que tem há anos fornecido profissionais que atuam no primeiro segmento do ensino fundamental em diversas escolas privadas e públicas do município e adjacências. Trata-se de uma escola que apresenta uma boa infraestrutura física e um corpo docente reconhecido pela população em geral. Este perfil da escola é bastante interessante para se pensar na formação dessas educadoras e educadores no que concerne ao tema da diversidade sexual, já que serão responsáveis por uma etapa importante do processo de socialização secundária de crianças em toda aquela região e em municípios vizinhos.

A terceira escola visitada é localizada numa das vias principais que corta o município de São Gonçalo, no bairro Paraíso. Ela também é considerada, assim como a escola citada anteriormente, como uma “escola de referência” da rede estadual, em função da sua infraestrutura física, do corpo docente de qualidade e da sua localização privilegiada, com facilidade de acesso via transporte rodoviário para muitos bairros.

¹ A sigla LGBTQIA+ representa o direito à diversidade sexual, abarcando pessoas que se definem como Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexuais ou Assexuais. O sinal + se relaciona à inclusão de outros grupos e variações de sexualidade e gênero, como, por exemplo, os pansexuais. Como foge ao escopo deste artigo a discussão sobre as definições e outras questões mais específicas que envolvem não somente a sigla, mas a comunidade LGBTQIA+ e a chamada homocultura, indicamos como referência para leitura o livro organizado por Anderson Ferrari e Roney Polato de Castro (2017).

Posteriormente, o questionário foi aplicado no campus onde a pesquisa foi desenvolvida pela equipe. Trata-se de uma escola federal que se caracteriza por oferecer formação técnica integrada ao ensino médio, em que o ingresso se dá por intermédio da aprovação em um processo seletivo. É uma escola bastante respeitada por sua qualidade de ensino, tendo como referência histórica uma escola técnica federal localizada na cidade do Rio de Janeiro cuja origem remonta ao ano de 1945.

OBJETIVOS

Avaliar, comparativamente, como estudantes de quatro escolas públicas se relacionavam com a temática da diversidade sexual e da identidade de gênero.

Provocar o debate pedagógico necessário à formação integral de adolescentes e jovens, para muito além dos conteúdos ministrados pelas diversas disciplinas que constam da matriz curricular.

Contribuir criticamente para o processo de socialização de adolescentes e jovens estudantes da escola numa perspectiva de construção de condições mais igualitárias e libertadoras em suas relações sociais presentes e futuras.

Aprofundar leituras e realizar debates de textos e artigos sobre a diversidade sexual na sociedade contemporânea, promovendo ações de intervenção organizada no espaço escolar, com a realização de palestras com personalidades ou estudiosos sobre o tema, contribuindo para a reflexão, o debate e a formação qualificada - com as palestras articuladas com projetos de extensão ou outras iniciativas em desenvolvimento no campus.

Organizar e sistematizar um banco de dados contendo matérias publicadas na mídia, assim como textos didáticos e outros materiais de apoio, como filmes e vídeos, que possam contribuir para a compreensão da realidade social e dos métodos de análise, conceitos e teorias sociológicas, por parte dos estudantes do campus, apresentando como referência de pesquisa a condição de opressão vivida pela comunidade LGBTQIA+ nas diversas sociedades, em especial a brasileira, assim como as iniciativas concretas dos movimentos que combatem opressões como a homofobia e a transfobia em suas práticas de denúncia e de construção de uma sociedade igualitária.

MÉTODOS

A pesquisa empregou uma metodologia quanti-qualitativa. No primeiro momento, houve a aplicação de um questionário anônimo nas escolas participantes com um total de 28 perguntas. A primeira parte do questionário era a “Identificação”, em que o estudante informava a renda familiar, assim como a sua orientação religiosa. Já a segunda parte abordava o tema

“Diversidade Sexual”, com questões tais como a adoção de crianças por casais homossexuais e relações homoafetivas. A maioria dessas questões eram de múltipla escolha, mas com a redação de “justificativas”.

A aplicação dos questionários foi realizada em três etapas. A primeira etapa foi em 2014, quando as bolsistas visitaram as três escolas citadas na Introdução, ou seja, as duas unidades estaduais de grande porte localizadas no município de São Gonçalo e a unidade federal localizada em Niterói. A segunda etapa foi realizada por uma nova equipe no próprio campus do IFRJ, em 2016, onde estudantes de diferentes períodos responderam ao questionário durante as aulas de sociologia. A terceira etapa ocorreu em 2017 e 2018, com a aplicação de novos questionários em duas das escolas participantes – uma estadual e uma federal – e, com a consequente organização de quadros comparativos entre os momentos distintos da pesquisa de campo. Um total de 339 questionários foram respondidos, tabulados e analisados pelas bolsistas e voluntárias participantes do projeto.²

Durante os anos de 2018 e 2019, além da publicização e debate dos resultados obtidos pela pesquisa, através da participação em diversos eventos acadêmicos, inclusive em outros estados, a equipe finalmente incorporou à prática da pesquisa a *metodologia da pesquisa-ação*, com a discussão sobre a temática do trabalho diretamente com parte da comunidade escolar – estudantes, docentes e membros da direção – das escolas estaduais envolvidas, além da própria escola de origem³, inclusive apresentando quadros comparativos com os resultados das duas aplicações de questionários realizadas, considerando a primeira e a terceira etapas, no caso da escola estadual voltada para a formação para o magistério, e a segunda e a terceira etapas, considerando a escola federal de origem do projeto. Deve-se observar que a metodologia da pesquisa-ação já estava presente enquanto proposta desde o início da pesquisa, como um compromisso assumido de diálogo e debate dos resultados e das questões envolvidas com as comunidades investigadas. Nesse sentido, concordamos com as premissas apresentadas por René Barbier em relação às ciências humanas como ciências sempre pautadas pela interação entre sujeito e objeto da pesquisa, em que se faz presente a vida social e afetiva dos próprios pesquisadores (BARBIER, 2002). Paralelo a esse entendimento, tendo a escola como objeto de investigação, entendemos também que a pesquisa-ação é uma metodologia voltada intencionalmente para uma “ação deliberada de transformação da realidade”, apresentando dois objetivos: “transformar a realidade e produzir conhecimentos relativos a essas transformações” (HUGON; SEIBEL, 1988, p. 13 *apud* BARBIER, 2002). Assim, podemos dizer que nossos propósitos foram parcialmen-

2 As três etapas citadas da pesquisa contaram com a participação das seguintes estudantes do curso técnico em Química integrado ao Ensino Médio oferecido pelo IFRJ – Campus São Gonçalo, seja na condição de bolsistas ou de voluntárias, além de quem assina este artigo: Sibebe Lobo, Thaís Apolinário, Gabriela Bomfim, Mayara Félix, Mariana Soares, Taynara Pareto e Victória Sodré.

3 Em função de problemas de agenda, o projeto não conseguiu viabilizar o retorno à escola federal visitada na primeira etapa.

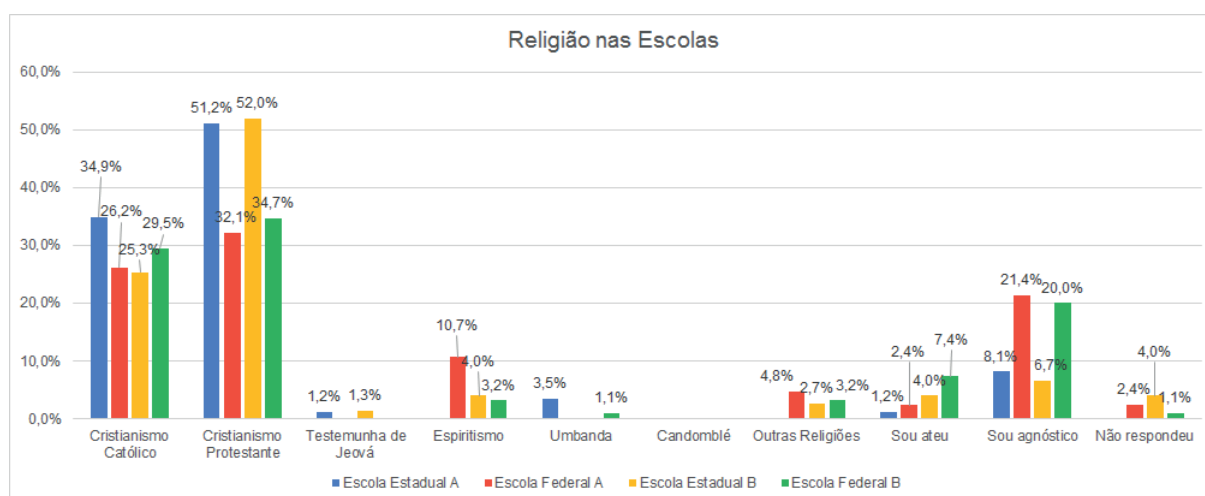
te atingidos somente quando tivemos a oportunidade de apresentar essas devolutivas às comunidades participantes da pesquisa. Entendemos a redação deste artigo também como parte desse compartilhamento pedagógico e político que se torna cada vez mais necessário nos dias de hoje.

RESULTADOS

Todos os questionários respondidos pelxs estudantes foram analisados e contabilizados. Os dados foram dispostos em forma de gráficos para facilitar a visualização e posterior discussão dos resultados. Para fins didáticos e em função das limitações de espaço, optamos por apresentar neste artigo o quadro comparativo com as respostas obtidas pela primeira aplicação dos questionários nas quatro escolas investigadas. Optamos também por renomear as quatro escolas participantes como Escola Federal A, Escola Federal B, Escola Estadual A e Escola Estadual B.

A primeira análise feita foi a do perfil dxs estudantes que compunham cada escola. Em relação à religião, percebeu-se que tanto nas escolas estaduais quanto nas escolas federais a presença do cristianismo representa o maior percentual dentre xs participantes da pesquisa, como era de se esperar em se tratando da realidade brasileira. Observamos que nas escolas federais o percentual de alunxs protestantes foi menor. Enquanto nas escolas federais A e B esse percentual obteve 32,1% e 34,7%, respectivamente, nas duas escolas estaduais a porcentagem ultrapassou os 50%. Outro fator interessante é o percentual de quem se declarou agnóstico nas escolas federais: 21,4% na Escola Federal A e 20% na Escola Federal B.

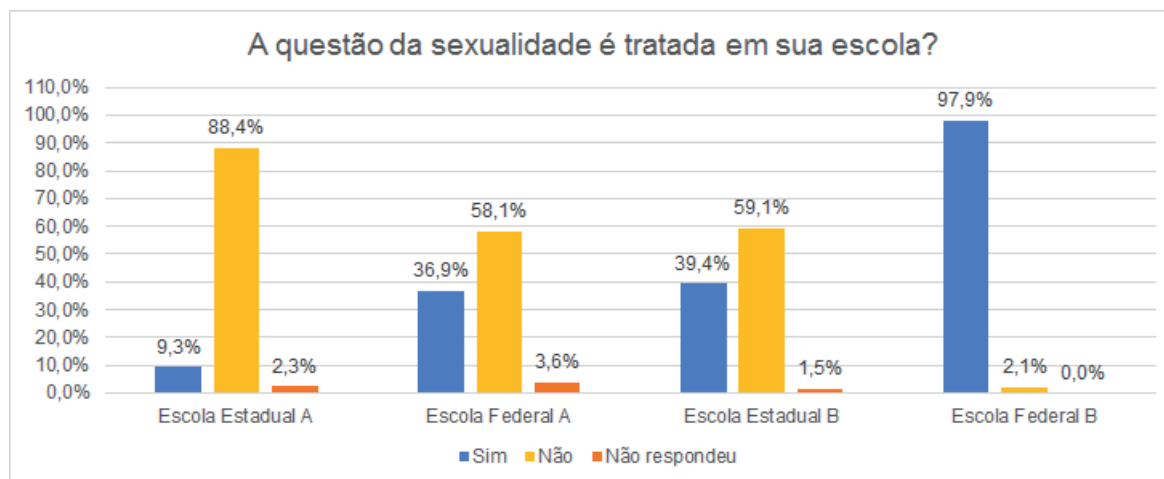
Gráfico 1. Percentual de presença religiosa nas escolas.



Quando questionados se a temática LGBTQIA+ era abordada em sua escola, a maioria dxs estudantes da Escola Federal B respondeu afirmativamente – o que corresponde a 97,9%

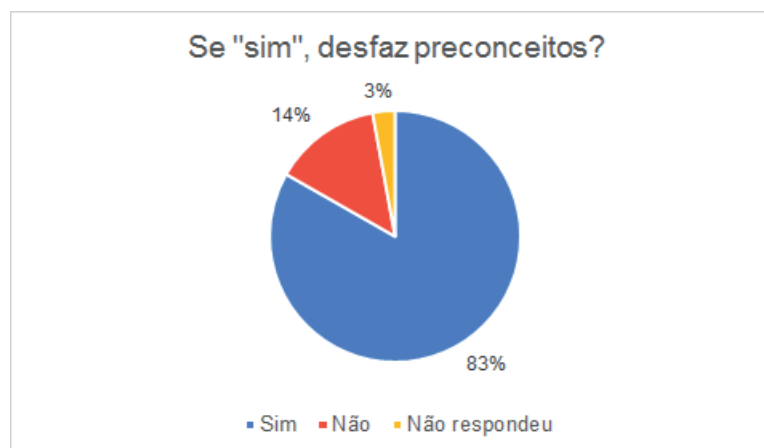
dentre xs participantes da pesquisa. Porém, nas demais escolas investigadas, o que se viu foi o oposto, ou seja, a temática não era tratada nessas escolas até o momento da realização da pesquisa. Na Escola Estadual A o percentual de respostas nesse sentido chegou a 88%.

Gráfico 2. Porcentagem de estudantes em relação à identificação da abordagem do tema da sexualidade na sua escola.



Em contrapartida, é interessante destacar que quando foram perguntados se a abordagem da temática contribuía para a desmistificação de preconceitos, 83% do total de estudantes das quatro escolas responderam que sim.

Gráfico 3. Relevância da abordagem da temática LGBTQIA+ nas escolas.

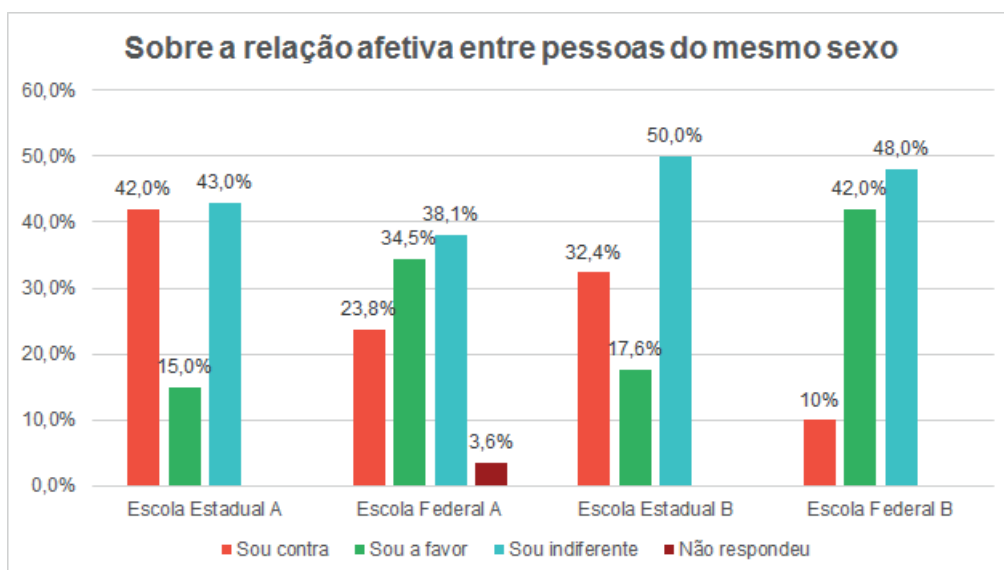


Na segunda parte do questionário, xs estudantes foram instigados a opinar sobre a temática LGBTQIA+. Foram perguntados sobre a relação homoafetiva, a união civil, a adoção de crianças e a constituição de famílias por casais homoafetivos e, de forma provocativa, sobre a possibilidade de “cura”, ou seja, uma tentativa de percepção daqueles que têm uma visão da homossexualidade como patologia.

Em relação ao relacionamento homoafetivo, as escolas federais apresentaram o maior percentual de estudantes que não demonstraram qualquer tipo de estranhamento ou objeção. Já as estaduais apresentaram um alto percentual de rejeição, destacando-se

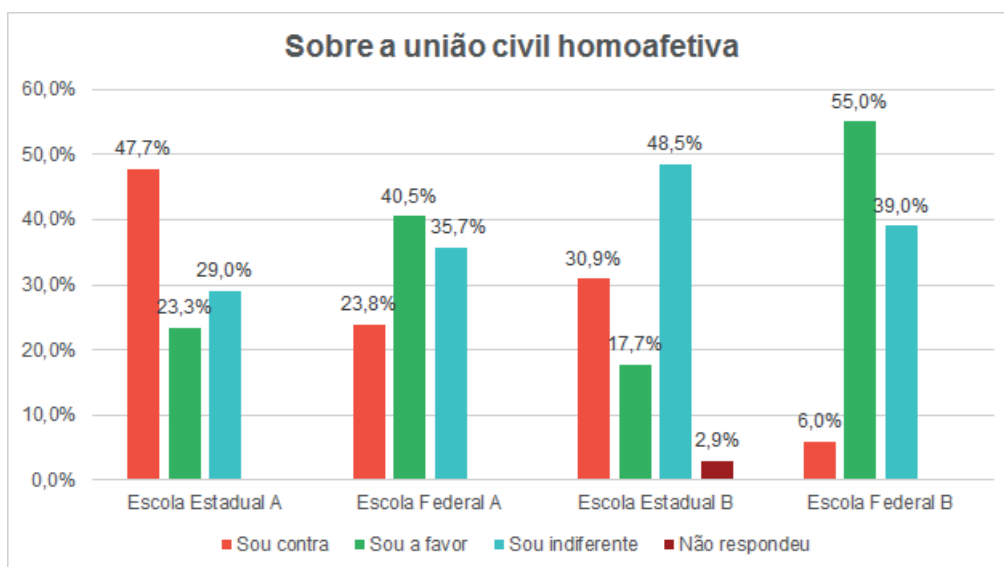
a Estadual A, com 42,0% do total das respostas. Vale ressaltar o elevado percentual de estudantes que se declararam indiferentes.

Gráfico 4. Posicionamento de estudantes em relação ao relacionamento homoafetivo.



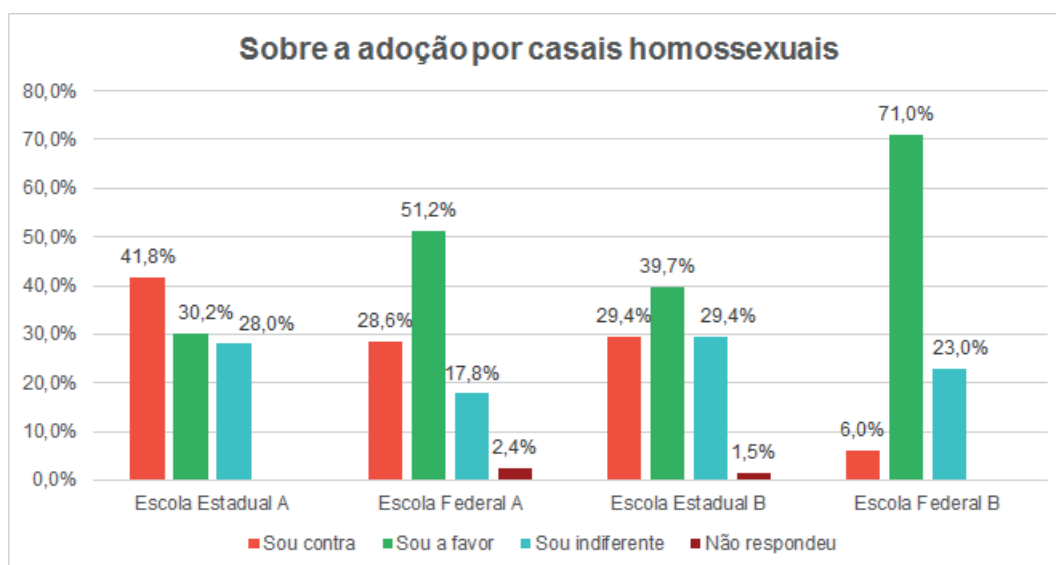
Ao serem questionados sobre a união civil homoafetiva, que ficou conhecimento popularmente como “casamento gay”, vemos um aumento no percentual de estudantes favoráveis nas escolas federais, em comparação com a questão anterior, ao passo que na Escola Estadual A o percentual contrário ao estabelecimento do contrato de casamento – o que significa o reconhecimento legal do Estado à união homoafetiva – também aumentou, como demonstra o Gráfico 5. O discurso adotado pela maioria dos contrários, como justificativa para a resposta, apelou para a heteronormatividade das relações de gênero, afirmando que “o correto é um casal ser formado por um homem e uma mulher” (justificativa de um aluno protestante da Escola Estadual B).

Gráfico 5. Posicionamento de estudantes acerca da união civil homoafetiva.



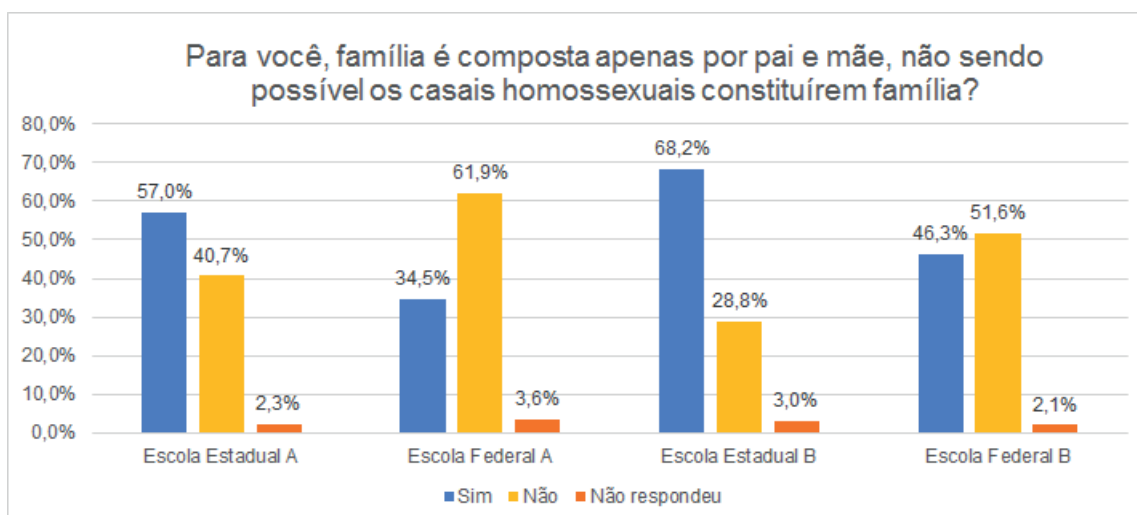
Sobre a adoção de crianças por casais homoafetivos, obteve-se a maior percentagem de estudantes favoráveis em todas as escolas pesquisadas. A maioria adotou como justificativa que “toda criança tem o direito de ter pais, mesmo que não sejam de sangue, nem do mesmo sexo” (opinião de um aluno protestante da Escola Estadual B). No entanto, ainda houve um número considerável de estudantes contrários à adoção na Escola Estadual A, correspondendo a 41,8% das respostas ao questionário: “acho errado, por muitos motivos. Um casal homossexual não tem estrutura para criar uma criança” (opinião de um aluno protestante da Escola Estadual A).

Gráfico 6. Posicionamento de estudantes acerca da adoção de crianças por casais homoafetivos.



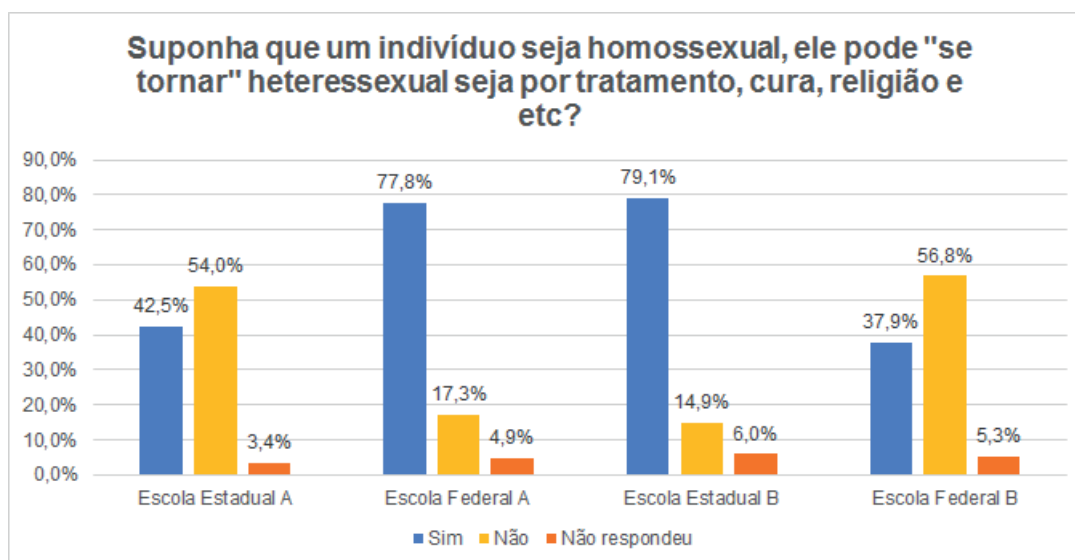
Quando indagados sobre a possibilidade de existência de um “modelo” de organização familiar e sobre a impossibilidade de casais homossexuais constituírem família, grande parte dos estudantes das escolas estaduais posicionaram-se de forma conservadora, enquanto os estudantes das escolas federais apresentaram maiores percentuais de aceitação e apoio a uniões homoafetivas.

Gráfico 7. Posicionamento de estudantes acerca da orientação sexual do casal familiar.



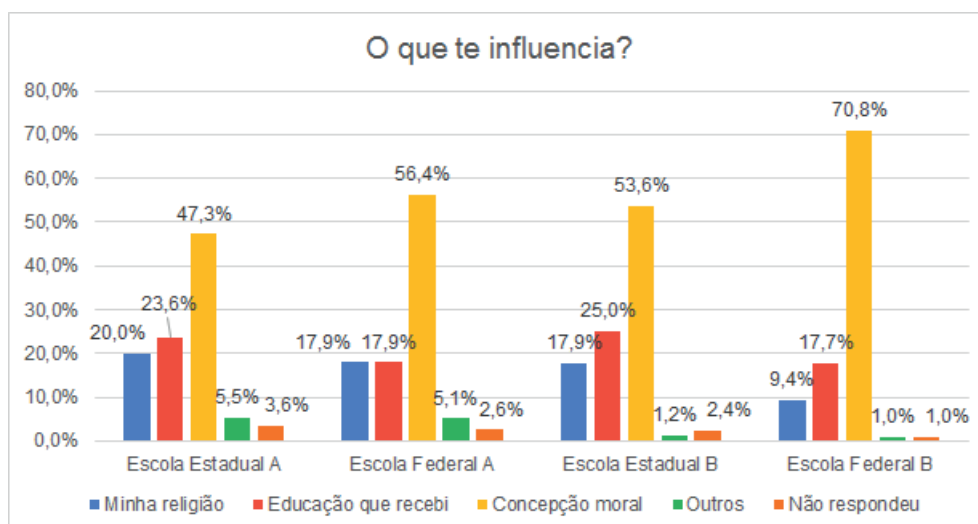
Quando questionados sobre a possibilidade da existência de algum tipo de “tratamento médico” ou de “cura religiosa” para que indivíduos LGBTQIA+ “tornem-se” heterossexuais, percebeu-se que estudantes da Escola Estadual B e da Escola Federal A, percentualmente, demonstraram posição favorável a esse tipo de ideia, com índices superiores a 75%. As demais escolas apresentaram tendência de adoção de posição levemente contrária à patologização da homoafetividade, com percentuais de respostas “não” superiores a 50%.

Gráfico 8. Posicionamento de estudantes acerca da possibilidade de “cura” ou “tratamento” para a homoafetividade.



Por fim, estudantes foram indagados na pesquisa sobre o que os influenciava em suas respostas ao questionário. A maior percentagem apontou para uma certa “concepção moral” como o fator de maior influência. Observa-se também o percentual relevante dos que responderam que a religião ou a “educação recebida” foram determinantes para o seu pensamento sobre o tema, como apresenta o Gráfico 9.

Gráfico 9. Fatores que influenciam as respostas dos estudantes.



DISCUSSÃO

“O que nos torna homens ou mulheres?” Certamente, uma pergunta aparentemente simples para quem se acostuma a olhar o mundo a partir do senso comum. Sob o ponto de vista sociológico, a pergunta – e sua resposta – carregam uma enorme complexidade. Será que podemos afirmar que o sexo de uma pessoa depende exclusivamente do fato dela ter nascido com genitais e características físicas de homem ou de mulher? Afinal, com os avanços da medicina, quantas vezes encontramos casos de troca de sexos? E quantas vezes encontramos homens ou mulheres que se comportam como se pertencessem ao sexo oposto? Esta pesquisa teve a intenção – ou a pretensão, melhor dizendo – de tentar responder a essas e outras perguntas, ou seja, investigar a temática da diversidade sexual e da identidade de gênero, mas sob o ponto de vista do olhar de jovens estudantes de ensino médio de quatro escolas públicas. A ideia de sexualidade está intimamente relacionada à definição de gênero, ou seja, ao significado de ser “homem” ou de ser “mulher”, às identidades que correspondem a essas diferenças presentes na sociedade. Podemos incluir nessas diferenças as roupas que vestimos, o nosso jeito de falar e de andar, mas também tudo o que sentimos no dia a dia, nossos desejos e nossos afetos. A sexualidade, nesse sentido, se refere diretamente ao gênero, é derivada dele e faz parte de sua construção. Não se trata, simplesmente, de uma atração física, interessar-se pelo corpo do outro, mas vai além dele. Afinal, estamos falando de

[...] um corpo que anda, que fala, que se movimenta, que se constrói imerso numa rede de referências culturais que dizem o que é másculo, o que é sensível, o que é bruto, o que é bonito, o que é feio, o que é frágil, o que é grande, o que é pequeno, o que é viril, o que é sedutor, o que é romântico, o que é amável, o que é possível – e o que não é (BORTOLINI, 2012, p. 2).

Portanto, assim como o gênero, a sexualidade também é uma construção sociológica, pois o que é “feio” ou “bonito”, o que se torna “atraente” ou não no outro, varia de acordo com a época, com o lugar, enfim, com as referências culturais presentes em cada sociedade. A sexualidade, portanto, não se refere apenas a sexo, pois, como parte inerente à condição humana, envolve sentimentos, afetos, dúvidas e angústias de todo tipo. Como se trata de uma construção social, a sexualidade institui regras, normas de comportamento determinadas, com suas permissões e proibições. Nesse sentido, uma definição possível e que insere outros elementos para nossa reflexão é a apresentada a seguir por Michel Foucault:

A sexualidade é uma interação social, uma vez que se constitui historicamente a partir de múltiplos discursos sobre sexo; discursos que regulam, que normatizam e instauram saberes que produzem verdades (FOUCAULT, 1997, p. 12).

Muitos indivíduos (homens e mulheres) seguem as normas convencionais mais aceitas na nossa sociedade, ou seja, homem tem um papel específico, certos hábitos, certas atitudes e se relaciona sexualmente com mulheres e vice-versa. Porém, há indivíduos que não seguem essas normas ou convenções dominantes. São os chamados transexuais, homossexuais (gays e lésbicas) e bissexuais. Já nos anos de 1940, um estudioso americano, Alfred Kinsey, dirigiu uma pesquisa com milhares de pessoas e constatou que as práticas homossexuais eram tão corriqueiras que a homossexualidade não deveria ser considerada uma doença ou anormalidade de um pequeno grupo de indivíduos (KINSEY; POMEROY; MARTIN, 1948). Este tem sido o entendimento da comunidade científica desde então, mesmo levando em consideração as reações e as polêmicas de cunho religioso. Apesar dessa aparente mudança de mentalidade, ainda hoje, em pleno século XXI, são inúmeros os relatos de intolerância e de violência contra as pessoas que não se “encaixam” nas normas estabelecidas pelo *status quo* em relação à sexualidade, ou seja, a chamada heteronormatividade. Nesse sentido, o Brasil é um dos países com maiores índices de violência homofóbica do mundo: em 2011, por exemplo, um relatório produzido pelo Governo Federal contabilizou 6.809 denúncias de agressões contra homossexuais – o que significava à época uma taxa de 3,46 denúncias a cada 100 mil habitantes (OLIVEIRA; COSTA, 2018, p. 294).

De acordo com relatório publicado e analisado pela Fundação Getúlio Vargas, de 2012 a 2014, como também em 2017 e 2018, houve redução significativa – 66%, em média – em relação ao número de denúncias de casos de violências contra a população LGBTQIA+. Segundo o documento citado, isso “pode estar vinculado com o crescimento de campanhas contra o preconceito, a homofobia e o discurso de ódio” (SANCHES; CONTARATO; AZEVEDO, 2019). Em breve, precisaremos nos debruçar com calma sobre os dados de 2019 e de 2020, em razão da mudança de conjuntura na orientação política do governo federal e de diversos estados, que estabeleceram um giro conservador a essas pautas nas eleições

de 2018, com a vitória de diversos candidatos aos poderes executivos e legislativos apoiados por setores da sociedade refratários ao debate sobre a homoafetividade e à elaboração de políticas públicas que possam inibir ou minimizar essas ações violentas.

Mesmo considerando a queda na quantidade de denúncias nos anos apontados no parágrafo acima, a Organização Não-Governamental GGB – Grupo Gay da Bahia, aponta que morre um LGBTQIA+ a cada 20 horas no país em razão da sua orientação sexual, seja por assassinato ou por suicídio. Segundo o GGB, “das 445 vítimas de LGBTfobia registradas em 2017, 194 eram gays (43,6%), 191 trans (42,9%), 43 lésbicas (9,7%), 5 bissexuais (1,1%) e 12 heterossexuais (2,7%)” (FIGUEIREDO; MORAIS, 2018).

Ainda segundo Figueiredo e Moraes, em comparação com os EUA, “as trans brasileiras correm um risco 12 vezes maior de sofrer morte violenta do que as estadunidenses”. Além disso, o Relatório Mundial da Transgender Europe assinala que o Brasil é o responsável pelo assassinato de 52% de todos os 325 crimes fatais cometidos contra transgêneros em 2016 e 2017, considerando 71 países cujos dados são apurados pela organização (Idem, ibidem).

Essa realidade de extrema violência foi um dos motivadores para a nossa investigação, que pretendia provocar o debate exatamente a partir de uma pergunta bem simples: como pensam e como se comportam nossos estudantes de ensino médio? O projeto de pesquisa tinha como uma de suas referências o cenário extremamente violento do município de São Gonçalo, na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, que em 2020 contava com a estimativa de um milhão e duzentos mil habitantes com elevada concentração urbana, alto índice de desemprego – ainda agravado pela pandemia de covid-19 – e uma pobreza generalizada e residente em bairros periféricos controlados pelo tráfico e por milícias. O município presenciou em 2010 um assassinato bárbaro, por homofobia, de um adolescente de 14 anos (o caso Alexandre Ivo, amplamente noticiado pela mídia à época). Esta pesquisa, portanto, nesse contexto, pretendia provocar esse necessário e urgente debate.

No sentido do que discorremos acima, como uma das respostas à indagação de “como pensam” os estudantes, ficou patente na organização dos dados apurados pela aplicação dos questionários a influência da religião (Gráfico 1) em relação a diversos posicionamentos apresentados, como é o caso da legislação que permite a união civil e a configuração de famílias homoafetivas (Gráficos 5 e 7, respectivamente), assim como a visão da homossexualidade como “doença” conjugada com a ideia de “pecado” – daí, a possibilidade de “tratamento” ou “cura espiritual” (cf. Gráfico 8).

Na análise das respostas, o perfil de identificação religiosa dos estudantes tem interseção, necessariamente, com diversas justificativas apresentadas sobre o porquê de suas escolhas e posicionamentos sobre aquela questão específica que constava dessas outras perguntas. Assim, dentre os argumentos que muitos estudantes utilizaram para alegar a

existência de “anormalidades” e “incompatibilidades” no comportamento afetivo entre indivíduos do mesmo sexo, repetiu-se por diversas vezes a menção à “criação de Deus da mulher para o homem e do homem para a mulher”, não cabendo “variações” nessa estrutura heteronormativa determinista, considerada como “natural”.

Outra observação importante diz respeito ao dado concreto de que as escolas estaduais visitadas pela pesquisa apresentaram um baixo percentual de discussões sobre a temática da diversidade sexual e de gênero, assim como também percebemos em relação à Escola Federal A (ver Gráfico 2). Ao relacionarmos esse dado com as respostas dadas ao Gráfico 3, que se seguiu à pergunta anterior, percebe-se o quanto é imprescindível a realização de debates sobre diversidade sexual e de gênero nas escolas como estratégia político-pedagógica central no combate ao preconceito e, por conseguinte, no combate à violência que lhe é intrinsicamente derivada.

Em relação à questão da adoção de crianças por casais homossexuais, cujos dados foram apresentados no Gráfico 6, observou-se, mais uma vez, que as escolas federais revelaram, percentualmente, uma posição mais acentuada de aceitação às relações que perpassam a homoafetividade, em comparação com as escolas estaduais. Os dados obtidos apontaram para um perfil de 51,2% e 71% de alunos favoráveis à adoção de menores por pares homossexuais nas escolas federais A e B, nessa ordem, enquanto os números obtidos nas escolas estaduais A e B foram, respectivamente, de 39,7% e 30,2%. Percebeu-se que na Escola Estadual A a quantidade de estudantes contrários a essa questão superou a de favoráveis, sendo essa a única escola em que esse posicionamento se expressou de forma majoritária. Na redação de suas justificativas para a aceitação da adoção por casais homoafetivos, muitos estudantes argumentaram que, por se tratar de crianças, o melhor para elas seria que tivessem um local onde pudessem comer e se abrigar, “*mesmo que esse fato significasse sua adoção por casais homossexuais*” (grifos nossos). Mesmo mantendo o preconceito, como se pode observar, consideramos que há certo caráter “progressivo” nessas respostas, mesmo com timidez e limitação, já que esses participantes da pesquisa não consideraram o fato de casais homossexuais terem o direito de constituir família e adotar crianças, mas sim a constatação de que a situação apresentada (a adoção de crianças) representaria uma forma de se evitar que elas sofram ainda mais com o abandono.

Outra relevante questão presente nos questionários ajudava a entender sobre a visão dos estudantes acerca da composição de um núcleo familiar. Para a maioria dos alunos das escolas estaduais A e B “uma família é composta necessariamente por mãe e pai”, sendo este apresentado como o único modelo possível – ignorando a realidade de inúmeras famílias monoparentais femininas que são característicos dos municípios brasileiros, principalmente entre as famílias mais pobres. Na contramão dessa percepção sobre a concepção de família,

os alunos das escolas federais A e B apresentaram respostas contrárias à exclusividade deste tipo de configuração familiar, não o tomando como uma base ou um modelo exclusivo. Nessas escolas figuraram entre as justificativas favoráveis a outras configurações de formação familiar diversas questões afetivas, que surpreenderam a equipe de pesquisa. Argumentos como “família é onde se tem amor” e “família vai além de um molde que se considera pré-estabelecido” estiveram presentes nas respostas dos estudantes, inclusive os das escolas estaduais que nas outras respostas apresentaram um perfil mais conservador.

Como assinalamos na apresentação dos resultados, chamou-nos a atenção o posicionamento dxs estudantes a respeito do que mais xs influenciava em suas respostas ao longo do questionário: em todas as escolas, estaduais e federais, mais de 50% dxs participantes da pesquisa optaram pela resposta “minha concepção moral”, seguida de “a educação que recebi” e “minha religião”. Evidentemente, ficou muito difícil explicitar o real significado da resposta “concepção moral”, pela sua abstração e subjetividade. Uma leitura possível é de que esse tipo de resposta teve preferência como uma espécie de “saída” dessxs estudantes, que lhes permitissem englobar tanto os seus argumentos religiosos quanto o peso da educação familiar no seu processo de socialização.

Por fim, chamou bastante atenção da equipe nos resultados da pesquisa a quantidade de estudantes que se declararam como “indiferentes” em uma resposta ou outra. O que seria essa indiferença? Essa indiferença tenderia a algum posicionamento? O que observamos em relação a esse ponto é a opção dx estudante em “fugir” de uma dada resposta, evitando se posicionar concretamente sobre o tema apresentado exatamente pela sua falta de conhecimento – o que pode ser entendido como uma opção relativamente correta. Por outro lado, também observamos nesse tipo de resposta, mais uma vez, a influência da religiosidade, gerando um sentimento de conflito em alguns alunos. Como exemplo, tem-se a seguinte justificativa de um aluno indiferente à questão do relacionamento homoafetivo: “Não tenho nada contra, mas não acho certo pelo fato de o homossexualismo (sic) não ser algo certo, pois Deus criou o homem para a mulher. Mas também não julgo ou condeno, porque a ordem de Jesus é amar ao próximo” (justificativa de um aluno protestante da Escola Estadual A). Além desse leve conflito apontado aqui, o uso da palavra “homossexualismo” por parte do estudante demonstra a sua falta de contato com o tema, visto que o sufixo “ismo” denota condição patológica e não deve ser utilizado desde maio de 1990, quando a Organização Mundial da Saúde (OMS) excluiu a “homossexualidade” da classificação de doenças, ou quaisquer problemas relacionados à saúde. Nesse e em outros casos, percebe-se que a escola não está cumprindo com o seu papel político-pedagógico de apresentar informações necessárias à formação integral do ser humano como sujeito livre de preconceitos e discriminações, que respeite as diferenças e a diversidade sexual e de gênero.

CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apresentados neste artigo, por si só, justificam a grande importância de se tratar o tema da diversidade sexual e da identidade de gênero nas escolas. Ficou notório que as escolas que não abordam a temática não cumprem com o seu papel de quebrar os tabus e os preconceitos existentes na juventude sobre a sexualidade e o gênero, sustentando uma homofobia velada – muitas vezes, explícita – e não contribuindo para a visibilidade LGBTQI+. Nesse sentido, entendemos como essencial a disseminação de pesquisas de campo com o perfil apresentado neste texto, mas adotando também, necessariamente, a metodologia da pesquisa-ação, com o objetivo de que os dados apurados sejam exaustivamente debatidos junto à comunidade escolar como um todo, provocando possíveis desdobramentos político-pedagógicos, como a realização de palestras e debates de formação junto à totalidade do corpo estudantil e da equipe docente, assim como a oferta de cursos de extensão à comunidade no entorno da escola e voltados também para os/as responsáveis pelos alunos e alunas.

Sabemos o quanto não devemos responsabilizar exclusivamente a escola pelo papel de combate à extrema violência que atinge a comunidade LGBTQI+. Por outro lado, entendemos que a escola pode sim contribuir para a formação de pessoas mais críticas e conscientes, que reconheçam os direitos de todos, que respeitem as diferenças e se relacionem positivamente perante a enorme diversidade que é característica dos seres humanos em relação às suas orientações sexuais e de gênero.

■ REFERÊNCIAS

1. BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
2. BORTOLINI, A. Diversidade sexual, gênero e homofobia na escola: introduzindo um debate. **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas**. Seropédica: UFRRJ, 2012.
3. FERRARI, A.; CASTRO, R. P. (Orgs.). **Diversidades sexuais e de gêneros**: desafios e potencialidades de um campo de pesquisa e conhecimento. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.
4. FIGUEIREDO, D.; MORAIS, P. LGBTfobia no Brasil: fatos, números e polêmicas. **Politize!** 5 out.2018. In: <https://www.politize.com.br/lgbtfobia-brasil-fatos-numeros-polemicas/> Acesso: 13 nov.2020.
5. FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**. Rio de Janeiro: Graal, 1997.
6. HUGON, M.-A.; SEIBEL, C. **Recherches impliquées, Recherches action**: Le cas de l'éducation. Belgique: De Boeck Université, 1988.

7. KINSEY, A.; POMEROY, W.; MARTIN, C. **Sexual behavior in the human male**. Filadelfia: W. B. Saunders, 1948.
8. OLIVEIRA, L. F.; COSTA, R. C. R. “Cada um sabe a dor e a delícia de saber o que é.” Debata-
tendo a diversidade sexual e de gênero. **Sociologia para jovens do século XXI**. 4^a ed. Rio
de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2018, p. 359-370.
9. SANCHES, D.; CONTARATO, A.; AZEVEDO, A. L. Dados públicos sobre violência homofó-
bica no Brasil: 29 anos de combate ao preconceito. **FGV DAPP**, 2019. In: [http://dapp.fgv.br/
dados-publicos-sobre-violencia-homofobica-no-brasil-29-anos-de-combate-ao-preconceito/](http://dapp.fgv.br/dados-publicos-sobre-violencia-homofobica-no-brasil-29-anos-de-combate-ao-preconceito/)
Acesso: 13 nov.2020.

“ Entre a visibilidade e invisibilidade dos corpos nas sete portas nos desenhos de Carybé

▮ **Rita Marcia Amparo Macedo**
IF - Baiano

▮ **Luiz Vitor Castro Junior**
UEFS

RESUMO

Entre a visibilidade e invisibilidade dos corpos das sete portas nos desenhos de Carybé, indica relações existentes entre os desenhos de um determinado grupo específico de mulher soteropolitana (a prostituta), seu papel no imaginário cultural, suas relações com a cotidianidade para que se torne possível estabelecer sentido e permita compreender suas implicações como objeto de reflexão desse corpo feminino que é portador de história, de singularidade e de sexualidade. Tendo como objeto compreender os elementos estéticos visuais do corpo da mulher-dama em Carybé analisando as relações existentes entre desenho e suas representações, esse trabalho utiliza como fonte primária de pesquisa o livro de autoria do próprio Carybé “As sete portas da Bahia”. Analisamos aqui importância da representação do corpo, a sua sexualidade e a busca de seus saberes para a construção da imagem e do seu poder de representação à luz da semiótica. Esse trabalho se constitui na perspectiva de fazer leituras do mundo por meio da obra de arte, mais especificamente por meio dos desenhos que são fonte de conhecimento nos permitindo ver, ler e sentir as imagens relacionando-as às pessoas, fatos do cotidiano e suas relações sociais. Por fim, verificou-se que se torna possível compreender as relações existentes entre os desenhos e o contexto histórico-cultural ao qual se apresenta nas imagens permitindo perceber a existência de um jogo de visibilidade/invisibilidade dos corpos das mulheres-damas no contexto em que se apresenta.

Palavras-chave: Mulher Dama, Corpo, Prostituição.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho trata de situar o corpo da mulher-dama dentro de um espaço além do ato sexual, com destaque para as tentativas existentes de enquadrá-lo dentro de uma lógica social disciplinar e o poder de transgressão que ele alcança. Procura a compreensão desse jogo simbólico entre o visível e o invisível na percepção dos corpos dessas mulheres em detrimento da função social que realiza. Depois, o corpo é trazido como elemento da identidade, incluindo o estudo desses corpos que, em sua grande maioria, são negros.

Carybé¹, Obá de Xangô, é considerado um verdadeiro gênio artístico e um ser humano cheio de histórias e potencialidades, por meio de seus desenhos indica relações entre os um determinado grupo específico de mulher baiana (a prostituta), seu papel no imaginário cultural e suas relações com a cotidianidade expressa, para que se torne possível estabelecer sentido e entender suas implicações como objeto de reflexão desse corpo feminino, que é portador de história, de singularidade e de sexualidade.

Diante de tal complexidade, o problema se constitui em saber: quais os contextos culturais potencializados nos desenhos de Carybé sobre a mulher-dama na cidade de Salvador, levando em consideração que esse corpo é portador de história, de singularidade e de sexualidade?

OBJETIVO

Analisar os elementos estéticos visuais do corpo da mulher-dama em Carybé e as relações existentes entre desenho e suas representações. A fonte primária de pesquisa consiste no livro de autoria do próprio Carybé, *As sete portas da Bahia*, no sentido compreender por meio da imagem a possibilidade de uma representação gráfica e estética do corpo, considerando-se a dinâmica cultural da prostituição na cidade de Salvador, bem como relações de sexualidade.

Especificamente, objetivamos: identificar e analisar o corpo da mulher-dama nos contextos culturais, compreendendo as relações entre desenho e prostituição; analisar a obra *As sete portas da Bahia*, no que tange à representação das mulheres-damas.

Muito tem se estudado sobre as obras de Carybé, porém, sobretudo, quanto às seguintes temáticas: capoeira (CASTRO JÚNIOR, 2012), mapeamento das suas obras espalhadas pela cidade de Salvador (MATOS, 2003) e candomblé (CHAVES, 2012). Assim, a relevância da presente pesquisa sobre o corpo da mulher-dama está na percepção de que existe uma

¹ Nome artístico de Hector Julio Páride de Bernabó (1911-1997). Carybé é o nome de um peixe de água doce e acabou se tornando o apelido pelo qual o desenhista é internacionalmente conhecido.

lacuna em relação ao estudo científico-acadêmico das imagens dos corpos prostituídos, o que leva ao nosso interesse em tratar deste assunto.

METODOLOGIA

Neste trabalho, é adotado um modelo teórico-metodológico de natureza qualitativa que tem características particulares. O método qualitativo refere-se a uma abordagem sistemática, subjetiva, usada para descrever as experiências de vida (discursos e comportamentos) e dar-lhes significado. Segundo Minayo (1994, p. 21), a pesquisa qualitativa:

Responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas Ciências Sociais, com o nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis.

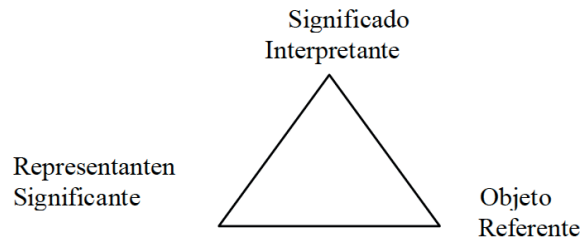
Para realizar o estudo, recorreremos à pesquisa bibliográfica, que, de acordo com Gil (2008, p. 44): “É desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Como material de base, foram utilizados livros e publicações periódicas em jornal de grande circulação.

Torna-se importante investigar de que modo o processo criativo dos desenhos que o artista Carybé possibilita apreender com as imagens podem representar uma reflexão sobre os corpos humanos e a vida cotidiana e como as imagens tratadas nos desenhos ganham vida através da representação, da cultura. Por isso, escolhemos uma metodologia que nos possibilite identificar e analisar os desenhos de Carybé como obras de arte, com seus valores e significados quanto à relação existente entre o contexto e a história que nos é contada através deles.

Com essa vasta possibilidade de nos comunicarmos o papel que a semiótica desempenha um melhor entendimento do mundo e da nossa realidade. Sendo assim, é preciso ressaltar: “Não há a pretensão de tudo perceber, nem de que a semiótica nos dará todas as respostas” (JOLY, 2012, p. 32).

Santaella, em seu livro *O que é semiótica* (1983, p. 84), descreve a atuação fundamental de Charles Sanders Peirce: “Peirce dedicou-se ao estudo dos signos e os compreendeu de maneira triádica (representamen sendo a parte perceptível do signo; objeto sendo aquilo representado ou substituído; interpretante como sendo o significado)”. A Figura 1 demonstra, pela sua estrutura triangular, que existe uma relação dinâmica entre os processos na perspectiva da semiótica. Signo, significante e objeto dependem do contexto e da expectativa do receptor, permitindo que ocorra uma conexão entre ambos:

Figura 1



Fonte: JOLY, 2014, p. 33

É por meio do pensamento de Peirce que se organiza nosso trabalho². Com base na definição triádica da leitura da imagem, endentemos que os desenhos de Carybé escolhidos para representar o corpo da mulher-dama podem ser analisados não só pelo aspecto da imagem estática em si, mas também pelo que representam no campo da história e da cultura baiana.

Seguindo essa mesma interpretação das relações possíveis de análise de imagem pela semiótica, buscamos uma Bahia desvelada na visão do artista.

RESULTADOS

Corpos visíveis e invisíveis nas sete portas é um esforço para compreender os enunciados de visibilidade e invisibilidade dos corpos nos desenhos. Neste jogo, existe uma relação tênua constituída nos elementos culturais que perpassam a história, o controle do corpo e uma Salvador imaginária, no sentido de estar relacionada aos ideais de terra da felicidade, cujo cenário é também composto pelos corpos das mulheres- damas. Entre o que deve ser visto e o que não deve aparecer, na superfície da sociedade, estão prostitutas que surgem nos dois momentos.

DISCUSSÃO

A partir dos desenhos de Carybé é possível construir dois quadros com figuras das mulheres-damas na perspectiva da visibilidade e invisibilidade dos corpos. Seguindo o critério de análise adotado, nesses momentos distintos estão a venda do corpo, a prática do ato sexual e as relações do cotidiano dessas mulheres.

² De acordo com Joly (2012, p. 33): “Essa triangulação também representa bem a dinâmica de qualquer signo como processo semiótico, cuja significação depende do contexto de seu aparecimento, assim como da expectativa do seu receptor”.

Quadro 1. Corpos Visíveis: nesse momento os corpos são visíveis, desejados e cobiçados pelos clientes, ou seja, expostos como objeto de desejo. O corpo deve ser visto como um atrativo no comércio do sexo, alimentando o sistema em que o cliente paga pelos serviços carnavais com a mulher-dama, gerando uma fonte de renda e estabelecendo determinados ritos: aproximação, acerto do valor a ser cobrado, o tipo de serviço que será oferecido como um cardápio – o ato sexual em si e o pagamento ao final.

Figura 1



Figura 2



Figura 3



Quadro 2. Corpos Invisíveis: o oposto se apresenta na composição do quadro sobre os corpos invisíveis. Estes são apresentados como destituídos de qualquer garantia de condições dignas de sobrevivência. São mulheres que aparecem em situações precárias de abandono e vulnerabilidade no dia a dia, sendo ignoradas pela sociedade. Essa escória pobre representa o que há de mais desprezível para a estrutura social. São corpos que geram despesas para o Estado, a quem cumpre garantir a essa camada da população cuidados com saúde, educação, alimentação e condições de moradia. Ignorar a ralé é um artifício que marginaliza essas pessoas e gera um abismo em relação às classes sociais.

Figura 4



Figura 5



Figura 6



Dessa forma, essa rede a visibilidade está na venda dos serviços sexuais, na presença dessas mulheres nas ruas, expostas em um jogo de sedução e comércio no qual oferecem seus corpos. Em contrapartida, a invisibilidade desse grupo de mulheres se encontra na busca de garantias e direitos sociais e de voz perante uma sociedade estruturada no sentido de que as minorias não apareçam de forma atuante exigindo melhores condições de vida e saúde.

A construção do imaginário da cidade de Salvador evidencia um lugar de muitas belezas naturais, festas e sincretismos religiosos, de maneira que o carnaval seja carro chefe para o turismo, trazendo como atributo uma permissividade em relação às práticas sexuais mais

exacerbadas. É transmitida uma ideia de povo sempre feliz e receptivo, convivendo em uma sociedade harmônica e sem preconceitos.

Nesta caminhada em avenidas esburacadas, com poucas sinalizações e quase sempre sinuosas, em se tratando de prostituição, estão as relações do jogo de identificação desses lugares e a presença dessas mulheres demarcando seus territórios entre o contexto histórico-cultural e a prostituição em si, originando campos de visibilidade.

Salvador é uma cidade complexa e dissimulada. Ela não se apresenta e não se revela de uma única maneira. Nesta cidade histórica chancelada pelo mito fundador, emanada pelos inter-cruzamentos dos corpos-culturais (corpos-lusitanos, corpos-negro e corpos-índio) e nessa movimentação histórica dos corpos, se produz um ambiente de conflito e consenso, de aliança e rebeldia, singular e plural da "cultura baiana"³. (CASTRO JÚNIOR, 2010, p. 121).

O vínculo entre os povos ocorre de maneira singular no Brasil e, principalmente, na Bahia. Essa nova cultura nascida organicamente em solo baiano advém das experiências da agregação desses três povos que aqui se inter cruzaram. A cidade também se apresenta com características do visível e do invisível, assim como os corpos que a compõem. Como dito, ela é orgânica e se interpenetra na sua construção de lugar e povo.

A sua invisibilidade está em uma atmosfera mística, meio que mágica, mas que se torna visível principalmente nos corpos alegres, sensíveis, poéticos e nas emoções que são evocadas nos becos, nas ruelas e nos bares pelos corpos dançantes. Às vezes, a invisibilidade da cidade está na impossibilidade do turista de conhecer melhor a cidade, ficando iludido pelas campanhas publicitárias que vendem como "Bahia, a terra da felicidade"⁴. (CASTRO JÚNIOR, 2010, p. 102).

Salvador é uma cidade que possui uma mística diferente, e a relação que se estabelece nesse intercruzamento de povos e culturas fez florescer em solo baiano uma complexa rede de fusões, a ponto de conceber um povo com uma cultura ímpar. Porém, esse processo de modelo de civilização não se deu de maneira espontânea e pacífica. Foram travadas muitas lutas de resistência quanto à colonização do branco europeu sobre os nativos indígenas e os povos africanos que vieram trazidos de seu continente na condição de escravizados.

Esses novos habitantes da nova terra Brasil, junto com os povos nativos, possuem um ponto em comum: a batalha pela sobrevivência. Corpos negros e índios se encontravam uma nova situação enquanto sujeitos que habitam esse novo mundo. Este choque

3 "O termo „cultura baiana" é, portanto, um complexo cultural datável. Complexo que é a configuração plena de um processo que vem se descobrindo desde o século XIX, quando a Bahia, do ponto de vista dos sucessos e das vicissitudes da economia nacional, ingressou num período de declínio. Pois em meio ao mormaço econômico e ao crescente desprestígio político que práticas culturais se articularam no sentido da individuação da Bahia no conjunto brasileiro de „civilização". (RISÉRIO, 1993, p. 158).

4 Campanha publicitária utilizada pelo governo do estado para retratar o Estado da Bahia.

das entre-culturas se realçava na recusa de um único e monolítico modo de produção e de vida cultural, na conspiração para recolocar a sua cultura e em seus desejos de manifestar suas crenças.

Dessa maneira, em Salvador, torna-se necessária a composição dos múltiplos saberes, de alianças entre a cultura dominante do europeu e dos povos subjugados e escravizados. É por essa necessidade de se misturarem que se dá uma nova dinâmica cultural nesse espaço de criação que é a cidade. Esta, por sua localização, sendo banhada pelo Oceano Atlântico, cumpre um papel fundamental para o sistema de circulação de pessoas e de mercadorias. O transporte de matéria-prima é facilitado e, com isso, a diversidade de gentes que por aqueles portos atracam.

“A cidade cultura/natureza é *visível* e *invisível*⁵ ao mesmo tempo. A paisagem da cidade se reflete no olhar, no imaginário que cada um tem da cidade, no cheiro da comida de sua culinária e no ar que respiramos” (CASTRO JUNIOR, 2010, p. 117). No entanto, não se trata somente de um jogo entre o visível e o invisível, mas também das inter-relações dos povos, que produziram uma nova matriz cultural em que os colonizadores buscavam criar uma sociedade de classes por meio da exploração da mão de obra. Já os colonizados nativos ou estrangeiros possuíam uma visão diferente dos colonizadores, inclusive no aspecto da religiosidade e espiritualidade, emergindo assim uma multiplicidade de saberes e crenças que deu origem a uma cultura diferente da imposta como dominante.

CONTROLE SOBRE O CORPO

Nenhum homem tem vocação para escravo, servo ou operário explorado. Todos nascemos para a liberdade, para a criação da nossa história. (SILVA, 2009, p. 2017).

Carybé nos desvela o corpo das mulheres-damas. Permite-nos enxergar como em seus desenhos são tratados os corpos que em sua maioria são afrodescendentes, visto que a Bahia recebeu durante o período escravocrata um número bastante significativo de povos vindos do continente africano. A compreensão estética desses corpos nos conduz para as relações existentes entre desigualdade social e cor da pele, o tratamento dos corpos das mulheres-damas e a possibilidade de perceber questões relacionadas à discriminação e ao papel que elas ocupam na sociedade: “Nada mais acertado: na entrada do século 21, os afrodescendentes, seja no Brasil, na América Latina, nos Estados Unidos ou na Europa, continuam econômica, política e simbolicamente desiguais frente aos „claros”” (SODRÉ, 1999, p. 9).

5 “Sabe-se que visibilidade–invisibilidade é um biônimo inseparável na dinâmica do conhecimento em sua ontologia e na natureza sempre limitada das percepções humanas. Por mais precisos que sejam os instrumentos, por mais que sejam avançadas as teorias, a um legado de saber é sempre acrescentável um legado maior de não saber. Nisso também reside a sempre limitada competência humana de pensar, perguntar, escutar, criar e compreender e uma humilde que não se confunde com a subserviência, mas é mediadora dessa interminável que é o desejo de saber.” (RANGEL, 2005, p. 50).

A construção da imagem da mulher-dama e o poder de representação que o desenho nos traz é, de fato, um potencializador da visibilidade de pessoas que vivem na marginalidade e na exclusão. Do ponto de vista da sociedade, essas mulheres são invisíveis em seus direitos, mas a arte de Carybé as evidencia.

Nessa proximidade com a realidade, a obra nos conduz a uma Salvador múltipla de crenças, de cores, sabores, gestos, heranças, tornando-se um efervescente e ímpar lugar para se viver e criar. Como Carybé dizia: “Há um Deus nesse lugar” (FURRER, 1989, p. 150).

Não é sem razão que Mirabeau Sampaio diz: “Nasci e me criei aqui em Salvador” – ele é da mesma idade de Carybé, nascido no mesmo ano – “e posso lhe afirmar: na Bahia, não existia um negro, era uma coisa que ninguém tinha visto aqui, até a chegada de Carybé”. (FURRER, 1989, p. 149).

Na perspectiva da construção de uma breve história do corpo negro das mulheres-damas que Carybé torna visível, é necessário analisar as transformações que esse corpo sofre em função das relações entre sociedade, economia e cultura. É importante considerar que estamos tratando de relações históricas e que o corpo da mulher negra está diretamente ligado às mais profundas subjugações que o processo de escravidão provocou.

O processo de abolição da escravidão foi um processo gradual, cujo fim data do ano de 1888. Significa que durante mais de três séculos houve trabalho servil e exploração profunda de um povo sobre outro. No campo da historiografia, surgem algumas ênfases e tendências para abordar as teorias relacionadas à escravidão, entre elas a da “coisificação do escravo”⁶.

A teoria da chamada “coisificação do escravo”, bastante difundida na produção historiográfica, passou a defender a idéia de que as condições extremamente duras da vida na escravidão teriam destituído os escravos da possibilidade de pensar o mundo a partir de categorias e significados sociais próprios, comprometendo, inclusive, a capacidade de forjarem os laços básicos dos seres humanos – os laços familiares. (PROENÇA, 2007, p. 3).

O corpo negro é, no decorrer da história do Brasil, um corpo discriminado e inferiorizado em relação ao corpo do colonizador branco europeu, através de concepções e visões de mundo. O que a teoria traz como elemento de análise é que o escravizado perde suas referências de constituição familiar, comprometendo o seu desenvolvimento social e as suas vontades.

Entretanto, por qualquer que seja a nomenclatura atual, isso não diminui a tragédia de origem dessa história, da memória dos nossos ancestrais negros, trazidos nos porões dos navios, amontoados, humilhados, açoitados, tratados como animais, como se fossem corpos sem alma, corpos sem dor. (MATTOS, 2010, p. 33).

6 A ideia de coisificação do escravo foi destacada especialmente pela chamada “escola paulista”, representada por Florestan Fernandes, Emília Viotti, Fernando Henrique Cardoso e Octavio Ianni.

É do corpo das mulheres negras e prostitutas de que estamos tratando. As diferenças fenotípicas, ou seja, da cor da pele como identificador social, impõem barreiras a essas mulheres e provocam desigualdades sociais e econômicas muitas vezes intransponíveis. São afrodescendentes na sua origem e muitas vezes em sua essência.

Estratégias simbólicas são utilizadas pela sociedade para que, dentro do discurso hegemônico disseminado, se trate a atividade de venda do corpo como um desvio, uma transgressão, um ato pecaminoso, gerando-se uma culpabilização que se impõe a esse tipo de vida ou de “escolha”.

Havia quem argumentasse que problemas de ordem econômica por si só não explicavam a prostituição. Manuel Bemado Calmon Du Pin e Almeida propunha que “A prostituição não obedece senão a uma forma degenerativa do organismo feminino”. Era este viés interpretativo, concebendo a meretriz como pessoa anormal, que dominava um outro tipo de explicação para a existência da prostituição. A prostituta era vista como degenerada, portadora de debilidade mental, associada a uma „configuração orgânica patológica”. Embasavam estas concepções teorias que atestavam a “inferioridade física e mental da mulher, especialmente, a da prostituta”. Certos autores atribuíam a prostituição a uma combinação das duas ordens de fatores mencionadas acima. O médico Dante Augusto da Silva apresentava um longo esquema para dar conta de todas as motivações para o ato de se prostituir: por simpatia, por miséria, por ambição pessoal e familiar, por coação, por endromania, por degenerescência, por sedução, por influência do meio familiar, social, climático, forçada pela família, por capricho, por acaso, por vingança, por infâmia, prostituta nata. (SANTANA, 1996, p. 5-6).

A medicina desempenha papel essencial na descrição e enquadramento da prostituição como “doença” e, por meio da descrição das possíveis motivações que levam uma mulher a prostituir-se, considera que além das razões econômicas está a anormalidade. Há ainda, é claro, o discurso cristão de um Deus onipresente, onipotente e onisciente que serve como pretexto para a vigilância do corpo. Homens e mulheres devem se guardar, ocultando seus corpos, pois estes não devem servir de lugar para a manifestação do pecado.

CONCLUSÃO

Tendo em vista que os desenhos de Carybé sobre as mulheres-damas são tidos como ponto de partida deste trabalho, é possível perceber o papel que a prostituição exerce diante de um modelo estabelecido de sociedade, levando em consideração o período histórico analisado (1951-1962), sendo capaz de desvelar uma cidade de Salvador.

A intenção foi analisar, por meio dos desenhos, as relações entre as imagens e o seu poder de representação no imaginário cultural no cotidiano, buscando compreender esse corpo da mulher-dama como portador de história, sexualidade e de uma singularidade. O contexto

cultural potencializado na obra de Carybé nos levou a buscar resposta para essa complexidade que se apresenta em representar a prostituta dentro de um cenário cultural no qual ela está inserida e escreve a sua história de maneira particular dentro da capital baiana.

■ REFERÊNCIAS

1. CARYBÉ. **As sete portas da Bahia**. 4 ed. Rio de Janeiro, Record, 1976.
2. CASTRO JUNIOR, Luis Vitor. **Campos de visibilidade da capoeira baiana**: as festas populares, as escolas de capoeira, o cinema e a arte (1955 - 1985). Brasília: Ministério do Esporte/ 1º Prêmio Brasil de Esporte e Lazer de Inclusão Social, 2010. **A arte-capoeira nas imagens do “Capeta Carybé”**. Projeto História, São Paulo, n. 44, pp. 115-140, jun. 2012.
3. CHAVES, Marcelo Mendes. **Carybé**: uma construção da imagética do candomblé baiano. 2012. Dissertação (Mestrado em Estética e História da Arte) – Estética e História da Arte, Universidade de São Paulo, SP, 2012. doi:10.11606/D.932012. tde- 0812013. Acesso 2016-09-13.
4. FUERRER, Bruno (org.). **Carybé**. Salvador: Fundação Emílio Odebrecht, 1989.
5. GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.
6. JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Trad. Marina Appenzeller. 14ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012. – (Série ofício de arte e forma).
7. MATTOS, Ivanilde Guedes (Ivy). **Estética afirmativa**: corpo negro e Educação Física. EDU-NEB, Salvador, 2009.
8. MATOS, Matilde. **A Bahia vista por Carybé** (1911-1997). Afro - Ásia, 29/30 (2003), p. 389-413. Acesso em 06.05.2014. <http://www.afroasia.ufba.br/pdf/afroasia_n29_30_p389.pdf>
9. MINAYO, Maria Cecília de Souza. **A Pesquisa Social**: método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
10. PROENÇA, Wander de Lara. **Escravidão no Brasil**: Debates Historiográficos Contemporâneos. Anais eletrônicos da XXIV Semana de História: “Pensando o Brasil no Centenário de Caio Prado Júnior”, 12 de Setembro de 2007, (p.1-10). < <http://www.assis.unesp.br/Home/Eventos/SemanadeHistoria/wander.PDF>>
11. SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. Coleção Primeira Passos, São Paulo S.P, Editora Brasiliense, 1983.
12. SANTANA, Nélia de. **A prostituição feminina em Salvador** (1900-1940). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de filosofia e ciências humanas. Mestrado em história. Salvador, BA, 1996.
13. SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros**: identidade, povo e mídia no Brasil. 2ª ed. Editora Vozes, Petrópolis – RJ, 1999.

“ Estigma e conflitos emocionais presente em mulheres com HIV

- | Miriam Maria Mota **Silva**
- | Adilma da Cunha **Cavalcanti**
- | Renato Cristiano Lima **Barreto**
- | Mariliane Gomes **Fernandes**
- | Lília Costa **Nascimento**
- | Antonio José de **Vasconcelos Neto**
- | Maria Caroline Machado **Serafim**
- | Nathália Patrícia Almeida **Santos**
- | Elizangela Maria Braga de **Sousa**

RESUMO

O vírus da Imunodeficiência humana (HIV) é uma infecção principalmente sexualmente transmissível marcada pelo estigma, caracterizada em âmbito mundial por suas marcas de promiscuidade e morte que representava e representa desde sua descoberta, logo atingindo variados grupos de mulheres dando início a diversos tipos de sentimentos relacionados ao estigma. Assim é necessário que todos os profissionais da área da saúde conheçam as influências da doença em questões biopsicossocial, como também é necessário ampliar as pesquisas brasileiras sobre a temática. Sendo que, o presente artigo consiste em uma revisão sistemática da literatura realizada através do site da BVS, que possui como base artigos científicos presentes em dados de confiança como: SCIELO e LILACS, sendo utilizados nove materiais na íntegra que abrange o tema. Desta forma, conclui-se que é preciso uma abordagem sociocultural que inclua temáticas para a compreensão do estigma atribuído as mulheres portadoras do HIV, para que os profissionais de saúde possam adquirir conhecimentos e realizar uma assistência efetiva.

Palavras-chave: Vírus da Imunodeficiência Humana, Mulheres, Estigma.

INTRODUÇÃO

A sociedade passa por diversificados processos de saúde e doença, que se modifica de acordo com o contexto histórico, como também cada patologia que surge apresenta um impacto tanto em proporção biológica quanto social, ou seja, a doença não é somente observada em seu âmbito fisiopatológico, mas também será constituída de outros significados para os variados grupos sociais que relacionam uma determinada enfermidade a julgamentos morais com características positivas ou negativas, que é a mais comum, portanto quando uma doença específica é avaliada como pejorativas o portador dela poderá ser reprimido e excluído socialmente (GONÇALVES; BANDEIRA e GARRAFA, 2011).

Interligamos que o Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV) não envolve apenas o ser humano em seus aspectos biológicos, mas também, atinge a esfera coletiva, logo a descoberta levou a população a gerar juízos morais depreciativos aos infectados, pois os principais eram homossexuais, usuários de drogas injetáveis e prostitutas, ou seja, grupos que se encontram a margem da sociedade. Também, o mesmo rapidamente tornou-se uma pandemia de nível global, sendo descrito como: incurável, contagioso, indicador de promiscuidade e morte (MEDEIROS, 2007); assim surge o estigma para os portadores desta infecção.

Sendo que, o termo estigma foi criado pelos gregos com significados que expressam o sentido de mal, pejorativo e depreciativo, desta forma quem transporta tais marcas será visto como, um indivíduo poluído e que deve ser evitado socialmente, por seguinte remetendo aos dias atuais a terminologia não sofre mudanças (GOFFMAN, 2004), principalmente para as mais variadas questões presentes no HIV. Além do mais, Erving Goffman retrata que existem três tipos de estigma os:

Das abominações do corpo – que se equipara a alguma deficiência corporal, as culpas de caráter individual – comparado á vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas e desonestidade, e este tipo de estigma é concluído através de exemplos, de homossexualismo, deficientes mentais, situação de prisão, alcoolismo e por fim, os estigmas tribais de raça, nação e religião. Todos estes tipos de estigmas faz com que ocorra um impedimento para o estigmatizado a manter um vínculo com os demais, pois, suas “marcas” fazem com que os denominados “normais” afastem-se dele (GOFFMAN, 2004,P. 07).

Desta forma, é importante especificar o efeito do estigma em mulheres portadoras de HIV, como isso repercute na vida emocional delas, visto que o mesmo remete aos conceitos de desvio da sexualidade e impurezas. Logo, há conflitos emocionais presentes nas mulheres infectadas que estão relacionados às diferenças de gêneros e de comportamentos que são condenados moralmente pela sociedade, contudo algumas conseguem desenvolver estratégias de enfrentamento para amenizar os aspectos biopsicossociais (FEREIRRA; FIGUEIREDO; SOUZA, 2011).

Em vista disso os profissionais da área da saúde podem trazer uma nova perspectiva de vida para as portadoras. Portanto, os profissionais da Enfermagem que estão em contato direto com as usuárias precisam desenvolver cuidados usando métodos de acolhimento, visto que os mesmos não estão preparados para lidar com as diversas situações emocionais que elas apresentam.

OBJETIVO

Contribuir para o entendimento do estigma em mulheres portadoras de HIV, como também seus sentimentos e conflitos existentes por portar a doença. E assim facilitar um embasamento teórico efetivo para todos os profissionais da saúde e dentre este o enfermeiro que se encontra em todos os níveis da assistência, logo, produzindo uma melhor assistência a estas em seus aspectos biopsicossociais. Mas também, possui a intenção de ampliar e progredir os estudos sobre a temática, pois este tipo de tema nas produções científicas brasileiras encontra-se em números ainda não significativos.

MÉTODOS

O respectivo estudo trata-se de uma pesquisa descritiva fundamentada em uma revisão sistemática da literatura, através de uma coleta de dados feitas em livros que tratam da temática e na BVS que contém periódicos indexados a base de dados de confiança como: Scielo e LILACS, para a seleção de alguns artigos foram utilizados os seguintes descritores: Vírus da Imunodeficiência Humana, Mulheres e Estigma. Assim escolhendo 30 materiais, contudo apenas 9 continham conteúdos suficientes e relevantes para a construção do artigo, também os mesmos se encontram na íntegra em língua portuguesa e espanhola entre os anos de 2010 á 2014.

Por fim o presente artigo foi estruturado em quatro seções: a primeira introdução, a segunda os detalhes dos procedimentos metodológicos utilizados, a terceira foram apresentados os resultados e análise dos materiais estudados e na última parte considerações finais seguidas das referências.

RESULTADOS

Por meio da utilização das bibliografias estudadas foi possível identificar que os sentimentos desenvolvidos estão ligados às desigualdades entre os sexos perante aos comportamentos sociais e pessoais em que estas mulheres estão incluídas, pois, irão equivaler às práticas estigmatizadas em que o HIV é caracterizado (ONUSIDA, 2005). Além do mais, tais

conflitos emocionais que foram observados nas mulheres sejam elas: adolescentes, grávidas, jovens, profissionais do sexo e donas de casa, assim deixando vulneráveis a outras complicações sejam elas sociais, fisiológicas e pessoais tornando a vida dessas mais difíceis, pois, o fato da não aceitação da sociedade em geral é uma ferida maior que a própria doença (TAVERA, 2010).

Dentro desta ótica é possível enxergar que estas apresentam uma grande dificuldade de lidar com os diversos julgamentos feitos pela sociedade, que causam repercussões psicológicas como: culpa, medo, vergonha, ansiedade e depressão (TAVERA, 2010). Por conseguinte elas buscam amenizar os seus variados problemas através de estratégias de motivação que podem ser: religioso onde encontram no ser divino fé, força e resposta para sua infecção; suporte social e familiar sendo uma forma de fortalecer e auxiliar em um bom resultado emocional, e por fim a cumplicidade do profissional e das portadoras, pois estes lidam com as pessoas com medo, ansiedade, dúvidas e dores (GALVÃO; PALVA, 2011).

Em síntese, foi considerado que os profissionais da área da saúde são de grande valia para o enfrentamento dos conflitos emocionais que surgem nas mulheres portadoras do HIV e dentre eles o enfermeiro que foca na particularidade e singularidade de cada uma, porém isso só é possível quando há um olhar humanizado. Todavia a maioria ainda não se encontra preparado para lidar com as diversidades e amenizar a discriminação, preconceito e estigma com tais, logo sendo necessário que a temática seja mais estudada por estes para uma melhor assistência (RENESTO et al, 2014).

DISCUSSÃO

A análise das bibliografias consultadas possibilitou a identificação de um perfil de mulheres em idade reprodutiva portadoras de HIV, como também do estigma existente que conseqüentemente é um propulsor a conflitos emocionais como culpa, vergonha e medo os principais sentimentos abordados pelas literaturas. Sendo que, estas construções estão relacionadas desde a descoberta do Vírus da Imunodeficiência Humana que é a forma assintomática da doença, ou seja, quando não há sinais e sintomas da mesma, contudo o mesmo é responsável pelo o desenvolvimento da forma sintomática que é conhecida como AIDS que se originou no ano de 1981, logo a mesma rapidamente ficou tarjada pela a população como: diabólica e perigosa decorrente do desconhecimento da nova doença pelas autoridades médicas e científicas durante a época (MEDEIROS, 2007). Mas também, outras comparações pejorativas associadas aos infectados pela sociedade que relaciona isso aos comportamentos promíscuos, desviantes e que fogem do que é “moralmente correto”, dessa forma, é perceptível a implantação do estigma em relação ao atributo e estereótipo (GOFFMAN, 2004).

A partir dessas circunstâncias é perceptível que existe uma constante desvalorização dos portadores do HIV, isso define em aspecto simples o estigma que apresentam as mais diversificadas faces moldando-se de acordo com o contexto e os tipos de culturas onde as infectadas estão inseridas, sendo utilizados para fortalecer as desigualdades sociais (ONUSIDA, 2005). E através destas elucidações realizadas corroboram para entendermos os sentimentos das mulheres, pois, temos a concepção que a respectiva infecção atinge suas portadoras em esfera biopsicossocial e que os mais diversos sentimentos que surgem têm repercussões antes e depois do diagnóstico, que acaba determinando o processo de saúde e doença, como também influenciando na mudança de seu comportamento quanto à questão do autocuidado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, entende-se que o HIV é um grande problema para a saúde em âmbito mundial principalmente, por ser uma infecção que ainda não possui cura e se destaca por a diminuição da imunidade, também é responsável por causar diversos conflitos emocionais em mulheres portadoras.

Portanto, há um problema quanto ao olhar dos infectados pela sociedade, a qual é possível observar uma grande divergência entre os pacientes e o convívio social, como também, entre o paciente e o profissional da saúde. Apesar, da grande variedade de prevenção, sabe-se que devido o não entendimento social, o medo de perder o parceiro, o não uso de métodos contraceptivos, a falta de conscientização por parte dos profissionais, e da sociedade e o estigma gerado deixam-nas mais propensas a adquirir HIV/AIDS.

Ainda mais, é possível ver que as pesquisas que abordam esta temática são escassas, porém as encontradas abordam de forma preocupante a saúde da mulher e seus sentimentos, como também apontam uma inquietude ao tratarem as dimensões éticas, saúde reprodutiva, psicológica e direitos humanos. Desta forma é preciso uma abordagem sociocultural que incluam temáticas imprescindíveis para a compreensão do HIV e do estigma atribuído à referida infecção, sendo importante dar enfoque a questão da vulnerabilidade da portadora, mas também, ao profissional de saúde para que assim possam adquirir o conhecimento sobre o caso, a fim de, promover a autoestima uma vez que os paradigmas científicos estão mais concentrados na abordagem biológica, ou seja, o olhar voltado apenas para o corpo físico, sem dar conta do fenômeno psicossocial que ela representa.

Em suma, o profissional de enfermagem deve-se mover e facilitar a promoção e reabilitação destas portadoras, desenvolvendo ações que conscientizem casais, ajudando mulheres a diminuir os conflitos, acompanhando-as e preparando-as para a possível revelação do diagnóstico, e assim tentar diminuir o grande processo de estigmatização e discriminação na comunidade, a fim de, facilitar a vida de todos, logo, diminuindo o descaso que esta enfermidade causa.

■ REFERÊNCIAS

1. FAVORETO, C.A. O; FERREIRA, D.C. A análise da narrativa dos pacientes com HIV na construção da adesão terapêutica. **Rev. de Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 3, n. 21, p.917-936,2011. Disponível<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312011000300009>.Acessado em: 04/04/2015.
2. FERREIRA, R. C. M.; FIGUEIREDO, M. A. C; SOUZA, L. B. Trabalho, HIV/AIDS: Enfrentamento e dificuldades relatadas por mulheres. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v.16, n.2, p.259-267, abr/jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v16n2/a09v16n2.pdf>>. Acessado em: 04/04/2015.
3. GALVAO, M. I. G; PALVA, S.S. Vivencia o enfrentamento do HIV entre mulheres infectadas pelo vírus. **Rev. Bras. Enferm.** Brasília, v.6, n.64, p.1022-7, Nov.- Dez., 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ean/v15n4/a05v15n4.pdf>>. Acessado em: 04/04/2015.
4. GOFFAMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 1991.
5. GONÇALVES, E. H.; BANDEIRA, L. M.; GARRAFA, V. Ética e desconstrução do preconceito: Doença e poluição no imaginário social sobre o HIV/AIDS. **Rev. Bioét.** [S.l.], v.1,n.19,p.159,2011. Acessado em: 04/04/2015.
6. MEDEIROS, R. **A proteção do direito econômico fundamental ao trabalho e a questão da AIDS no Brasil**. Campina Grande: Universidade Federal de Campina Grande, 2007.
7. **ONUSIDA**. Estigma, discriminação e violação dos direitos humanos em relação ao HIV: estudo de casos de programas bem sucedidos. Genebra, Suíça, 2005. Disponível em:<http://whqlibdoc.who.int/unaidsportuguese/929173344X_por.pdf>. Acessado em: 05/04/2015.
8. RENESTO, H. M. F. et.al. Enfrentamento e percepção da mulher em relação á infecção pelo HIV. **Rev. Saúde Pública**. Recife, v.1, n.48, p.36- 42, 2014. Disponível em: <<http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IscScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=710606&indexSearch=ID>>. Acessado em: 05/04/2015.
9. TAVERA, Mariela. Calidad de vida relacionada a la salud em pacientes com VHI. **Rev. Peruana de Epidemiologia**, Peru, v.14, n.3, Dez. 2010. Disponível em:<http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/epidemiologia/v14_n3/pdf/a02v14n3.pdf>. Acessado em: 05/04/2015.

“ Estratificação vertical da biomassa arborea na floresta ombrófila mista em dois sistemas de manejo

▮ **Luciano Farinha Watzlawick**
UNICENTRO

▮ **Marcos Leandro Garcia**
UNEMAT

RESUMO

Objetivo: Estimar o estoque de biomassa acima do solo, bem como estratificar verticalmente a biomassa na mesma na Floresta Ombrófila Mista em dois regimes de manejo.

Métodos: Em parcelas permanentes na Floresta Ombrófila Mista em Sistema Silvipastoril (SP) e em Floresta em processo de Sucessão Secundária (FS) foram identificados e mensurados todos os indivíduos arbóreos com diâmetro à altura do peito igual ou superior a 5 cm ($DAP \geq 5$ cm). Para a estimativa da biomassa utilizou-se equação ajustada para o Floresta Ombrófila Mista, estimando-se estoque de biomassa, bem como realizou-se a estratificação da mesma em três estratos de altura total (ht). **Resultados:** Em termos de biomassa total estocada os 292,62 $Mg\ ha^{-1}$ da Floresta Ombrófila Mista Secundária com 234,71 $Mg\ ha^{-1}$ (80,21%) no estrato superior, 54,34 $Mg\ ha^{-1}$ (18,57%) no estrato médio, e 3,57 $Mg\ ha^{-1}$ (1,22%) no estrato inferior. Já a Floresta Ombrófila Mista em Sistema Silvipastoril, possui 83,8% da biomassa total estocada no estrato superior com 159,02 $Mg\ ha^{-1}$, no estrato intermediário um estoque de 28,95 $Mg\ ha^{-1}$ (15,26%) e no estrato inferior somente 1,79 $Mg\ ha^{-1}$ (0,95%). **Conclusão:** Pode-se concluir de maneira geral, que as florestas em estudo apresentam diferenças em termos de sua constituição, dominância e, conseqüentemente, em biomassa. Contudo, essas variáveis, ao longo do tempo tendem a apresentar uma dinâmica próxima do equilíbrio, devido principalmente ao sistema de manejo em que cada uma é submetida.

Palavras-chave: Estimativa de Biomassa, Floresta com Araucária, Estratificação Vertical da Biomassa, Sistemas de Manejo na Floresta Natural.

INTRODUÇÃO

A Floresta Ombrófila Mista (FOM) é uma unidade fitoecológica pertencente ao bioma Mata Atlântica que ocorre exclusivamente no planalto meridional brasileiro, local do “*clímax climácico*” desta formação florestal (IBGE, 2012).

No Brasil, a FOM ocupava originalmente uma área de cerca de 200.000 km² da superfície territorial. Desse total, cerca de 40% desta fitofisionomia ocorria na superfície do estado do Paraná, 31% em Santa Catarina, 25% no Rio Grande do Sul e em manchas esparsas no sul de São Paulo (3%), adentrando-se até o sul de Minas Gerais e Rio de Janeiro (1%), incluindo-se ainda pequenos remanescentes no extremo nordeste da Argentina, na província de Misiones e na região leste do Paraguai, no departamento de Alto Paraná (CARVALHO, 1994). No estudo realizado por Accioly (2013), os remanescentes florestais arbóreos de florestas com araucárias no Estado do Paraná representavam, até a data do referido estudo, cerca de 32% de sua área de ocorrência natural.

Para Sanquetta et al. (2011) as florestas proporcionam diversos serviços ambientais, considerando o armazenamento de biomassa/carbono como um dos principais. O “sequestro de carbono” ou melhor a fixação de carbono ocorre na biomassa vegetal e está diretamente relacionado as mudanças climáticas ocorridas no planeta terra.

O aumento da concentração de gases de efeito estufa (GEE) na atmosfera terrestre, principalmente de CO₂, como resultado das atividades antrópicas, tem implicado na intensificação do efeito estufa natural e, em consequência, nas mudanças climáticas globais (Ribeiro et al., 2010).

Há um consenso acerca do importante papel das florestas no processo das mudanças climáticas ao atuar como sumidouros, onde as mesmas absorvem CO₂ da atmosfera e armazenam carbono em sua biomassa, constituindo amplos reservatórios desse elemento. A absorção de dióxido de carbono se dá, em parte, pelo período de tempo existente entre o crescimento inicialmente acelerado das plantas e a sua lenta decomposição pós-morte. Desse modo, as florestas são importantes para o equilíbrio do balanço global de gás carbônico, pois os diferentes tipos de florestas armazenam diferentes quantidades de carbono em sua biomassa, em função dos estágios de sucessão, da idade, do regime de manejo e da composição de espécies.

A importância da avaliação de espécies nos diferentes estratos da floresta é devida ao fato de cada espécie ter seu lugar assegurado na estrutura e composição, quando se encontra representada em todos os estratos, excetuando-se a essa regra àquelas que nunca chegam a passar do piso inferior, por características próprias, sendo pouco desenvolvidas e muito tolerantes à sombra (FINOL, 1975).

Através da avaliação da estrutura vertical em populações, pode-se verificar o comportamento ecológico, hábito de cada população, estratificação, informações importantes para a

compreensão das características de cada espécie, dando embasamento para entendimento das estratégias de regeneração natural, crescimento e sobrevivência (SANQUETTA, 1995).

Trabalhos pioneiros de quantificação de biomassa em Floresta Ombrófila Mista foram realizados por Watzlawick et al., (2002) em diferentes estágios de regeneração e Watzlawick (2003), utilizando quantificação de biomassa e carbono, bem como estimativas utilizando imagens de satélite.

Para os estudos de fixação de carbono em florestas naturais ou plantadas, muitos autores utilizam a variável biomassa, a qual precisa ser determinada e/ou estimada de forma confiável, a fim de garantir a real consistência dos resultados das estimativas dos estoques do carbono fixado nos ecossistemas florestais.

OBJETIVO

Dentro da perspectiva de estudos que envolvam a fixação de carbono em florestas, o estudo objetivou estimar o estoque de biomassa acima do solo, bem como estratificar verticalmente a biomassa na Floresta Ombrófila Mista em dois regimes de manejo.

MÉTODOS

A área para a realização do presente estudo localiza-se na propriedade *Edelweiss*, entre as coordenadas geográficas 25° 03' 25" e 25° 03' 37" Latitude Sul, e 51° 32' 10" e 51° 31' 25" Longitude Oeste, no município de Turvo – PR. Possui altitude média de 1056 m ao S.N.M.M. A classificação climática é do tipo Subtropical Úmido Mesotérmico – Cfb, conforme a classificação de Köppen, que se caracteriza pela ocorrência de verões amenos, tendência a concentração de chuvas bem distribuídas, com precipitação anual entre 1600 a 1800 mm e também sem estação seca definida. De acordo com o Mapa de Solos do Estado do Paraná, o solo da área classifica-se como Latossolo Bruno Distrófico, apresentando o relevo desde plano, ondulado e montanhoso, sendo o último de maior predominância (EMBRAPA, 2013). A vegetação natural local é classificada de acordo o IBGE (2012) como Floresta Ombrófila Mista de formação Alto Montana (FOMAM).

Na propriedade *Edelweiss* foram selecionadas duas áreas amostrais, uma em Floresta Ombrófila Mista em Sistema Silvipastoril (SP) e outra em processo de sucessão secundária, Floresta Ombrófila Mista Secundária (FS). As duas áreas possuem características muito similares porém a Floresta Ombrófila Mista Secundária é mantida como reserva legal da propriedade nos últimos 30 anos, impedindo a circulação de animais domésticos e permitindo a sua regeneração natural.

Nestas áreas foram instaladas em julho de 2013 parcelas permanentes, utilizando o método de amostragem de área fixa, com subunidades quadradas de 10 x 10 metros (100

m²). No Sistema Silvipastoril (SP) a área amostrada totalizou 1,80 ha e em Floresta em processo de Sucessão Secundária (FS) 1,68 ha. As parcelas foram mensuradas no período do inverno, onde todos os indivíduos arbóreos com diâmetro à altura do peito igual ou superior a 5 cm (DAP ≥ 5 cm), foram medidos e receberam uma etiqueta de alumínio com número de identificação. A identificação das espécies, foi realizada diretamente no campo, bem como por meio de coleta de material botânico, herborização e incorporação ao Herbário da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (HUCO). As espécies foram agrupadas em famílias seguindo o sistema proposto pelo *Angiosperm Phylogeny Group* (APG IV, 2016).

Para a estimativa da biomassa, foi realizada utilizando-se equação ajustada por Ratuchne (2015), $B_{total} = 0,03232 \text{ dap}^{2,64923} + 15,98866 \log \text{dap}$ a qual apresentou coeficiente de determinação de $R^2_{aj.}$ 0,977 e erro padrão da estimativa $S_{yx}(\%)$ 52,30.

Para determinar a estratificação de alturas e estimar o estoque de biomassa em cada fragmento florestal, utilizaram-se três estratos de altura total (htj), conforme metodologia recomendada por Souza e Soares (2013) subdivididos em: Estrato Inferior: Indivíduos com $htj < (\bar{h} - 1.s)$; Estrato Intermediário: Indivíduos com $(\bar{h} - 1.s) \leq htj < (\bar{h} + 1.s)$; Estrato Superior: Indivíduos com $htj \geq (\bar{h} + 1.s)$. Em que: $\bar{h}$ = média das alturas totais (htj) dos indivíduos amostrados; s = desvio padrão das alturas totais (htj) dos indivíduos amostrados; e htj = altura total da j -ésima árvore individual.

As alturas de todas as árvores amostradas foram obtidas com a utilização da equação hipsométrica ajustada por Pizatto (1999) para a Floresta Ombrófila Mista em São João do Triunfo - PR, sendo que a autora estratificou as espécies ajustando uma equação para *Araucaria angustifolia* (Bertol.) Kuntze e outra para as folhosas, tendo-se assim coeficientes distintos, bem como estatísticas conforme Tabela 1. O modelo utilizado foi:

$$h = \frac{\beta_0 + \beta_1(\text{dap}) + \beta_2(\text{dap}^2)}{\text{dap}}$$

Em que: h = altura total (m); dap = diâmetro à altura do peito (cm); e β_0 , β_1 e β_2 = coeficientes.

Tabela 1. Coeficientes e estatísticas da equação hipsométrica utilizada para as estimativas de altura total em Floresta Ombrófila Mista.

Estratificação	β_0	β_1	β_2	R^2_{aj}	$S_{yx}\%$
Araucária	-56,243247	17,575912	0,112721	0,7044	14,17
Folhosas	-79,852966	20,005797	0,113487	0,6401	16,21

Fonte: Pizatto (1999)

Também foi realizado a estatística descritiva, média aritmética, o desvio padrão, o coeficiente de variação, os pontos de mínimo e máximo para a biomassa na Floresta Ombrófila Mista Secundária (FS) e em Floresta Ombrófila Mista Sistema Silvipastoril (SS).

RESULTADOS

A estatística descritiva para quantidade de biomassa total para a Floresta Ombrófila Mista nos dois sistemas de manejo, pode-se observar na Tabela 2 que tanto o desvio padrão como o coeficiente de variação dos valores de biomassa foram bastante elevados, fato este devido a variabilidade em relação à composição florística (Tabela 3) e densidade de indivíduos (Tabela 2), bem como estágio de desenvolvimento da floresta, mas principalmente por tratar-se de florestas inequidâneas fatores estes que influenciam na quantidade de biomassa por indivíduo (kg ind^{-1}) e afetam condicionalmente as variáveis de dispersão, (desvio padrão e coeficiente de variação).

Tabela 2. Resultado das Estatísticas descritivas para a biomassa na Floresta Ombrófila Mista Secundária (FS) e em Floresta Ombrófila Mista Sistema Silvipastoril (SS).

	Floresta Ombrófila Mista Secundária (FS)	Floresta Ombrófila Mista em Sistema Silvipastoril (SS)
Densidade (Ind ha^{-1})	1483	573
Área Basal ($\text{m}^2 \text{ha}^{-1}$)	38,64	25,63
Biomassa Total (Mg ha^{-1})	292,62	189,76
Mínimo (Kg ind^{-1})	10,18	9,61
Máximo (Kg ind^{-1})	8.798,20	6.589,01
Média (Kg ind^{-1})	117,47	183,88
Desvio Padrão (Kg ind^{-1})	440,03	489,11
Coeficiente de Variação (%)	374,59	266,00

Com relação média de biomassa por indivíduo pode-se verificar na Tabela 2 que as árvores da Floresta Ombrófila Mista em Sistema Silvipastoril apresentam valores superiores aos indivíduos da Floresta Ombrófila Mista Secundária, sendo que no Sistema Silvipastoril o valor foi de $183,88 \text{ Kg ind}^{-1}$, e para a Floresta Secundária $117,47 \text{ Kg ind}^{-1}$. Porém com relação à quantidade de biomassa total (Mg ha^{-1}) a Floresta Secundária possui maior quantidade que o Sistema Silvipastoril, $292,61 \text{ Mg ha}^{-1}$ para Floresta Secundária e $189,76 \text{ Mg ha}^{-1}$ para o Sistema Silvipastoril. Esta variação em relação aos valores da biomassa da árvore individual e da biomassa total para as florestas decorre principalmente pelas diferenças apresentadas em relação composição florística, densidade de indivíduos, distribuição diamétrica, sistema de manejo (silvipastoril e floresta em regeneração), bem como o estágio de regeneração das florestas ser diferenciado.

Conforme observa-se na Tabela 3, foram encontradas 32 famílias botânicas contendo 56 gêneros e 76 espécies para as duas áreas de estudo. Com relação a Floresta Ombrófila Mista Secundária possui 68 espécies, 32 famílias e 53 gêneros. Já na Floresta Ombrófila Mista em Sistema Silvipastoril possui 39 espécies, 32 gêneros e 21 famílias botânicas

Tabela 3. Estoque de biomassa total por espécie da vegetação arbórea na Floresta Ombrófila Mista Secundária e na Floresta Ombrófila Mista (FS) em Sistema Silvopastoril (SS).

FAMÍLIA	Registro HUCO1	Biomassa Total (Kg.ha ⁻¹)	Biomassa Total (Kg.ha ⁻¹)
Nome Científico e Vulgar			
Annonaceae		10,90	-
<i>Annona sylvatica</i> A. St.-Hil. - Areticum	3203	10,90	-
Aquifoliaceae		4775,89	9120,97
<i>Ilex brevicaulis</i> Reissek - Caúna	0920	3721,10	758,62
<i>Ilex paraguariensis</i> A. St.-Hil. - Erva-mate	0021	30,35	8226,08
<i>Ilex theizans</i> Mart. ex Reissek - Orelha-de-mico	5754	1024,44	136,26
Araucariaceae		12769,72	24841,19
<i>Araucaria angustifolia</i> (Bertol.) Kuntze - Pinheiro do Paraná	0026	12769,72	24841,19
Arecaceae		1345,38	732,45
<i>Syagrus romanzoffiana</i> (Cham.) Glassman - Jerivá	0110	1345,38	732,45
Asteraceae		19388,77	1721,24
<i>Dasyphyllum spinescens</i> (Less.) Cabrera - Sucará	3935	10,24	-
<i>Moquiniastrum polymorphum</i> (Less.) G. Sancho - Cambará	2483 ²	3882,18	-
<i>Piptocarpha angustifolia</i> Dusén ex Malme - Vassourão-branco	0765	693,92	37,56
<i>Piptocarpha axillaris</i> (Less.) Baker - Vassourão graúdo	1261	-	125,38
<i>Vernonanthura discolor</i> (Spreng.) H.Rob. - Vassourão-preto	0978	14802,43	1558,29
Bignoniaceae		443,41	-
<i>Jacaranda micrantha</i> Cham. - Caroba-roxa	0233	443,41	-
Boraginaceae		1649,53	-
<i>Cordia ecalyculata</i> Vell. - Louro-mole	0811	1649,53	-
Canellaceae		1943,16	-
<i>Cinnamodendron dinisii</i> Schwanke - Pimenteira	0271	1943,16	-
Celastraceae		60,38	-
<i>Maytenus evonymoides</i> Reissek - Tiriveiro	0102	60,38	-
Clethraceae		15905,65	110,80
<i>Clethra scabra</i> Pers. - Carne de vaca	0037	15905,65	110,80
Cunoniaceae		12642,24	14785,97
<i>Lamanonia ternata</i> Vell. Guaperê	0720	12642,24	14469,67
<i>Weinmannia paulliniifolia</i> Pohl ex Ser. - Gramimunha	4016	-	316,30
Cyatheaceae		3162,42	-
<i>Cyathea corcovadensis</i> (Raddi.) Domin. - Xaxim-de-espinho	96980021 ³	3162,42	-
Dicksoniaceae		14752,56	11305,83
<i>Dicksonia sellowiana</i> Hook. - Xaxim-sem-espinho	0081	14752,56	11305,83
Elaeocarpaceae		2984,26	4014,51
<i>Sloanea hirsuta</i> (Schott) Planch. ex Benth.iocoma K.Schum. - Sapopema	3067	2984,26	4014,51
Euphorbiaceae		1711,56	11,37
<i>Actinostemon concolor</i> (Spreng.) Müll.Arg. - Laranjeira-do-mato	0644	32,20	-
<i>Gymnanthes klotzschiana</i> Müll.Arg. - Branquilha	21299 ⁴	133,97	-

FAMÍLIA	Registro HUCO1	Biomassa Total (Kg.ha ⁻¹)	Biomassa Total (Kg.ha ⁻¹)
Nome Científico e Vulgar			
<i>Sapium glandulosum</i> (L.) Morong - Leiteiro	0813	1532,45	11,37
<i>Sebastiania brasiliensis</i> Spreng. - Leiterinho	0819	12,94	-
Fabaceae		80,54	305,48
<i>Inga vera</i> Willd. - ingá do brejo	0251	49,27	305,48
<i>Mimosa scabrella</i> Benth. - Bracatinga	0025	31,27	-
Lauraceae		108182,45	90601,42
<i>Cinnamomum amoenum</i> (Nees & Mart.) Kosterm. - Canela-alho	3344	19,37	1037,56
<i>Cinnamomum sellowianum</i> (Nees & Mart.) Kosterm. - Canela-branca	0077	4630,55	4503,36
<i>Myrsine coriacea</i> (Sw.) R. Br. - Capororoquinha	0039	10,96	-
<i>Nectandra lanceolata</i> Nees - Canela-amarela	0152	29,00	-
<i>Nectandra megapotamica</i> (Spreng.) Mez - Canela-imbuia	0114	18,56	1950,85
<i>Ocotea diospyrifolia</i> (Meisn.) Mez - Canela	0595	43,35	1646,91
<i>Ocotea elegans</i> Mez - Canela-preta	0557	12,52	-
<i>Ocotea porosa</i> (Nees) Barroso - Imbuia	0030	102152,69	80678,99
<i>Ocotea puberula</i> (Rich.) Nees - Canela-guaicá	0023	1252,30	783,75
<i>Ocotea silvestris</i> Vattimo-Gil - Canela	84580031 ³	13,15	-
Melastomataceae		52,86	-
<i>Miconia sellowiana</i> Naudin - Pixirica	0136	52,86	-
Meliaceae		6198,16	3934,80
<i>Cabralea canjerana</i> (Vell.) Mart. - Canjerana	0607	-	666,34
<i>Cedrela fissilis</i> Vell. - Cedro-rosa	0027	5896,35	3268,46
<i>Trichilia elegans</i> A. Juss. - Catígua	0622	301,81	-
Myrtaceae		7784,73	8797,83
<i>Calypttranthes concinna</i> DC. - Guamirim-facho	0011	145,44	217,13
<i>Calypttranthes strigipes</i> O.Berg - Guamirim-chorão		88,13	-
<i>Campomanesia guazumifolia</i> (Cambess.) O.Berg. - Sete-capote	0128	77,51	-
<i>Campomanesia xanthocarpa</i> O.Berg - Guabiroba	0168	6113,41	6908,95
<i>Eugenia hiemalis</i> Cambess. - Batinga	3528	207,13	38,46
<i>Eugenia uniflora</i> L. - Pitanga	0029	229,51	-
<i>Eugenia uruguayensis</i> Cambess. Guamirim	0852	-	130,48
<i>Myrceugenia miersiana</i> (Gardner) D. Legrand & Kausel - Guamirim	3052	31,86	-
<i>Myrcia guianensis</i> (Aubl.) DC. - Guamirim-vermelho	2172	-	536,72
<i>Myrcia retorta</i> Cambess. - Guamirim-cascudo	0164	682,91	838,06
<i>Myrcia splendens</i> (Sw.) DC. - Guamirim miúdo	1170	29,15	-
<i>Myrcianthes gigantea</i> (D. Legrand) D. Legrand - Araçá-do-mato	2045	52,98	-
<i>Myrciaria tenella</i> (DC.) O. Berg - Cambuizinho	0193	126,69	128,04
Primulaceae		6758,71	14,68
<i>Cyathea corcovadensis</i> (Raddi.) Domin. - Xaxim-de-espinho	15450 ⁴	20,58	-
<i>Myrsine coriacea</i> (Sw.) R. Br. - Capororoquinha	0039	1615,33	-
<i>Myrsine umbellata</i> Mart. - Capororocão	2514	5122,81	14,68

FAMÍLIA	Registro HUCO1	Biomassa Total (Kg.ha ⁻¹)	Biomassa Total (Kg.ha ⁻¹)
Nome Científico e Vulgar			
Rhamnaceae		28,57	-
<i>Hovenia dulcis</i> Thunb. Uva-do-japão	0308	28,57	-
Rosaceae		18622,63	4870,82
<i>Prunus myrtifolia</i> (L.) Urb. Pessegueiro-brabo	0502	18622,63	4870,82
Rubiaceae		213,51	-
<i>Psychotria vellosiana</i> Benth - Canela-do-mato	0935	213,51	-
Rutaceae		221,17	55,87
<i>Zanthoxylum rhoifolium</i> Lam. - Mamica de cadela	0041	221,17	55,87
Salicaceae		6085,36	404,87
<i>Casearia decandra</i> Jacq. - Guaçatunga-branca	0085	1073,36	119,05
<i>Casearia obliqua</i> Spreng. - Guaçatunga-vermelha	0082	4146,92	255,64
<i>Casearia sylvestris</i> Sw. - Cafezeiro do mato	0547	794,57	30,18
<i>Xylosma ciliatifolia</i> (Clos) Eichler - Sucará	8390004 ³	70,52	-
Sapindaceae		24433,35	8493,56
<i>Allophylus edulis</i> (A.St.-Hil., Cambess. & A. Juss.) Radlk. - Vacum	0019	1375,35	-
<i>Cupania vernalis</i> Cambess. - Cuvatã	0134	1218,97	722,12
<i>Matayba elaeagnoides</i> Radlk. - Miguel-pintado	0148	21839,04	7771,45
Solanaceae		11,46	-
<i>Solanum granulosoleprosum</i> Dunal -Fumo bravo	2901	11,46	-
Styracaceae		489,94	-
<i>Styrax leprosus</i> Hook. & Arn. - Carne de vaca	0808	489,94	-
Symplocaceae		1481,56	57,08
<i>Symplocos tenuifolia</i> Brand - Maria-mole	1650	1418,28	57,08
<i>Symplocos tetrandra</i> Mart. - Sete-sangrias	1821	63,28	-
Theaceae		45,65	377,62
<i>Laplacea fruticosa</i> (Schrad.) Kobuski - Santa Rita	0975	45,65	377,62
Winteraceae		2819,33	66,32
<i>Drimys brasiliensis</i> Miers - Cataia	0431	2819,33	66,32
Árvores Mortas		15559,89	5135,26
Total (Kg.ha⁻¹)		292615,74	189759,94
Total (Mg.ha⁻¹)		292,62	189,76

¹ Número de registro no Herbário da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO.

² VIES – Herbário Central da Universidade Federal do Espírito Santo.

³ Sinbiota – Sistema de Informação do Programa Biota – FAPESP.

⁴ Herbário da Universidade Federal Tecnológica do Paraná, campus Campo Mourão.

Na Tabela 3 encontram-se as informações referentes a Floresta Ombrófila Mista Secundária, onde pode-se verificar que dentre as 68 espécies inventariadas, 4 espécies mais as árvores mortas estocam 59,49 % de toda a biomassa total 174,08 Mg ha⁻¹, destacando-se principalmente a *O. porosa* com 102,52 Mg ha⁻¹ (34,91%), contribuem também as seguintes espécies: *M. elaeagnoides*, com 21,84 Mg ha⁻¹(7,46%), *P. myrtifolia*, com

18,62 Mg ha⁻¹ (6,36%), *C. scabra*, com 15,90 Mg ha⁻¹ (5,43%) e as árvores mortas com 15,56 Mg ha⁻¹ (5,32%).

Com relação as 32 famílias, cinco delas possuem estocado 186,54 Mg ha⁻¹, 63,19 % da biomassa total. Conforme observamos na Tabela 3, as famílias, foram: Lauraceae é a que mais contribuiu com 108,18 Mg ha⁻¹ (36,79%), Sapindaceae a qual contribui com 24,44 Mg ha⁻¹ (8,35%), Asteraceae, Rosaceae e Clethraceae, 19,39 Mg ha⁻¹ (6,63%), 18,62 Mg ha⁻¹ (6,36%) e 15,91 Mg ha⁻¹ (5,44%), respectivamente.

As informações referentes à Floresta Ombrófila Mista em Sistema Silvipastoril, encontram-se na Tabela 3, aonde pode-se verificar que dentre as 42 espécies inventariadas, 5 espécies estocam 73,53 % de toda a biomassa 139,52 Mg ha⁻¹, destacando-se principalmente a *O. porosa* com 80,68 Mg ha⁻¹ (42,52%), de toda a biomassa, contribuem também as seguintes espécies: *A. angustifolia*, com 24,81 Mg ha⁻¹ (13,09%), *L. ternata*, com 14,45 Mg ha⁻¹ (7,63%), *D. sellowiana*, com 11,31 Mg ha⁻¹ (5,96%) e *I. paraguariensis* com 8,23 Mg ha⁻¹ (4,33%). Com relação as 21 famílias existentes na floresta em sistema silvipastoril, cinco delas possuem estocado 150,65 Mg ha⁻¹ (79,39%) da biomassa total, sendo que a família Lauraceae é a que mais contribuiu com 90,60 Mg ha⁻¹ (47,75%), distribuída nas mesmas 6 espécies, sendo a *O. porosa* é a espécie que mais contribuiu com 50,32 Mg ha⁻¹ (41,22%). A família Araucariaceae a qual contribui com 24,84 Mg ha⁻¹ (13,09%), com a *A. angustifolia*.

Na Figura 1 encontra-se a estratificação da biomassa para a Floresta Ombrófila Mista Secundária, identificando a presença de três estratos. O estrato superior com alturas superiores a 13,3 m, O estrato intermediário com alturas entre 5,7 e 13,3 metros de altura, e o estrato inferior com alturas inferiores a 5,7 metros de alturas.

Em termos de biomassa total estocada os 292,62 Mg ha⁻¹ da Floresta Ombrófila Mista Secundária com 234,71 Mg ha⁻¹ (80,21%) no estrato superior, 54,34 Mg ha⁻¹ (18,57%) no estrato médio, e 3,57 Mg ha⁻¹ (1,22%) no estrato inferior. Ressalta-se que em termos de biomassa, a maior quantidade encontra-se no estrato superior, o qual possui os indivíduos com as maiores dimensões, com os indivíduos variando de 20,7 a 113,0 cm de diâmetro. No estrato classificado como superior encontram-se 36 espécies e 24 famílias, sendo as cinco espécies estocam 69,53% da biomassa total, sendo a *O. porosa* 102,07 Mg ha⁻¹ (43,63%), *M. elaeagnoides* 20,18 Mg ha⁻¹ (8,63%), *P. myrtifolia* 16,95 Mg ha⁻¹ (7,25%), *L. ternata* 11,84 Mg ha⁻¹ (5,06%), e *C. scabra* 11,61 Mg ha⁻¹ (4,96%). As árvores mortas possuem acumulado 10,74 Mg ha⁻¹ (4,59%) do estrato superior. A *A. angustifolia* possui uma contribuição 3,14% com 7,35 Mg ha⁻¹. A família que mais contribuiu é a Lauraceae com 106,96 Mg ha⁻¹ (45,72%) da biomassa do estrato.

Figura 1. Perfil de estratificação da vegetação em três estratos de altura (m) de dossel e biomassa total (Mg ha^{-1}) para Floresta Ombrófila Mista Secundária (FS).



Fonte: Adaptado de MAZON (2014)

O estrato intermediário possui os diâmetros variando de 6 a 20,6 cm, possuindo em termos de biomassa $54,34 \text{ Mg ha}^{-1}$ (18,57%), tendo neste estrato a maior densidade de indivíduos com 978 ind ha^{-1} (65,95%) representado por 64 espécies e 30 famílias. Neste estrato são encontradas como as cinco principais espécies que contribuem com 40,4% da biomassa total estocada, a *A. angustifolia* com $5,27 \text{ Mg ha}^{-1}$ (9,72%) *D. sellowiana* com $4,29 \text{ Mg ha}^{-1}$ (7,92%), as árvores mortas têm uma contribuição considerável com $4,24 \text{ Mg ha}^{-1}$ (7,83%), *V. discolor* com $4,21 \text{ Mg ha}^{-1}$ (7,82%), e a *C. scabra* com $3,86 \text{ Mg ha}^{-1}$ (7,12%). A família que mais contribuiu é a Araucariaceae com 9,72% da biomassa do estrato, mesmo possuindo somente uma espécie.

Já o estrato inferior com os indivíduos possuindo altura inferior a 5,7 metros e diâmetros inferiores a 6 cm, possui uma densidade de 242 ind ha^{-1} e tendo estocada uma biomassa de apenas $3,57 \text{ Mg ha}^{-1}$ (1,22%). O estrato está representado por 34 espécies e 22 famílias, sendo as famílias que mais contribuem a Primulaceae $0,91 \text{ Mg ha}^{-1}$ (20,24%) e a Aquifoliaceae $0,73 \text{ Mg ha}^{-1}$ (16,18%), as quais juntas contribuem com 36,42%. Quatro espécies e as árvores mortas são responsáveis por 58,57% da biomassa estocada, sendo a principal a *I. paraguariensis* com $0,70 \text{ Mg ha}^{-1}$ (15,43%), árvores mortas com $0,57 \text{ Mg ha}^{-1}$ (12,64%), *M. umbellata* com $0,53 \text{ Mg ha}^{-1}$ (11,81%), *C. scabra* com $0,44 \text{ Mg ha}^{-1}$ (9,73%) e *V. discolor* com $0,40 \text{ Mg ha}^{-1}$ (8,96%).

Na Floresta Ombrófila Mista em Sistema Silvipastoril possui uma densidade de 573 ind ha^{-1} e encontra-se estocado $189,76 \text{ Mg ha}^{-1}$ conforme podemos observar na Figura 2.

Figura 2. Perfil de estratificação da vegetação em três estratos de altura (m) de dossel e biomassa total (Mg ha^{-1}) para Floresta Ombrófila Mista em Sistema Silvipastoril (SS).



Fonte: Adaptado de MAZON (2014)

O estrato superior composto pelas árvores com alturas superiores a 14,9 m, representou apenas 20,94% da densidade de indivíduos com 120 ind ha^{-1} , porém possui 83,8% da biomassa total estocada em 2016 com $159,02 \text{ Mg ha}^{-1}$. Sendo as espécies que mais contribuíram para a biomassa do estrato foram *O. porosa* com $86,03 \text{ Mg ha}^{-1}$ (51,95%), *L. ternata* com $14,17 \text{ Mg ha}^{-1}$ (8,74%), *A. angustifolia* com $13,78 \text{ Mg ha}^{-1}$ (8,32%), *D. sellowiana* com $10,43 \text{ Mg ha}^{-1}$ (6,30%) e *M. elaeagnoides* com $7,60 \text{ Mg ha}^{-1}$ (4,59%), as quais totalizam $132,31$ (79,90%) da biomassa total para o estrato superior. Em relação à família que mais contribuiu foi a Lauraceae com 53,82% com um estoque de $89,13 \text{ Mg ha}^{-1}$, sendo que a *O. porosa* contribui com $86,03 \text{ Mg ha}^{-1}$ (96,39%) do total para a família. As árvores mortas contribuem com um percentual pequeno, ou seja $1,92 \text{ Mg ha}^{-1}$ (1,16%).

No estrato intermediário corresponde a amplitude de 6,5 a 14,9 metros de altura, correspondendo aos diâmetros de 6,8 a 26,8 cm, possui um estoque de $28,95 \text{ Mg ha}^{-1}$ (15,26%) da biomassa total da tipologia, tendo uma densidade de 366 ind ha^{-1} . Das 30 espécies que ocorrem neste estrato, quatro delas juntamente com as árvores mortas representam $23,59 \text{ Mg ha}^{-1}$ (81,49%) da biomassa total para o estrato, sendo elas: *A. angustifolia* com $10,85 \text{ Mg ha}^{-1}$ (37,49%), *I. paraguariensis* com $6,55 \text{ Mg ha}^{-1}$ (22,61%), as árvores mortas ocupam a terceira posição com $2,79 \text{ Mg ha}^{-1}$ (9,63%), *C. xanthocarpa* com $2,16 \text{ Mg ha}^{-1}$ (7,48%) e a *O. porosa* com $1,24 \text{ Mg ha}^{-1}$ (4,28%). Para as 17 famílias que foram inventariadas neste estrato, as famílias Araucariaceae e Aquifoliaceae armazenam 60,57%, ou seja $17,54 \text{ Mg ha}^{-1}$ da biomassa total no estrato superior.

Já o estrato inferior corresponde aos indivíduos com alturas inferiores a 6,5 metros, possuindo uma densidade de 87 ind ha^{-1} , o qual acumula somente $1,79 \text{ Mg ha}^{-1}$ (0,95%) da biomassa para a Floresta Ombrófila Mista em Sistema Silvipastoril. Das 42 espécies e 21

famílias inventariadas, somente 4 espécies e 4 famílias ocorrem no estrato inferior, sendo elas a *I. paraguariensis* (Aquifoliaceae) com 1,13 Mg ha⁻¹ (63,10%), as árvores mortas ocupam a segunda posição com 0,43 Mg ha⁻¹ (23,76%), *A. angustifolia* (Araucariaceae) com 0,21 Mg ha⁻¹ (11,83%), *C. decandra* (Salicaceae) com 0,01 Mg ha⁻¹ 0,68%) e *S. glandulosum* (Euphorbiaceae) com 0,01 Mg ha⁻¹ (0,63%).

DISCUSSÃO

Comparando-se ao estudo realizado por Zanette (2017) em seis regiões da Floresta Ombrófila Mista no estado do Paraná os valores do coeficiente de variação foi de 80,21, 93,72, 94,43, 110,69, 118,21 e 232,07 % referentes as áreas estudadas nos municípios de Coronel Vivida, Boa Ventura do São Roque, Castro, Araucária, Reserva do Iguaçu e General Carneiro, valores estes que também pode-se considerar bastante elevados.

Melo et al. (2014), ao realizarem estudo com a caixeta (*Tabebuia cassinoides* (Lam.) DC.), com idade aproximada de 30 anos, sendo quantificada a biomassa, observou-se que os indivíduos apresentam diâmetro médio de 10,27 cm, variando de 7,59 até 15,91. Quanto aos valores de biomassa total, obtidos a partir da soma de todos os compartimentos, estes apresentam média de 25,03 kg, com desvios-padrão de 9,83 Kg e coeficiente de variação 39,3 %. No estudo realizado pelos autores pode-se observar principalmente a questão relacionada a variabilidade, podendo-se considerar baixa, apesar de ser uma espécie nativa, mas, porém, apresentando a mesma idade.

O resultado de biomassa estocada acima do solo deste estudo possui valores divergentes, principalmente em se tratando da Floresta Ombrófila Mista Secundária, a qual apresentou valores superiores aos citados pelo IPCC (2006) para zona ecológica Subtropical Úmida (210 a 280 Mg ha⁻¹) mas é um pouco superior àquela citada para zona ecológica Subtropical Montanhosa Úmida ou Seca (60 a 230 Mg ha⁻¹).

Para Watzlawick et al. (2002) a floresta em estágio de regeneração mais avançado possui estocada mais biomassa que a floresta em estágio menos avançado. O estágio de regeneração avançado 397,79 Mg ha⁻¹ possui 5,7 vezes mais biomassa que o estágio inicial de regeneração (69,37 Mg ha⁻¹), e 2,3 vezes mais que o estágio intermediário (168,64 Mg ha⁻¹). Fato este em consequência de ocorrer no estágio mais avançado indivíduos de maior diâmetro e proporções, possuindo assim maior quantidade de biomassa que os demais estágios. Porém nos estágios inferiores ocorrem indivíduos com menores diâmetros e proporções, apesar de possuírem uma maior densidade de plantas por hectare. Para o presente estudo se considerarmos a área basal da Tabela 2, podemos classificar que ambas as florestas se enquadrariam em estágio intermediário. Já Mognon *et al.* (2013), em Floresta Ombrófila Mista em General Carneiro no estado do Paraná, estimaram a biomassa arbórea acima do solo em 178,5 Mg ha⁻¹ (1999) e 186,75 Mg ha⁻¹ (2009), sendo que a vegetação analisada foi

classificada como em estágio intermediário de sucessão, possuindo a mesma densidade nos dois anos de medição, 629 ind ha⁻¹ e área basal de 32,62 e 33,94 m² ha⁻¹, respectivamente.

Em fragmento de Floresta Ombrófila Mista em uma Reserva Particular do Patrimônio Natural (RPPN) localizada em General Carneiro/PR, Amaral *et al.* (2010) estimaram a biomassa acima do solo em 115,19 Mg ha⁻¹, sendo que a floresta estudada pelos pesquisadores possuía uma densidade de 460 ind ha⁻¹ e área basal de 23,33 m² ha⁻¹. Em Floresta Ombrófila Mista no município de São João do Triunfo-PR, Maas (2015) estimou a biomassa em uma floresta com densidade média de 734 ind ha⁻¹ e área basal de 41,3 m² ha⁻¹, sendo que a biomassa estocada acima do solo foi de 241,90 Mg ha⁻¹.

Uma série de fatores podem ser responsáveis pelas diferenças de biomassa entre os trabalhos referenciados anteriormente, as quais podem estar nos diferentes estágios de regeneração, composição de espécies, nas diferentes metodologias utilizadas para quantificação, bem como a não inclusão de alguns componentes do ecossistema florestal, tais como a biomassa morta (serapilheira) e a biomassa subterrânea (raízes), bem como indivíduos de menor porte sub-bosque, além de cipós, palmeiras, plantas epífitas, bromélias, gramíneas, bem como as diferentes frações dos componentes da biomassa.

Na análise envolvendo os dois sistemas de manejo da floresta com relação ao estoque de biomassa, pode-se observar que a tipologia das Floresta Ombrófila Mista Secundária possui maior quantidade de biomassa, uma maior densidade de árvores por hectare, bem como diversidade de espécies. Apesar da Floresta Ombrófila Mista Secundária possuir maior quantidade de biomassa total, ao considerarmos a contribuição das cinco espécies que mais contribuíram em termos percentuais, foram as mesmas espécies na Floresta Ombrófila Mista em Sistema Silvipastoril, sendo a soma dessas espécies 73,53% e 59,49%, respectivamente. Ressalta-se também que a *O. porosa* foi a única espécie comum nas quantificações realizadas, destacando-se sempre com percentuais que podemos considerar altos, acima de 30%.

Na Floresta Ombrófila Mista Secundária aparece as árvores mortas, com uma contribuição de 5,32% da biomassa total, fato este devido ao avanço do processo de regeneração natural da tipologia. Já na Floresta Ombrófila Mista em Sistema Silvipastoril as árvores mortas contribuem com 2,71% da biomassa total.

Outra informação importante é a contribuição da *I. paraguariensis* na Floresta Ombrófila Mista em Sistema Silvipastoril, a qual encontra-se como a quinta espécie com maior contribuição de biomassa total, com 8,23 Mg ha⁻¹ (4,33%), fato este devido ao adensamento da espécie em anos anteriores para a produção de folhas de erva mate.

A *A. angustifolia*, espécie típica da Floresta Ombrófila Mista, ocorre em ambas as tipologias, porém na Floresta Ombrófila Mista Secundária a mesma não figura entre as cinco com maior contribuição, fato este dado ao processo de regeneração que o ambiente vem tendo, bem como a maior diversidade de espécies, ocasionando assim uma distribuição mais proporcional às espécies ocorrentes. Em relação as famílias que mais contribuem, a

família Lauraceae aparece como a mais representativa em todos os anos analisados, sendo 63,19%, e 48,92%, respectivamente, na Floresta Ombrófila Mista Secundária e Floresta Ombrófila Mista em Sistema Silvipastoril.

Watzlawick et al. (2002) em estudo na Floresta Ombrófila Mista no município de General Carneiro-PR, trabalharam com diferentes estágios de regeneração, sendo que no estágio inicial, a *M. scabrella* contribui com 20,58%; *M. umbellata* com 12,39%; *A. angustifolia* com 11,33%; *P. angustifolia* com 8,81%, indivíduos mortos com 7,90% e *N. megapotamica* com 7,38%, ou seja, estas espécies contribuíram com 68,31% do total da biomassa acima do solo. No estágio intermediário, destaca-se *O. porosa* 34,14%; *A. angustifolia* com 33,72%; *M. umbellata* com 1,24% e *M. scabrella* com 1,12%. As duas primeiras espécies referenciadas contribuem com 69,22% do total da biomassa acima do solo no estágio de regeneração intermediário, enquanto que no estágio inicial apenas a *A. angustifolia* contribui com 11,33% do total da biomassa acima do solo.

Para o estágio avançado, três espécies contribuem com 68,12% da biomassa e carbono total acima do solo, sendo elas: *O. porosa* com 32,29%; *A. angustifolia* com 23,71% e *C. xanthocarpa* com 12,12%. Neste estágio, é evidenciada a não ocorrência de *M. scabrella* e *M. umbellata*, as quais ocorrem nos estágios iniciais considerados, contribuindo com 32,97% no estágio inicial e 2,36% no estágio intermediário.

Para Maas (2015), as espécies que mais contribuíram com a biomassa estocada no estudo realizado em Floresta Ombrófila Mista no município de São João do Triunfo-PR, foram a *A. angustifolia*, *O. porosa*, *M. elaeagnoides* e *N. grandiflora*, sendo que a *A. angustifolia* contribuiu em média com 51% do estoque total de biomassa, contra apenas 8% de *O. porosa*, posições estas diferentes em relação ao presente estudo.

Com base nas informações anteriores, pode-se destacar que o presente estudo trata-se de florestas em diferentes estágios de regeneração, visto ter diferentes quantidades de biomassa, bem como diferentes espécies ocorrendo nos diferentes estágios contribuindo significativamente para a produção de biomassa.

Em estudo realizado na Floresta Estacional Decidual, Balbinot et al. (2017) estratificou a floresta em quatro estratos, encontrou 355,6 Mg ha⁻¹ em biomassa arborea, incluindo a serapinheira. No estrato S4 (plantas com DAP > 10 cm) compreendeu a maior parte do estoque com 330,5 Mg ha⁻¹ (89,1%) da biomassa total, o estrato com S3 (plantas com DAP entre 5 e 10 cm) 15,7 Mg ha⁻¹, S2 (plantas com altura superior a 1,3 m e diâmetro à altura do peito (DAP) < 5 cm) com 6,9 Mg ha⁻¹; e S1 (plantas com altura total inferior a 1,3 m) com 2,5 Mg ha⁻¹ de biomassa.

A exemplo do trabalho realizado por Balbinot et al. (2017) verifica-se que o presente estudo também apresentou a maior quantidade de biomassa nos estratos superiores para ambos os sistemas de manejo na Floresta Ombrófila Mista com contribuição superior a 80% da biomassa total arborea, bem como contribuições similares aos demais estratos.

CONCLUSÕES

Conclui-se em relação a quantidade de biomassa total que a Floresta Secundária possui maior quantidade que o Sistema Silvipastoril, sendo 292,61 Mg ha⁻¹ para Floresta Secundária e 189,76 Mg ha⁻¹ para o Sistema Silvipastoril, devido principalmente ao sistema de manejo de cada uma das florestas.

Em termos de biomassa total estocada estratificada, ambas as florestas apresentaram três estratos, estando a maior parte no estrato superior (80,21% e 83,3%), no estrato médio (18,57% e 15,25), e no estrato inferior (1,22% e 0,95%) respectivamente na Floresta Ombrófila Mista Secundária e na Floresta Ombrófila Mista em Sistema Silvipastoril.

De maneira geral, que as florestas em estudo apresentam diferenças em termos de sua constituição, dominância e, conseqüentemente, em biomassa. Contudo, essas variáveis, ao longo do tempo tendem a apresentar uma dinâmica próxima do equilíbrio, devido principalmente ao sistema de manejo em que cada uma é submetida.

■ REFERÊNCIAS

1. ACCIOLY, P. **Mapeamento dos remanescentes vegetais arbóreos do estado do Paraná e elaboração de um sistema de informações geográficas para fins de análise ambiental do estado**. 127 f. Tese (Doutorado em Engenharia Florestal) - Setor de Ciências Agrárias, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.
2. AMARAL, L. DE P.; FERREIRA, R. A.; WATZLAWICK, L. F.; GENÚ, A. M. Análise da distribuição espacial de biomassa e carbono arbóreo acima do solo em Floresta Ombrófila Mista. **Ambiência**, v. 6, p. 103–114, 2010.
3. ANGIOSPERM PHYLOGENY GROUP. An update of the Angiosperm Phylogeny Group classification for the orders and families of flowering plants: APG IV. **Botanical Journal of the Linnean Society**. v. 181, p. 1-20, 2016.
4. BALBINOT, R.; TRAUTENMÜLLER, J. W.; CARON, B. O.; BORELLA, J.; JUNIOR, S. C.; BREUNIG, F. M. Vertical distribution of aboveground biomass in a seasonal deciduous forest. **Agrária**, Recife, v.12, n.3, p.361-365, 2017.
5. CARVALHO, P. E. R. **Espécies florestais brasileiras: recomendações silviculturais, potencialidades e uso da madeira**. Brasília: EMBRAPA-CNPQ; EMBRAPA-SPI, 1994. 640p.
6. EMBRAPA - Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária. Sistema Brasileiro de Classificação de Solos. 3 ed. Brasília: Embrapa, 2013, 353 p.
7. FINOL, H. La silvicultura en la Orinoquia Venezolana. **Revista Forestal Venezolana**. v. 14, n. 25, p. 37-114, 1975.
8. IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Manual técnico da vegetação brasileira**. Rio de Janeiro, 2012. 271 p.

9. IPCC. Intergovernmental Panel on Climate Change. EGDELSTON, S.; BUENDIA, L.; MIWA, K.; NGARA, T.; TANABE, K. (Eds.); Guidelines for National Greenhouse Gas Inventories. v. 4, 2006. Agriculture, Forestry and Other Land Use. Institute for Global Environmental Strategies (IGES).
10. MAAS, G. C. B. **Compartimentação do estoque de carbono em Floresta Ombrófila Mista**. 177 f. Tese (Doutorado em Engenharia Florestal) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.
11. MELO, L.C.; SANQUETTA, C.R.; DALLA CORTE, A.P.; HENTZ, A.M.K. Estimativa de biomassa e carbono total para árvores de caixeta no Paraná. **Pesquisa Florestal Brasileira**, Colombo, v. 34, n. 77, p. 21-29, 2014.
12. MOGNON, F.; DALLAGNOL, F. S.; SANQUETTA, C. R.; CORTE, A. P. D.; BARRETO, T. G. Uma década de dinâmica da fixação de carbono na biomassa arbórea em Floresta Ombrófila Mista no Sul do Paraná. **Floresta**, v. 43, n. 1, p. 153, 2013.
13. PIZATTO, W. **Avaliação biométrica da estrutura e da dinâmica de uma Floresta Ombrófila Mista de São João do Triunfo - PR: 1995 a 1998**. 172 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Florestais) - Setor de Ciências Agrárias, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1999.
14. RATUCHNE, L. C. **Biomassa e carbono: equações e dinâmica em fragmentos de floresta ombrófila mista no Paraná**. 2015. 102 f. Tese (Doutorado em Engenharia Florestal) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.
15. RIBEIRO, S. C.; JACOVINE, L. A. G.; SOARES, C. P. B.; MARTINS, S. V.; NARDELLI, A. M. B.; SOUZA, A. L. Quantificação de biomassa e estimativa de estoque de carbono em uma capoeira da zona da mata mineira. **Revista Árvore**, Viçosa, MG, v. 34, n. 3, p. 495-504, 2010.
16. SANQUETTA, C. R. Análise da estrutura vertical de florestas através do diagrama h-M. **Ciência Florestal**, Santa Maria, v. 5, n. 1, p. 55-68, 1995.
17. SANQUETTA, C. R.; MOGNON F.; CORTE, A. P. D.; DALLAGNOL, F. S.; MAAS, G. C. B. Pagamento por serviços ambientais em Floresta Ombrófila Mista. In: IX ENCONTRO NACIONAL DA ECOECO, 2011, Brasília. Anais do... Brasília, 2011. p.1– 3.
18. SOUZA, A. L.; SOARES, C. P. B. **Florestas Nativas: Estrutura, dinâmica e manejo**. Viçosa, MG. Ed. UFV. 2013. 322 p.
19. WATZLAWICK, L. F., KIRCHNER, F. F.; SANQUETTA, C. A.; SCHUMACHER, M. V. Fixação de carbono em floresta ombrófila mista em diferentes estágios de regeneração. In: SANQUETTA, C. R., WATZLAWICK, L. F. BALBINOT, R. ZILLOTTO, M. A., GOMES, F.S. (Org.) **As florestas e o carbono**. Curitiba: UFPR, 2002. p. 153-173.
20. WATZLAWICK, L.F. **Estimativa de biomassa e carbono em Floresta Ombrófila Mista e plantações florestais a partir de dados de imagens do satélite Ikonos II**. 2003. 120 p. Tese (Doutorado em Ciências Florestais) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR.
21. ZANETTE, V.H. **Equações alométricas de biomassa para a floresta ombrófila mista no Paraná**. Curitiba, 2017. 80 f. Tese (Doutorado em Engenharia Florestal) – Setor de Ciências Agrárias, Universidade Federal do Paraná.

“ Estudo de caso: a comunicação no Sistema de Bibliotecas (SIBI) da Universidade Federal de Goiás (UFG)

▮ **Rose Mendes da Silva**
UFG

▮ **Maria Francisca Magalhães Nogueira**
UFG

RESUMO

Pesquisa concluída no mestrado em Comunicação na UFG, cujo objetivo principal foi o de refletir sobre o modelo de comunicação do Sistema de Bibliotecas da UFG (Sibi/UFG) a partir da observação da Biblioteca Central (BC) como parâmetro e representação do todo. Assim, o objeto teórico foi a comunicação do Sibi/UFG e o objeto empírico a BC – uma das nove unidades que compunham o sistema na época da pesquisa. Utilizou-se o estudo de caso como método e fez-se uso do diário de campo, das pesquisas documental e institucional e de entrevistas com questionários estruturados para a pesquisa empírica, a qual foi realizada com dois grupos: colaboradores da BC e usuários desta biblioteca. Como resultados, tem-se que as estratégias e os meios de comunicação usados são pertinentes, mas que ainda há uma grande necessidade de se usar também os meios tradicionais de comunicação, apesar dos digitais. No que diz respeito à comunicação em geral da BC com os usuários, esta foi considerada: acessível, confiável, ágil, clara e atual, nesta ordem de classificação.

Palavras-chave: Comunicação, Comunicação Organizacional, Cultura, Biblioteca.

INTRODUÇÃO

O interesse pela temática ‘comunicação e biblioteca’ e a pouca disponibilidade de publicações acerca da mesma foram o ponto de partida para a incursão na pesquisa empreendida no mestrado em Comunicação da Universidade Federal de Goiás (UFG). A partir disso, aliado aos resultados de pesquisas anteriormente realizadas acerca da temática, propôs-se o investigar o modelo de comunicação do Sistema de Bibliotecas da UFG (Sibi/UFG).

O objetivo principal da pesquisa foi o de refletir sobre o modelo de comunicação do Sibi/UFG a partir da observação da Biblioteca Central (BC) como parâmetro e representação do todo¹. Entende-se que através da análise da comunicação instituída é possível perceber a filosofia, os valores e as políticas adotadas para a comunicação no Sibi/UFG. Pretendeu-se, com este trabalho, projetar ângulos e facetas da comunicação do Sibi/UFG valendo-se da dimensão institucional da comunicação administrativa, interna e institucional. Neste sentido, foi dada ênfase à comunicação como um fenômeno que é, ao mesmo tempo, complexo, multidimensional e plural; que acontece de maneira formal e informal, com ou sem a anuência da organização – tendo-se em vista que a comunicação é um processo inerente às pessoas e, conseqüentemente, às organizações.

Para se alcançar os objetivos propostos utilizou-se o estudo de caso como método e técnicas de coleta de dados consideradas apropriadas ao que se desejava compreender, tais como a revisão de literatura, o diário de campo e a pesquisa institucional ou administrativa – que foi ótima na busca por compreender quem é o Sibi/UFG, como trabalha, quem são seus públicos e o que prioriza como diretrizes para a comunicação.

Propôs-se realizar uma pesquisa de natureza qualitativa, envolvendo grande variedade de materiais empíricos que, de certa forma, descrevem a rotina e os significados da comunicação dentro do Sibi/UFG. No entanto, não se abriu mão dos dados quantitativos, considerando-os complementares à pesquisa. Neste sentido, foram pesquisados empiricamente dois grupos distintos: GRUPO 1 – composto por colaboradores da BC de três seções consideradas relevantes para a pesquisa; GRUPO 2 – composto por usuários da BC escolhidos aleatoriamente a partir do software gerenciador das bibliotecas da UFG. Foi construído um questionário para cada um dos grupos, sendo que para o GRUPO 1 (25 sujeitos) o questionário foi aplicado pessoalmente, um a um; e para o GRUPO 2 (316 sujeitos) o mesmo foi enviado via Google Drive.

¹ Em 2020 o Sibi/UFG já conta com 10 unidades: cinco em Goiânia (capital do Estado de Goiás), uma em Aparecida de Goiânia, uma em Catalão, uma em Goiás e duas em Jataí (municípios goianos). Goiás dá nome ao Estado e ao município que foi a sua primeira capital, também conhecida como Cidade de Goiás.

A pesquisa foi desenvolvida à luz do pensamento de Morin (2002, 2005a; 2005b, 2008) sobre a complexidade e das concepções de Wolton (2010) acerca da comunicação – dois dos autores-guia ao longo de todo o estudo. Além destes, a pesquisa exigiu leituras específicas da área de Ciência da Informação/Biblioteconomia devido à temática estudada e também por haver uma convergência das duas áreas no trabalho realizado no Setor de Comunicação do Sibi/UFG².

A PESQUISA NO SIBI/UFG

A pesquisa bibliográfica permitiu levantar obras e trabalhos oriundos de outras pesquisas que tangenciam a temática estudada. Já a partir da pesquisa documental se levantou a história não só do Sibi/UFG como também do Setor de Comunicação, que é o ponto de partida do projeto que deu origem à pesquisa realizada.

Criado em 1992 a partir de um projeto experimental de alunos do curso de Relações Públicas da UFG, o Setor de Comunicação está instalado na BC, no Campus Samambaia, regional Goiânia da instituição³, e configura como um departamento consolidado na estrutura do Sibi/UFG. O setor funcionou, durante seus primeiros anos, como parte da Seção de Referência e sob a coordenação de uma bibliotecária. A partir de 1997 uma profissional de jornalismo, lotada na BC, assumiu a função de gerir o processo de comunicação nas bibliotecas e o setor foi desmembrado, tomando corpo próprio.

No entanto, isto não significa que o setor tenha passado a atuar de forma independente; pelo contrário, na pesquisa ficou claro que a maior parte de suas atividades está interligada com a Seção de Referência e a Gerência de Circulação, por estes serem os dois setores que oferecem a maioria dos produtos e serviços da biblioteca – e é tudo corroborado, é claro, pela direção do Sibi/UFG. Percebeu-se que há um modelo de comunicação do Sibi/UFG e que este está impregnado do modelo de gestão da biblioteca, o qual é baseado na participação, nas decisões colegiadas e na corresponsabilidade. De modo que as decisões inerentes ao Setor de Comunicação, e ao processo de comunicação em si, também são tomadas de forma colegiada, com participação e corresponsabilidade da direção do Sibi. Mesmo porque, não faria sentido algum o planejamento de comunicação não estar alinhado às propostas, ideias e visões da gestão da biblioteca.

2 Seção que posteriormente foi renomeada Assessoria de Comunicação do Sibi/UFG e que, na época da pesquisa, era coordenada pela pesquisadora que assina este texto como primeira autora, sendo que a segunda autora foi a orientadora do trabalho.

3 A regional Goiânia engloba a cidade de Aparecida de Goiânia, município que fica na região metropolitana da capital. A instituição conta ainda com as regionais: Goiás, Catalão e Jataí – sendo que estas duas últimas deixarão de fazer parte da UFG quando forem oficialmente desmembradas, tornando-se Universidade Federal de Catalão (UFGCat) e Universidade Federal de Jataí (UFJ), respectivamente.

O Setor de Comunicação do Sibi/UFG – cuja implantação completou 23 anos em 2015, ano da conclusão da pesquisa ora descrita, reúne e executa 38 atividades, entre permanentes e esporádicas. Tais atividades são previamente definidas em um plano anual de comunicação que é construído em conjunto com a direção do sistema e as gerências das seções. Este plano reúne desde as atividades mais simples – como elaborar a lista de aniversariantes e o envio de agradecimentos por doações recebidas, até as mais complexas – como a produção do vídeo institucional da biblioteca, do roteiro à finalização; a manutenção do site do Sibi/UFG, incluindo aí o contato com os usuários pelo Fale Conosco; entre outros.

Observou-se que a responsabilidade principal do Setor de Comunicação do Sibi/UFG é a de gerir a comunicação das bibliotecas com seus públicos, facilitando o diálogo entre um lado e outro. Para tanto, utilizando-se das ferramentas disponíveis, tais como as mídias tradicionais – boletim informativo, cartaz, panfleto e folder; bem como as mídias mais recentes: website, intranet, rede social e e-mail.

No caso do Sibi/UFG, os públicos com os quais o Setor de Comunicação trabalha está separado em três categorias bem definidas: a) público interno ao Sibi – composto pelos colaboradores das bibliotecas, que inclui servidores do quadro permanente, terceirizados, bolsistas, estagiários, pessoal da limpeza e da segurança; b) público misto – composto pelos funcionários da UFG do quadro permanente, terceirizados e visitantes, e pelos estudantes da instituição de todos os níveis, da creche até a pós-graduação, passando pelos intercambistas e oriundos de projetos; e c) público externo – todo aquele que não tem vínculo algum com a UFG, denominado ‘comunidade em geral’. Ressalta-se que, por questões metodológicas, o público externo não foi considerado para efeito da pesquisa empírica.

A partir de entrevistas com ex-diretores e servidores mais antigos de casa que atuam na BC foi possível inferir que a inserção do trabalho de comunicação, desde o princípio foi bem aceita pelo grupo de colaboradores. Ou seja, havia uma lacuna a ser preenchida. E, talvez por isso, conseguiu-se firmar sua necessidade na estrutura da biblioteca, de forma que as equipes já não veem a organização sem o Setor de Comunicação. Também foi possível concluir que, apesar de o setor não existir oficialmente no organograma do Sibi/UFG, cujo desenho utilizado ainda era baseado no primeiro regimento, de 1980⁴, não há conflitos acerca de sua necessidade e de sua atuação, seja dentro do Sistema de Bibliotecas, seja na instituição maior, a UFG.

Pelo contrário, o Setor de Comunicação do Sibi é reconhecido institucionalmente e, inclusive, atua em parceria com a Assessoria de Comunicação da universidade – a Ascom/UFG. Assim, não é demais afirmar que a comunicação na biblioteca se constitui em um processo no qual todo o Sibi/UFG participa, de forma direta ou indireta, e que foi sendo

4 O novo regimento foi aprovado após a defesa da dissertação, começando a valer a partir de 2016.

constituído e consolidado ao longo destes anos na cultura⁵ da organização como um setor que é imprescindível para o bom desenvolvimento de suas atividades.

Outro aspecto identificado, utilizando-se de relatórios gerais e das seções e das entrevistas, é que a implantação de um novo software gerenciador nas bibliotecas do Sibi/UFG em 2004 contribuiu para o fortalecimento do Setor de Comunicação em sua estrutura, de forma direta e indireta. Conforme os relatos coletados entre os servidores, a partir daquele ano o setor passou a atuar de forma mais integrada às demais seções da biblioteca, em particular no que diz respeito à divulgação de produtos e serviços novos propiciados pelo software recentemente implantado. Percebe-se que, por um lado, tal integração aumentou significativamente o montante de serviço do setor; por outro, acabou por reforçar sua importância na estrutura da biblioteca.

Daí se pode inferir que o Setor de Comunicação do Sibi/UFG foi fortalecido com a mudança de software, pois teve sua importância ampliada, alcançando todas as instâncias do órgão 'biblioteca', ao ponto de algumas das outras unidades do Sibi/UFG terem a preocupação de ter um Setor de Comunicação presente em suas estruturas para assessorá-las. Como já dito, o setor está fisicamente instalado na BC e realiza suas atividades com o apoio das gestões locais de cada uma das outras bibliotecas.

O que, aliás, é um dado encontrado e que pode ser considerado um ponto fraco – a ausência de um setor, ou de uma pessoa dedicada, para gerenciar o processo de comunicação em cada uma das bibliotecas de acordo com suas necessidades locais, visto que a quantidade de serviço tem aumentado e que as bibliotecas setoriais têm sentido a necessidade de ter um apoio mais próximo para suas atividades de comunicação. Até 2005 o Sibi/UFG era composto por três bibliotecas, todas em Goiânia, em 2015 eram nove e havia a previsão de mais uma, a ser construída em curto prazo em um novo campus da instituição em Cidade Ocidental, município goiano no entorno do Distrito Federal⁶. O novo software gerenciador permitiu a incorporação das unidades setoriais ao sistema, o que levou ao aumento do raio de atuação tanto do Sibi/UFG quando do próprio Setor de Comunicação, alcançando também o interior do Estado.

5 Foi usada a definição de Morin (2002) para a cultura, o qual diz que esta "[...] caracteriza as sociedades humanas é organizada/organizadora via o veículo cognitivo da linguagem, a partir do capital cognitivo coletivo dos conhecimentos adquiridos, das competências aprendidas, das experiências vividas, da memória histórica, das crenças míticas de uma sociedade. [...] E, dispondo de seu capital cognitivo, a cultura institui as regras/normas que organizam a sociedade e governam os comportamentos individuais." (MORIN, 2002, p. 19, grifo do autor).

6 A previsão era de que a décima unidade do Sibi/UFG seria implantada no novo Campus da UFG em Cidade Ocidental, no entanto, este campus não saiu do papel e a décima unidade foi concretizada em 2020 e instalada no Campus Samambaia, regional Goiânia, para atender a área de humanidades.

BIBLIOTECA: ORGANIZAÇÃO COMPLEXA

Neste estudo partiu-se da ideia de que a biblioteca é uma organização complexa. Considera-se ela complexa em si mesma, como organização, pois reúne e realiza todas as funções administrativas – de planejamento, organização, direção, coordenação e controle. E também mantém relações de complexidade quando se observa o ambiente do qual faz parte, que, no caso, é a UFG.

A partir do pensamento acerca da complexidade, baseado em Morin (2005a), as organizações são vistas como sistemas vivos, que interagem com o meio-ambiente, estabelecendo relações de causalidade linear, circular e retroativa. As organizações, ao serem vistas a partir da lente deste pensamento, estão em constante processo de ordem e desordem, de junção e disjunção, de certeza e incerteza, provocando e estimulando movimentos simultâneos de auto-organização e autoprodução. É o caso, por exemplo, das bibliotecas, que estão em contínuo processo de organizar e reorganizar acervos; de unir e separar atividades conforme as necessidades; de produzir de acordo com as demandas ou previamente a elas, entre outras ações diárias.

A compreensão destes movimentos simultâneos requer uma visão complexa, multidimensional, pois há, entre os componentes de um sistema complexo, uma interdependência. O que reforça o que diz o princípio hologramático, que diz que o todo está gravado na parte que está incluída no todo, sem, no entanto, significar que a soma das partes seja igual ao todo. “[...] assim, a complexidade organizacional do todo necessita da complexidade das partes, a qual necessita retroativamente da complexidade organizacional do todo.” (MORIN, 2005b, p. 114). Trazendo para a pesquisa em questão, observa-se que a biblioteca tem uma cultura própria, que afeta e é afetada pelo meio em que ela está inserida, ou seja, pela cultura da UFG; e, ao se ampliar o olhar, a biblioteca também é afetada pela cultura da sociedade goiana enfim.

Na pesquisa foi possível apreender a comunicação como um mundo de significações que produz e que é produtora de sentidos a partir de Edgar Morin, com a visão da complexidade (que é multidimensional e foge do simplismo), e da visão de Dominique Wolton da comunicação como um processo, não produtor de mera informação, mas sim de comunicação. Ao longo da pesquisa foi possível perceber que comunicar é um processo mais amplo, relacional, que envolve negociação com a alteridade, principalmente em tempos de novas tecnologias, internet e redes sociais. E que os processos de trabalho, de relacionamento, de intercâmbio de informações e tantos outros aspectos fazem parte da cultura e da comunicação, por isso a comunicação e a cultura foram situadas como processos recursivos, dialógicos e hologramáticos – que são os três pilares do pensamento de Edgar Morin acerca da complexidade.

Foi possível observar que há um modelo de comunicação próprio do Sibi/UFG, que representa a cultura vivida na organização, por isso o modelo de comunicação é tal como é. Ele expressa, de certa forma, a cultura do Sibi/UFG, que tem, por princípio de gestão, o da corresponsabilidade, como dito, porém, ainda bastante hierarquizado, como a grande maioria das instituições.

Ressalta-se que, na perspectiva estudada, ambos os processos, de cultura e de comunicação, estão interligados, um influenciando o outro. Além de que estão sempre em construção, pois vão sendo moldados à medida que o próprio Sibi, seus colaboradores e usuários se relacionam, interagindo de forma contínua e permanente.

Em seu modelo, a comunicação do Sibi/UFG com seus públicos é baseada na democratização da informação, no sentido de que todos devem ter acesso às informações de forma igualitária – seja a informação como insumo, sobre um curso ou um serviço novo, seja a informação materializada nos livros, por exemplo. Esta premissa – da democratização da informação, inclusive, é um dos princípios básicos que regem o funcionamento do Sistema de Bibliotecas da UFG. E para dar acesso às informações de forma igualitária a todos os públicos são utilizados variados meios de comunicação visando alcançá-los. Sendo que a comunicação com o público interno, ou seja, com aqueles que atuam nas bibliotecas, é privilegiada; mas privilegiada no sentido de este ser o primeiro público a ser informado – pois, como nos dizem Brandolini, Frígoli e Hopkins (2009), é preciso gerar confiança entre os empregados e o projeto de trabalho que se realiza na organização, bem como reproduzir sua cultura.

RESULTADOS E DESAFIOS

Ao longo da pesquisa foi possível perceber que há um plano de comunicação estruturado em conjunto com a direção do Sistema de Bibliotecas e cujas ações se fazem presentes nas várias atividades realizadas pelas bibliotecas da UFG, em particular no que diz respeito ao atendimento aos usuários – atividade fim da biblioteca. Neste sentido, o processo de comunicação no Sibi/UFG, mesmo que ainda contenha traços de verticalização, tenta atender às necessidades dos públicos da biblioteca – desde seus colaboradores (público interno) até os usuários da mesma (público externo à biblioteca – que são os servidores e estudantes da UFG). Digo tenta porque por ser um processo relacional, onde a alteridade deve ser levada em conta, nem sempre a organização consegue atender aos anseios de seus públicos em termos comunicacionais. Como é um processo recursivo e dialógico, está-se sempre em busca do ideal.

Observou-se, ainda, algumas características que, por conta do dia a dia do trabalho como assessora de comunicação do Sibi/UFG, passaram em branco, mas que se fizeram relevantes durante a pesquisa empírica. E outras que foram realmente surpresa. Por exemplo:

ainda há uma expressiva lentidão no processo de emissão da comunicação do Sibi/UFG para os seus públicos-alvo. Não por falta de tecnologia e/ou da presença da biblioteca no mundo digital, mas sim por falta de pessoal dedicado à área de comunicação para reforçar a equipe. A lentidão, mediante a velocidade do processo de comunicação na atualidade, é um ponto negativo importante.

A falta de uma política de recursos humanos, por parte do governo federal, direcionada para as especificidades de uma biblioteca universitária, acaba por refletir negativamente no processo de comunicação da mesma com seus públicos. O setor de comunicação do Sibi/UFG conta com apenas um funcionário do quadro e, eventualmente, com um bolsista/estagiário. Mediante o tamanho da organização, esta quantidade de colaboradores, mesmo contando com o apoio de colaboradores nas outras bibliotecas, pode gerar falhas no trabalho.

Uma das surpresas que a pesquisa empírica trouxe foi a descoberta de que havia um desconhecimento quase total da presença do Sibi/UFG na rede social Facebook. Os dados da pesquisa empírica dão conta que, na época do levantamento, menos da metade dos entrevistados no GRUPO 1 e apenas 5% do GRUPO 2 tinham conhecimento da presença do Sibi/UFG nesta rede social. Outra surpresa foi constatar que dois dos meios de comunicação mais tradicionais ainda são muito necessários no âmbito da biblioteca, segundo os respondentes. São eles: cartazes e contato face-a-face. Surpreendeu porque, em tempos de internet e de velocidade na comunicação, há uma tendência a dar mais importância para os meios digitais de comunicação.

Este resultado pode significar que a comunicação virtual não está dando conta de corresponder às necessidades comunicacionais dos públicos, sendo preciso ainda o reforço da comunicação tradicional. O que é bastante compreensível, tendo em vista o que nos diz Wolton (2010): a internet não substitui a necessidade de encontros presenciais, amplia-a. Afinal, somos seres sociais, não seres de informação. Para este autor, por haver cada vez mais informação disponível circulando, cada vez mais há incomunicação. Talvez isto explique porque a conversa informal ainda está entre os cinco meios mais utilizados para se tomar conhecimento das informações divulgadas pela biblioteca.

A implantação de um novo software gerenciador de bibliotecas, em 2004, influenciou de forma positiva o processo de comunicação no Sibi/UFG, tanto no âmbito interno do sistema – gerando integração das unidades instaladas fora da capital (são cinco atualmente); quanto em relação aos usuários – permitindo unicidade na linguagem e na forma de a biblioteca se comunicar com os mesmos. Uma confirmação, na verdade, do que já se havia percebido empiricamente.

CONSIDERAÇÕES

Não se teve a ambição de captar todo o universo da comunicação que rege o processo no Sibi/UFG, por isso foram selecionados três departamentos – a Circulação, a Referência e o de Comunicação, que proporcionaram alguns indicadores. Mas o trabalho também não se limitou a ver somente os efeitos do processo de comunicação no Sibi/UFG. Buscou-se investigar a comunicação sem separá-la do seu mundo de significações, quer dizer, de sua cultura. Isto porque se considera que comunicação e cultura são dois sistemas que estão em coprodução e sempre *in fieri*, em movimentos de recursividade, dialogicidade e hologramaticidade, de acordo com o pensamento acerca da complexidade de Morin (2005a).

Assim, a partir dos resultados obtidos na pesquisa empírica e das inferências feitas ao longo do trabalho, as quais são baseadas em descobertas durante todo o processo de construção do mesmo, considera-se que os meios que vêm sendo utilizado estão adequados e são suficientes ao processo de comunicação no Sibi/UFG. No entanto, como os resultados de uma pesquisa são um retrato do momento, não significa que o Setor de Comunicação e o Sibi/UFG em si devem ficar presos apenas a estes meios. Mesmo porque, como nos diz Bauman (1999), as novas tecnologias e a modernidade trouxeram consigo, entre outras coisas, o conceito de flexibilidade, estruturada na base da alta velocidade, do virtual e da comunicação acessível, onde tudo é mutável conforme os interesses envolvidos. Assim, é preciso evoluir sempre, também tendo em vista o que diz Morin (2008), que considera que toda cultura está vitalmente aberta ao mundo exterior, não existindo fechada em si mesma. E, desta forma, conhecimentos e ideias migram entre as culturas.

No que se refere à linguagem e às estratégias utilizadas para emitir a comunicação, a pesquisa empírica mostrou que estas estão adequadas apenas a uma parte dos públicos pesquisados. Diagnosticou-se que há pontos em que a informação emitida pela BC ao grupo dos colaboradores ainda está ficando truncada. Durante as análises dos dados coletados foi possível inferir que o grupo dos terceirizados entre os colaboradores é a parte que está sendo desprivilegiada no processo de comunicação interna. Assim, é preciso melhorar a comunicação interna, em particular para esta parte do público, deixando mais clara as funções do Setor de Comunicação e dando mais agilidade às ações, para que estes colaboradores possam, também de forma mais ágil e frutífera, atuar como participante ativo do processo de comunicação interna.

Considera-se que a aprovação dos meios e das estratégias utilizadas na emissão da comunicação com os públicos não exime o Sibi/UFG de estar sempre buscando melhorar. Por ser um processo *in fieri*, a comunicação com os públicos é dinâmica e o processo deve ser flexível na medida em que surgem novidades a respeito de meios de comunicação. Há menos de cinco anos não se tinha uma rede social tão dinâmica quanto o WhatsApp, por exemplo. É certo que ela ainda não está sendo utilizada pelo Sibi/UFG para contatos com

os usuários, mas já foi dado o primeiro passo: ela está em uso para contatos entre a equipe de bibliotecários do Sibi/UFG. Não se sabe qual será o futuro disso.

Entre as temáticas abordadas ao longo da pesquisa, duas estão entre as que mais apareceram entre os dois grupos: a questão da sinalização nas três seções que foram selecionadas para a pesquisa e a questão de falta de pessoal. Quanto à sinalização, ficou claro que é urgente a renovação da sinalização interna da BC, pois esta não está mais desempenhando, de forma adequada, o papel a que se propõe – em particular a da portaria. Como dito na análise, estima-se que muitos problemas, de variados tipos, poderão ser evitados já a partir deste ponto da biblioteca. O mesmo acontece no Acervo Geral, cuja sinalização visa facilitar a localização dos materiais, e na Seção de Referência, onde é premente a necessidade de melhorar a indicação de sua localização, e de sua função, para os usuários, já que ali é o lugar onde se deve buscar o primeiro atendimento, bem como informações gerais sobre a biblioteca – e não no balcão de empréstimos, como a pesquisa mostra que é o que acontece.

Os dados coletados com os respondentes de ambos os grupos nesta pesquisa deixam bastante explícito que a comunicação visual e o contato face a face ainda são muito necessários entre colaboradores e usuários da BC/UFG. A atualização da sinalização está atrelada à reforma da portaria principal, que inclui o escaninho. E esta, por sua vez, irá contribuir para uma melhoria na comunicação visual, pois irá possibilitar que se melhore a logística da entrada da biblioteca, bem como a sinalização da portaria, que é a principal, e do prédio como um todo.

A sinalização neste local, por sua vez, estando mais clara e objetiva, irá facilitar, ao usuário, a localização de informações de seu interesse, bem como o seu deslocamento dentro do prédio, em particular para quem está indo à biblioteca pela primeira vez, seja da comunidade UFG ou não. E a comunicação visual pode ser considerada como parte importante do atendimento, pois dá, ao usuário, no caso da biblioteca, certa autonomia para ele circular no ambiente sem ter que se reportar a todo o momento a um colaborador que ali trabalhe. Indo mais adiante, esta autonomia contribui para que o usuário se sinta acolhido no ambiente e tenha interesse em retornar ao mesmo sempre que precisar.

A segunda questão, a falta de pessoal, em particular para atender aos usuários nos acervos, remete à falta de uma política adequada de recursos humanos que vai além da política de recursos humanos da UFG, já que esta é uma instituição que está sob as ordens do Governo Federal. O fato é que a falta desta política, e de um olhar mais atento para as demandas das bibliotecas na questão de recursos humanos, reflete em todos os serviços prestados e na política de atendimento das mesmas. As sugestões dadas pelos respondentes corroboram isto. A presença de servidores/estagiários treinados e de forma constante nos acervos facilitaria a localização dos materiais por parte dos usuários e evitaria, por exemplo, alguns ruídos na comunicação da biblioteca com seus públicos.

Uma constatação feita durante a análise dos dados coletados com o GRUPO 2 é a de que os usuários parecem que não se veem como parte do processo de organização do acervo na biblioteca, tampouco consideram que têm responsabilidade no mesmo. Uma questão que deve ser reforçada durante os momentos de treinamento de usuários, afinal, mediante o extenso acervo que a BC possui e as dificuldades por ela enfrentadas, como a de falta de pessoal nos acervos, é preciso contar com a colaboração dos usuários.

No que diz respeito à comunicação em geral da BC com os usuários, esta foi considerada: acessível, confiável, ágil, clara e atual, nesta ordem de classificação. A avaliação positiva da comunicação da biblioteca com os usuários é bem-vinda, no entanto, em ambos os grupos pesquisados houve um alto índice de respostas que consideram que o processo é lento. Dado que não pode ser desconsiderado. Vale uma nova pesquisa mais detalhada para se identificar em que ponto está lento, de que tipo é esta lentidão e o que pode ser feito para melhorar. Até mesmo porque, em tempos de internet e de velocidade da disseminação das informações, esta lentidão pode não estar do lado do emissor, mas sim relacionada ao interesse do sujeito em buscar a informação sobre a biblioteca – já que a comunicação é um processo relacional, como diz Wolton (2010), apresentando-se como uma eterna construção e disputa de sentidos e como lugar organizativo dos sentidos postos em circulação, como diz Baldissera (2008).

Corroborando as ideias de Baldissera (2008) e de Wolton (2010), no âmbito da organização, estabelecer relações que atualizem a comunicação organizacional implica em correr o risco de ser perturbado por outros sistemas do ambiente, ou seja, pelo contexto em que se insere a organização, independentemente de se tratar de relações voluntárias ou não. As perturbações podem ser materializadas de diversas formas. Neste trabalho entendo que elas se materializam nas sugestões que foram dadas pelos colaboradores e pelos usuários na pesquisa empírica. As quais não devem ser ignoradas pela biblioteca, já que apontam para dobras e fissuras relativas ao atendimento e à comunicação em si.

Considerando-se que a velocidade e o fluxo informacional em tempos atuais são superiores à possibilidade de seu acompanhamento pela organização, o poder de comunicação tem passado da organização para colaboradores, clientes e fornecedores. Assim, as organizações não estão mais sozinhas na hora de decidir o que vão compartilhar; na maioria das vezes, e se a reação for demorada, a informação já foi disseminada por algum ou alguns destes componentes da organização via tecnologia (PROCTOR, 2011).

Na relação de comunicação, bem como na de atendimento, tem grande importância a interpretação realizada pela outra força em relação, ou seja, pela alteridade. Afinal, comunicar é cada vez menos transmitir e cada vez mais negociar, conviver, respeitando a pluralidade dos pontos de vista e a necessidade de um princípio comum. Esta convivência permite que se perceba que a comunicação também acontece nas transversalidades; contemplando os ruídos, a diversidade e o acaso, indo para além da fala planejada.

Baldissera (2008) aponta algumas sugestões para se lidar com a transversalidade, os ruídos, a diversidade, o acaso e outros aspectos possíveis de serem encontrados na comunicação organizacional, de forma a se aproveitar o que há de potencial positivo em cada um deles. E é o que eu também sugiro no âmbito do processo de comunicação do Sibi/UFG: pensar que, cada vez mais, a comunicação é multidirecional e é preciso saber lidar com a imprevisibilidade; ver a alteridade como força que constrói e disputa sentidos, mas cuja disputa pode impulsionar a criatividade; potencializar os lugares de escuta para que se tenha maior manifestação da diversidade, fomentando mais o diálogo com colaboradores e usuários; pensar os conflitos de comunicação e também de atendimento, já que se considera que ambos caminham juntos, como potencializadores de crítica, mas também de inovação.

■ REFERÊNCIAS

1. BALDISSERA, R. Por uma compreensão da comunicação organizacional. In: SCROFERNEKER, C. M. A. (org.). **O diálogo possível**: comunicação organizacional e o paradigma da complexidade. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 31-50.
2. BAUMAN, Z. Tempo e classe. In: BAUMAN, Z. Globalização: as consequências humanas. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p. 13-33.
3. BRANDOLINI, A.; FRÍGOLI, M. G.; HOPKINS, N. **Comunicación interna**: claves para una gestión exitosa. Buenos Aires: La Crujía, 2009.
4. MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução do francês Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2005a.
5. MORIN, E. **O método 1**: a natureza da natureza. Tradução: Ilana Heineberg. Porto Alegre: Sulina, 2002.
6. MORIN, E. **O método 3**: conhecimento do conhecimento. Tradução: Juremir Machado da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005b.
7. MORIN, E. **O método 4**: as idéias – habitat, vida, costumes, organização. Tradução: Juremir Machado da Silva. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.
8. PROCTOR, R. **Social media impact on organization's structure and behavior**. [S. l.: s. n.], 2011. Disponível em: <http://www.rashaproctor.com/2011/03/social-media-impact-on-organizations-structure-and-behavior/>. Acesso em: 25 maio 2015.
9. WOLTON, D. **Informar não é comunicar**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

“ Família(s) e violência como demandas para a saúde pública: reflexões sobre práticas institucionais na atualidade

▮ **Ingrid Karla da Nóbrega Beserra**
UFPE/UFF

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo principal apresentar as discussões que se imbricam as concepções de famílias e à violência doméstica que se materializa em decorrência dos diversos papéis de gênero assumidos na sociedade. Além disso, a proposta que aqui se delineia busca apresentar reflexões sobre as práticas institucionais, sobretudo no setor saúde, que, por vezes, acabam reforçando novos ciclos violentos, como por exemplo, a violência institucional.

Palavras-chave: Gênero, Família, Violência, Saúde.

INTRODUÇÃO

A construção das relações de gênero que permeia a sociedade e o estabelecimento das relações familiares que vão se constituindo a partir dela se configuram como aspectos necessários para a análise que ora se apresenta.

Entende-se a família como uma instituição contraditória, de proteção e de afeto, mas ao mesmo tempo de materialização de práticas violentas e ideologizadas diante da constituição dos sujeitos sociais e de suas identidades.

Observa-se que a violência e as famílias se configuram assim como elementos que se materializam nos atendimentos do setor saúde. O primeiro porque os agravos e as consequências que decorrem dos ciclos violentos, que se constituem nas relações *intra* e *extra* familiares, acabam encontrando nas instituições públicas de saúde a porta de entrada para o atendimento das sequelas, traumas físicos, psicológicos, morais, entre tantos outros. O segundo, as famílias, representam o “sujeito” que requer a intervenção direta; o auxílio no tratamento; bem como pode ter ser um dos elementos que contribuiu para a existência de determinada relação de poder ou de traumas sofridos por algum indivíduo.

De acordo com Freitas *et al* (2012a), os estudos que se pautam em torno das relações de gênero têm adquirido importância no cenário contemporâneo, assim como também têm colaborado para as análises existentes entre o público e o privado. Sobre isso, torna-se importante ressaltar que esse conceito permite entender que as relações de gênero são construídas socialmente. Não são naturais, assim como também se configuram como relações de poder e se aproximam de outras dimensões como raça/etnia, classe social e geração.

Destarte, considera-se que o objetivo principal desse trabalho é apresentar os aspectos intrínsecos à constituição das relações de gênero, às violências que decorrem das mesmas e os impactos dessas questões no setor saúde, apresentando reflexões que possam contribuir para os profissionais que atuam diretamente com os diversos sujeitos sociais e suas heterogêneas identidades e arranjos familiares.

A opção metodológica para a construção do trabalho foi a abordagem qualitativa, tendo a pesquisa bibliográfica como instrumento de coleta dados. Torna-se importante ressaltar também que os resultados e reflexões aqui analisados também decorrem de pesquisas realizadas em anos anteriores em uma instituição pública de saúde de alta complexidade.

VIOLÊNCIA, RELAÇÕES DE GÊNERO E FAMÍLIA (S)

A violência é um fenômeno social complexo e que existe desde o surgimento da humanidade. No contexto da sociedade capitalista contemporânea envolve vários fatores e um número cada vez maior de pessoas e segmentos sociais, refletindo, por vezes, as expressões da questão social.

Destarte, pode ser compreendida como um fenômeno sócio-histórico complexo, termo plural, polissêmico, multifatorial e interdisciplinar. Considera-se, ainda, que do ponto de vista sócio-histórico, pode ser analisado a partir da perspectiva de classe. No entanto, entende-se que as análises da categoria em questão requerem incorporar, enquanto linha de pesquisa, outras particularidades como geração, indivíduos, grupos e instituições

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), a violência é definida como “o uso intencional de força física ou de poder, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade que resulte ou tenha possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação” (OMS, 2002).

Nesse sentido, entende-se que o fenômeno em questão está relacionado a diversos fatores que podem se materializar nas relações familiares, mas também, em outros espaços que se imbricam às instituições, ao Estado, às ruas, aos círculos de amigos, entre outros.

Os comportamentos culturalmente ideologizados contribuem para uma ampliação de vários eixos de hierarquização e de diferenciação entre os papéis assumidos pelos sujeitos sociais, referenciando uma análise necessária para a compreensão das relações de violência *intra* e *extra* familiares.

O patriarcado é um dos elementos que contribui objetivamente para a existência da chamada violência de gênero. As práticas violentas são derivadas desse conceito mais amplo de superioridade dos homens em relação às mulheres. Tudo isso é dotado de um caráter de ideologização que confere às famílias um tratado social permanente de busca pela hegemonia da ordem.

De acordo com Castells (1999), a estrutura patriarcal se caracteriza pela autoridade que é imposta institucionalmente, do homem sobre mulher e filhos no âmbito familiar. Para essa autoridade se materializar, ela precisa se inserir dentro da organização da sociedade, da produção, do consumo, da política, da legislação e da cultura.

As organizações familiares que derivam do sistema patriarcal colocam para o conjunto dos sujeitos, através de mecanismos ideológicos, historicamente construídos, a prática de violência de um gênero sobre o outro. As mulheres, por sua vez, são culturalmente fragilizadas e ocupam na sociedade uma edificação de várias formas de desigualdade.

Na sociedade brasileira com tantas características patriarcais e machistas, pode-se perceber, por exemplo, no que se refere à violência contra crianças e adolescentes, que existem padrões adultocêntricos e de coisificação da infância (uma negação do direito que crianças e adolescentes têm de ser tratados/as como sujeitos de direitos). Os padrões hegemônicos construídos sustentam as práticas autoritárias de pais contra filhos, ou ainda: de adultos contra crianças, visto que a violência se expande dos indivíduos mais velhos aos menores, também externas ao âmbito privado.

Torna-se importante ressaltar, no entanto, que os arranjos familiares, vêm assumindo diversas composições ao longo da história. A teoria do patriarcado é um dos aspectos importantes para essa compreensão. Entende-se que a discussão de violência, gênero e família é muito mais ampla, ou seja: ultrapassa a análise do patriarcalismo e insere a necessidade de novos entendimentos.

Em outras palavras, a conceituação de família é algo tão complexo quanto à conceituação da violência. Ambos são fenômenos históricos e que assumem diversas configurações com o passar dos anos. A família e a violência doméstica são consideradas elementos referentes ao aspecto privado, porém, apresentam aspectos relacionados a uma totalidade mais ampla.

Reconhecida como instituição social, historicamente, o conceito é influenciado por questões ideológicas, econômicas, políticas, culturais e sociais. A família pode ser entendida como o grupo conjugal, com percepção de parentesco, afeto e divisão social de papéis.

Nos termos de Lefaucheur (1991), a família é o lugar habitual da reprodução biológica das populações humanas e o lugar privilegiado da reprodução social. Mas, é também o lugar onde se entrecruzam as relações fundadas nas diferenças entre os sexos, das relações de filiação, de aliança e de coabitação.

Já, de acordo com Morgado (2001), a presença no imaginário social da família como um espaço de afeto, respeito aos indivíduos e união pelo amor, dificulta a análise desse núcleo enquanto instituição social, que como as demais da sociedade são atravessadas por relações de poder e dominação.

Em relação a isso também, concorda-se com Pereira (2004) quando reforça a necessidade de se apreender o caráter contraditório da família. Para ela,

[...] o núcleo familiar não é uma ilha de virtudes e de consensos num mar conturbado de permanentes tensões e dissensões. Afinal, a família como toda e qualquer instituição social, deve ser encarada como uma unidade simultaneamente forte e fraca. Forte porque ela é um *locus* privilegiado de solidariedades, no qual os indivíduos podem encontrar refúgio contra o desamparo e a insegurança da existência. Forte, ainda, porque é nela que se dá, de regra, a reprodução humana, a socialização das crianças e a transmissão de pensamentos que perduram pela vida inteira das pessoas. Mas, ela também é frágil, “pelo fato de não estar livre de despotismos, violências, confinamentos, desencontros e rupturas (PEREIRA, 2004: 36).

Diante desses argumentos, torna-se importante entender que o conceito de família não é homogêneo, assim como também as formas como as mesmas se materializam em diversos momentos históricos.

Na relação com a violência, das relações de gênero e de suas particularidades, observa-se que a família é lugar do cuidado e do afeto, mas também é espaço propício para a reprodução de práticas violentas e ideologizadas sobre os sujeitos.

A violência no contexto da família é considerada um fenômeno complexo que envolve questões como a desigualdade social e prejuízos na qualidade de vida dos sujeitos, além do comprometimento de relações intrafamiliares e se evidencia pelo abuso do poder (MILANI & LOUREIRO, 2008).

A reprodução da violência no convívio familiar, bem como a reprodução dos papéis assumidos por homens e mulheres na sociedade, através das relações de gênero acaba por reforçar a família como espaço apenas delimitado para o núcleo formado por pai, mãe e filhos, desconsiderando os diversos sujeitos sociais e arranjos familiares existentes, como por exemplo, a homoafetiva, a monoparental, extensa ou simplesmente famílias (no plural).

Os sujeitos que não se encaixam na visão hegemônica acabam sendo alvos das diversas formas de violência (psicológica, física, patrimonial, entre tantas outras). Ou, nos termos de Roseneil (2006), “por vezes alvo de rejeição, de objeção e de exclusão pelas respectivas famílias de origem, lésbicas e gays constroem e mantêm vidas que correm o seu curso fora do quadro da família nuclear heterossexual, estribando a sua segurança emocional e o seu cotidiano nos respectivos grupos de amigos” (ROSENEIL, 2006).

Os sujeitos sociais que estão inseridos em outros arranjos familiares e que assumem diversas identidades acabam sendo vítimas de violências e o setor saúde constitui “a encruzilhada para onde confluem todos os corolários da violência, pela pressão que exercem suas vítimas sobre os serviços de urgência, de atenção especializada, de reabilitação física, psicológica e de assistência social”, nos termos da Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS, 1993).

A partir dos aspectos discutidos, considera-se que a violência e o gênero podem ser eixos condutores para pensar as famílias. Resgatando, é claro, a importância de pensar os diferentes arranjos, a pluralidade e o modo como as políticas, especialmente na área da saúde, enxergam esses sujeitos.

Há uma forma “violenta” muitas vezes de se analisar as famílias nas políticas públicas, especialmente pelos profissionais que, imbuídos por uma lógica hegemônica, acabam dando “tratamentos sistemáticos” aos diversos segmentos, direcionando por vezes a prática de uma violência institucional.

O SETOR SAÚDE DIANTE DAS REPERCUSSÕES SOCIAIS DA VIOLÊNCIA E DO TRABALHO COM FAMÍLIA (S)

As discussões aqui pautadas nos fazem direcionar algumas reflexões sobre a dificuldade de se pensar e atender aos diversos arranjos familiares e aos sujeitos que vivenciam situações de violência.

Uma discussão sobre a violência institucional a partir dos aspectos citados se torna necessária para que possamos identificar formas de encaminhamentos que se imbriquem às diversas realidades que permeiam as famílias brasileiras.

Questiona-se assim: como atender as famílias que não se enquadram em nossa visão tradicional de gênero? Como lidar com homens e mulheres que fujam aos papéis tradicionais de pais e mães que herdamos com essa concepção de família nuclear burguesa?

Entende-se que as consequências da violência incidem sobre a qualidade de vida dos usuários e também sobre a atuação dos vários profissionais dos serviços de saúde, visto que uma atuação no que se refere aos impactos da violência precisa de ampla participação dos profissionais, constituindo o passo necessário para o enfrentamento da problemática, expandindo ainda o conceito ampliado de saúde.

Reconhece-se que os profissionais que atendem são ao mesmo tempo agentes e vítimas de uma problemática histórica que se materializa numa totalidade ampla permeada por uma sociedade dividida em classes sociais, pelas relações de gênero, geração, raça, entre tantas outras.

Os sujeitos sociais que chegam às unidades de saúde para serem atendidos carregam não apenas as marcas visuais dos ciclos violentos, mas também uma gama de elementos históricos, sociais, psicológicos, culturais, entre muitos outros que contribuem para uma maior fragilização e extensão das consequências futuras.

Na atualidade, os reflexos da violência podem ser percebidos claramente nas unidades de atendimento. Em relação a isso, concorda-se com Saliba *et al* (2007) quando afirma que:

Os reflexos da violência são nitidamente percebidos no âmbito dos serviços de saúde, seja pelos custos que representam, seja pela complexidade do atendimento que demandam. Dessa maneira, esse setor tem importante papel no enfrentamento da violência familiar. Todavia, os profissionais dessa área tendem a subestimar a importância do fenômeno, voltando suas atenções às lesões físicas, raramente se empenhando em prevenir ou diagnosticar a origem das injúrias. Esse fato pode estar relacionado à falta de preparo profissional, ou simplesmente, à decisão de não se envolver com os casos (SALIBA *et al*, 2007: 473).

Entende-se que para um atendimento que esteja articulado aos princípios do SUS, os profissionais devem atentar para a superação do senso comum, bem como direcionar respostas que estejam pautadas no respeito ao outro e a sua subjetividade.

Embora em relação a isso, torne-se importante reconhecer que, no setor saúde, há, por vezes, a extensão de uma hegemonia do poder médico em detrimento de um trabalho interdisciplinar, tão necessário às ações nesse setor. Além disso, deve-se considerar também a visão da mídia sobre o Sistema Único de Saúde (SUS) que acaba por negligenciar a necessidade do protagonismo dos usuários em relação aos seus direitos (FREITAS *et al*, 2012b).

Sobre isso também, Almeida (2012) afirma que no âmbito da saúde pública, torna-se necessário “determinar e priorizar as demandas dos usuários e, conseqüentemente, organizar e planejar suas ações de forma a interferir nos determinantes sociais do processo saúde-doença e no resgate da saúde como direito social em contraposição às ações instantâneas e/ou instintivas” (ALMEIDA, 2012).

Sabe-se que no âmbito do setor em questão, bem como nas instituições que direcionam o atendimento das diversas políticas públicas, várias famílias, em suas diversidades, demandam atendimento. Para tanto, alguns programas foram sendo criados para orientar a atuação dos profissionais do setor saúde.

Em relação à população LGBT e suas famílias, foi lançada a Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, no ano de 2011, tendo como objetivo a construção de mais equidade no atendimento do SUS. A referida política constitui uma das bases do Programa Mais Saúde – Direito de Todos – (BRASIL, 2008) que visa à reorientação das políticas de saúde com o objetivo de ampliar o acesso a ações e serviços de qualidade (BRASIL, 2013).

O referido programa também apresenta metas para promover ações de enfrentamento a iniquidades e desigualdades em saúde para famílias e segmentos populacionais de quilombolas, negros, população LGBT, ciganos, prostitutas, pessoas em situação de rua e outros (BRASIL, 2013).

A referida política apresenta uma importância crucial no atendimento a famílias no setor saúde, considerando os ciclos violentos que imperam nas relações sociais que decorrem das relações de gênero e geram formas de preconceitos e estigmas na sociedade, de maneira em geral, mas nos profissionais que atuam no atendimento direto à população.

Torna-se necessário compreender que essas formas de preconceito não ocorrem de maneira isolada das outras formas de discriminação social. Ao contrário, elas caminham ao lado e se reforçam pelos preconceitos do machismo, do racismo e da misoginia e contribuem para reforçar e expandir violências de toda ordem (BRASIL, 2013).

Como já citado, os estigmas e preconceitos se materializam também como formas de violência e acabam por direcionar conseqüências à saúde da população usuária das políticas públicas. Por essa razão, entende-se que o atendimento no setor saúde se constitui um passo necessário para o enfrentamento da problemática, bem como para a realização dos encaminhamentos possíveis.

Em relação ao enfrentamento da violência no setor saúde, tem-se para além da Política LGBT, desde o ano de 2001, um instrumento legal necessário e importante para a notificação dos casos. Criada a partir da Portaria GM/MS Nº 737 de 16 de maio de 2001, a Política Nacional de Redução da Morbimortalidade por Acidentes e Violências considera os acidentes

e as violências, no Brasil, um grave problema de saúde pública que tem provocado fortes impactos na morbidade e mortalidade da população. Ainda estabelece as diretrizes e responsabilidades das instituições, no que se refere à prevenção desses eventos e promoção da saúde (BRASIL, 2001).

A política funciona como instrumento orientador da atuação do setor de saúde e adota como expressão a morbimortalidade como sendo o conjunto de ocorrências acidentais e violentas que matam ou geram agravos à saúde e passam a demandar atendimento nos serviços de saúde e a outros serviços (BRASIL, 2011).

Observa-se, no entanto, que apesar das pesquisas e estudos no campo da saúde e do grande avanço que se teve nas últimas décadas, no que se refere à prevenção e enfrentamento, é um desafio para os gestores e para o conjunto dos profissionais da área da saúde incluir o tema da violência na pauta de discussões.

A construção de novas políticas públicas é essencial para a prevenção desses fenômenos. Sabe-se que as desigualdades sociais, bem como a reprodução de ideologizações são condicionantes para a existência de ciclos violentos.

É claro que a contemporaneidade apresenta um cenário adverso para as políticas públicas, em decorrência da mercantilização dos setores públicos, da reestruturação do trabalho, da precarização das condições de vida e de existência.

Por essas razões, para que não se caia no obscurantismo do atendimento imediato, com base nos padrões hegemonicamente estabelecidos, torna-se necessário que os profissionais de saúde possam entender as diversas realidades a serem atendidas para além do senso comum. Ou, do contrário, estarão contribuindo para o reforço de práticas criminalizantes e violentas em detrimento dos encaminhamentos possíveis e necessários.

CRIMINALIZAÇÃO DOS CASOS E VIOLÊNCIA INSTITUCIONAL NO ATENDIMENTO ÀS FAMÍLIAS NO SUS? OU QUE ENCAMINHAMENTOS POSSÍVEIS?

A formação dos profissionais do setor saúde por vezes não contempla em seus currículos e programas aspectos que estejam imbricados ao atendimento das demandas da violência, assim como também não contempla o entendimento acerca dos diversos arranjos familiares existentes para além do modelo hegemônico.

Além disso, os atendimentos não qualificados podem estar relacionados aos preconceitos estabelecidos pelas ideologizações que se manifestam no interior da sociedade, pela falta de preparo profissional, pela falta de educação continuada ou pela decisão de não se envolver nos casos.

O fato é que essas ações podem acabar reforçando uma criminalização dos sujeitos ou até mesmo materializar uma violência de ordem institucional.

Segundo o documento do Ministério da Saúde (MS), *Violência Intrafamiliar - Orientações para a Prática em Serviço (2002)*, a violência institucional é exercida nos serviços públicos por ação ou omissão, podendo incluir desde a dimensão da falta de acesso até abusos cometidos em virtude das relações de poder desiguais entre usuários e profissionais.

Além desses aspectos, o MS estabelece também outras formas nas quais essa violência se materializa, como por exemplo: a peregrinação por diversos serviços até receber atendimento; a falta de escuta e tempo para a clientela; a frieza, rispidez, falta de atenção, negligência; maus-tratos dos profissionais para com os usuários, motivados por discriminação, abrangendo questões de raça, idade, orientação sexual, gênero, deficiência física, doença mental; violação dos direitos reprodutivos; desqualificação do saber prático, da experiência de vida, diante do saber científico; violência física; proibições de acompanhantes ou visitas com horários rígidos e restritos; críticas ou agressões dirigidas a quem grita ou expressa dor e desespero; e diagnósticos imprecisos, acompanhados de prescrição de medicamentos inapropriados ou ineficazes, desprezando ou mascarando os efeitos da violência.

Observa-se que é comum na ação técnica de vários profissionais o entendimento das particularidades dos usuários imbricadas ao modelo hegemônico, criminalizando as famílias que não atendam ao modelo tradicional, comumente entendido como a família nuclear (pai, mãe e filhos) ou algumas variações deste.

Muitas vezes essas ações se pautam pelos conflitos que emergem dos valores pessoais ou religiosos em detrimento dos códigos de ética das profissões ou dos princípios que orientam a política de saúde, bem como na justiça social, nos direitos humanos e no respeito à diversidade.

Em relação aos diversos arranjos familiares, sabe-se, como afirma Ramalho (2015), que só, recentemente, houve um reconhecimento da existência de pessoas LGBT a viverem nos sistemas familiares heterossexuais e a participarem da comunidade, também heterossexual.

No entanto, para muitas pessoas da população LGBT a família não é um lugar seguro: significa a vivência num ambiente hostil devido à orientação sexual ou identidade de gênero. As famílias nas quais se incluem a população LGBT tendem a apresentar atitudes LesbiGayTransfóbicas e heterossexistas (RAMALHO, 2015).

Além disso, essas atitudes LesbiGayTransfóbicas podem condicionar violências de diversas naturezas, fazendo com que esses segmentos se tornem mais vulneráveis a fatores de risco. Crianças e adolescentes que foram hostilizados tendem a internalizar o preconceito e construir uma autoimagem baseada em estereótipos, negando a própria identidade, tentando imitar as normas heterossexuais.

Assim, esses usuários que já vivenciam práticas violentas no ceio da família e no interior da sociedade, acabam encontrando também nas instituições que, deveriam trabalhar com a prevenção e o enfrentamento de práticas LesBiGayTransfóbicas, atitudes que maximizam o processo de sofrimento.

Segundo Ramalho (2015), algumas dessas situações se materializam em práticas como, por exemplo:

- Desconforto quando ouve o comportamento sexual ou assunto de uma pessoa LGBT.
- Minimizar ou exagerar sobre a importância da orientação/identidade sexual.
- Expressar o discurso da orientação ou identidade sexual relacionado a uma patologia.
- Sugerir que LGBT possa ser uma “fase”.
- Entre diversos outros comportamentos que não reconhecem a família LGBT como “normal”.

Como já se afirmou o setor saúde se configura como a porta de entrada para todos esses corolários. Então, muitos usuários veem nas instituições uma forma de refúgio para as situações violentas já vivenciadas.

Por essas razões, entendendo os impactos dessas formas de atendimento durante o processo de reestabelecimento da saúde física e mental dos usuários após determinado ato violento, entende-se que os profissionais precisam executar posturas que estejam articuladas aos princípios do SUS, bem como das diretrizes de políticas e programas transversais a essa problemática. Ou, nos termos de Almeida (2012), a lógica do atendimento deve se pautar através da radicalização dos princípios e propostas da Reforma Sanitária: a universalização, a integralidade, a equidade e a interdisciplinaridade.

A alteração de práticas preconceituosas pode ser transformada, através da formação e da educação permanente nos espaços do SUS, bem como na compreensão dos usuários e das particularidades já vivenciadas. Além disso, é claro, entender que a violência é um problema de saúde pública e precisa ser enfrentado, não apenas pelo caráter compulsório da notificação dos casos, mas também a partir da realização de todos os encaminhamentos possíveis.

Outras ações se tornam de extrema importância para o atendimento das famílias no âmbito do setor saúde. A linguagem, como afirma Ramalho (2015), possui um papel fundamental. Isso pode se materializar, entre outras coisas, através da distribuição de panfletos e de materiais informativos; da construção de uma linguagem inclusiva (“companheiro/companheira”; “esposo/esposa”; “namorado”/ “namorada”, entre outros); da substituição da terminologia

opção sexual por orientação sexual; da eliminação de palavras discriminatórias (“bicha”, “sapatão”, “traveca”, entre outros); e de uma intervenção que esteja centrada na família.

A composição das famílias, bem como as particularidades vivenciadas é plural. Uma atuação qualificada deve se pautar, sobretudo, através da escuta e do reconhecimento do outro para além dos imaginários ideologizados hegemonicamente.

É claro que todas essas ações devem ser trabalhadas em equipe e devem receber o apoio das instituições e do Estado com vistas a direcionar a expansão de informações, bem como a criação de políticas e programas sociais.

Torna-se necessário reconhecer o espaço contraditório não apenas da família, mas das relações sociais nas quais se estabelecem a função social do Estado e os aparatos hegemônicos que permeiam todos os espaços sócio-ocupacionais. E, acima de tudo, entender que os mesmos profissionais ou sujeitos que violentam são também vítimas de toda uma lógica que se manifesta nas relações de gênero, de produção, entre tantas outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões desenvolvidas nesse trabalho não tiveram como objetivo apresentar qualquer conclusão acerca da problemática apresentada. Entende-se que a família e as relações que se estabelecem na sociedade são construídas em cada período histórico e, portanto, podem ser passíveis de transformações, tanto em relação aos termos utilizados quando nas ações que se estabelecem pelos profissionais.

Destarte, o objetivo foi de contribuir para a reflexão das ações em saúde que muitas vezes acabam restringindo o atendimento a práticas violentas e criminalizantes imbricadas a uma lógica hegemônica do conceito de família e dos comportamentos que devem ser assumidos por homens e mulheres na sociedade. Lógica esta que se baseia muitas vezes em argumentos do senso comum e desconsidera a subjetividade do sujeito social.

Os profissionais da saúde também não podem ser vistos como aqueles que resolverão todas as contradições da sociedade e dos ciclos violentos que se perpetuam. Mas esse setor deve apresentar condições para que os usuários que demandam atendimento se sintam acolhidos e protegidos.

Por essa razão, compreender as relações através da totalidade social se torna fundamental para que os encaminhamentos possam ser desenvolvidos e esses usuários tenham os seus direitos efetivados.

■ REFERÊNCIAS

1. ALMEIDA, Guilherme S. de. “**Repercussões sociais da assistência à saúde transexual**”. In: SILVA, Eloísio Alexsandro da (org.). *Transexualidade: princípios de atenção integral à saúde*. São Paulo: Grupo Editorial Nacional/Ed. Santos, 2012.
2. BRASIL. **Política Nacional de Redução da Morbimortalidade por Acidentes e Violências**. Brasília: Ministério da Saúde, 2001. Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/portaria737.pdf>. Acesso em 10 de julho de 2017.
3. _____. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. **Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais** / Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa, Departamento de Apoio à Gestão Participativa. Brasília : 1. ed., 1. reimp. Ministério da Saúde, 2013.
4. _____. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. **Violência intrafamiliar: orientações para prática em serviço** / Secretaria de Políticas de Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2001.
5. _____. **Portaria nº 2.836, de 1º de dezembro de 2011**. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt2836_01_12_2011.html. Acesso em 01 de agosto de 2017.
6. CASTELLS, Manuel. “**O fim do patriarcalismo: movimentos sociais, família e sexualidade na era da informação**”, *O poder da identidade*, São Paulo: Paz e Terra, 1999.
7. FREITAS, Rita de Cássia Santos; BRAGA, Cenira Duarte; Nívia Valença Barros. **Política social, famílias e gênero – temas em discussão**. Revista Argumentum, Vitória (ES), v. 4, n.2, p. 111-126, jul./dez. 2012a.
8. _____. “**Famílias e Serviço Social – algumas reflexões para o debate**”. *Família Famílias: práticas sociais e conversações contemporâneas* (org.: Marco José de Oliveira Duarte e Mônica Maria Torres de Alencar), Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2011.
9. FREITAS, Rita; SENNA, Mônica; BRAGA, Cenira e TAVARES, Fabielle G. “**Serviço Social e atenção básica em saúde: pensando o trabalho com famílias**”, *Serviço social na saúde coletiva: reflexões e práticas* (org.: Mônica Senna, Luciana Zucco e Ana Beatriz Lima), Rio de Janeiro: Garamond, 2012b.
10. LEFAUCHEUR, Nadine. “**Maternidade, família, Estado**”, *História das mulheres no Ocidente* (org.: Michelle Perrot e Georges Duby), Porto: Afrontamentos; São Paulo: Ebradil, vol. 5, 1991.
11. MILANI, Rute Grossi; LOUREIRO, Sonia Regina. **Famílias e Violência Doméstica: Condições Psicossociais Pós Ações do Conselho Tutelar**. Psicologia Ciência e Profissão. Brasília. Volume 28 (1), 2008.
12. MORGADO, Rosana. **Família(s) e Relações de Gênero**. Revista Praia Vermelha. Rio de Janeiro. Nº 05, 2001.
13. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Informe mundial sobre La violencia y salud**. Ginebra (SWZ): OMS; 2002.
14. ORGANIZAÇÃO PANAMERICANA DE SAÚDE, 1993. **Resolución XIX: Violencia y Salud**. Washington, DC: Opas. (Mimeo.).

15. PEREIRA-PEREIRA, Potyara Amazoneida. **“Mudanças estruturais, política social e papel da família: crítica ao pluralismo de bem-estar”**, *Política Social, Família e Juventude: uma questão de direitos* (org. Mione Apolinário Sales et all.), São Paulo: Cortez, 2004.
16. RAMALHO, Nelson. **“Competências e práticas afirmativas dos assistentes sociais com famílias e pessoas lésbicas, gays, bissexuais e transgênero (LGBT)”**. *Serviço social com famílias* (coord. Maria Irene de Carvalho), Lisboa: Pactor, 2015.
17. ROSENEIL, Sasha. **“Viver e amar para lá da heteronorma: Uma análise *queer* das relações pessoais no século XXI”**, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 76, 2006.
18. SALIBA, Orlando; GARBIN, Cléa Adas Saliba; GARBIN, Artênio José Isper e DOSSI, Ana Paula. **Responsabilidade do profissional de saúde sobre a notificação de casos de violência doméstica**. *Rev. Saúde Pública* [online]. 2007, vol.41,n.3,Pp.472-477.

“ Fragmentos das memória: a evolução urbana nos 200 anos de história em Maceió, Alagoas

▮ **Adriana Guimarães Duarte**
UFAL

▮ **Eveline Maria Athayde Almeida**
CESMAC

RESUMO

Em pouco mais de 200 anos de sua fundação, a cidade de Maceió, em Alagoas, demonstra uma evolução urbana consideravelmente adensada. Iniciada através do porto instalado no bairro de Jaraguá esse processo de expansão percorreu a orla marítima e lagunar. A paisagem natural foi alterada consideravelmente, sendo hoje bastante edificada e pontuada por fragmentos arquitetônicos importantes, muitas vezes remanescentes apenas no imaginário coletivo. O presente artigo apoia-se na relação entre transformações urbanas ao longo do tempo e a paisagem consolidada na memória dos moradores. A proposta versa sobre um estudo da paisagem através de um roteiro cultural baseado na experiência de um *flâneur*. O recorte na cidade se fez a partir dos bairros do Centro e Jaraguá, sítios históricos onde se registra o início da ocupação urbana, que se estende pela orla marítima nos bairros de Pajuçara, Ponta Verde, Jatiúca e Cruz das Almas. Além das transformações futuras ao longo do Litoral Norte alagoano, que vem sofrendo com o impacto provocado pela expansão imobiliária. Ainda pela invisibilidade da orla lagunar escondida pela lama e suas raízes excrescentes, soterrada enquanto espaço cultural, como o próprio sururu. Propõe-se assim, que os andarilhos se comportem um pouco com o *flâneur*, que embora sem destino, possui uma visão crítica da cidade.

Palavras-chave: Memória, Evolução Urbana, Linha do Tempo.

INTRODUÇÃO

O crescimento territorial urbano é um dos fatores da complexidade da organização espacial das cidades. Esta complexidade, cada vez mais evidente nas cidades contemporâneas, está diretamente relacionada à quantidade de elementos que compõem sua estrutura e à maneira heterogênea como esses elementos se dispõem no espaço urbano. As cidades são resultado cumulativo adquirido através do tempo, na relação homem e natureza, constituída de uma paisagem cultural que está ligada ao meio urbano, tornando-se cada vez mais artificial e complexa (Santos, 2012).

Em uma escala global, o crescimento populacional e a migração do meio rural para o urbano se intensificaram a partir da primeira metade do século XX e são fatores diretamente proporcionais aos fenômenos de expansão urbana. Este processo de transição entre rural e urbano acarreta em algumas demandas de infraestrutura, transporte e, principalmente, moradia. A cidade é modificada em diversos aspectos: populacionais, econômicos, paisagísticos e territoriais. Aspectos que contribuem para o crescimento das cidades em duas dimensões: horizontal e vertical. No século XXI os processos migratórios se intensificam e as cidades continuam a crescer, muitas vezes de forma desordenada seguindo padrões da especulação imobiliária e conseqüentemente observa-se o surgimento de novas centralidades.

Neste contexto e de maneira geral a expansão urbana brasileira acontece a partir de 1930, nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais onde a população era predominantemente rural e começa a migrar para os centros urbanos. Em 1970 estes estados já possuíam uma população predominantemente urbana. No Nordeste, este processo acontece um pouco depois e só em 1980, quando Alagoas e outros estados começam a apresentar uma população predominantemente urbana.

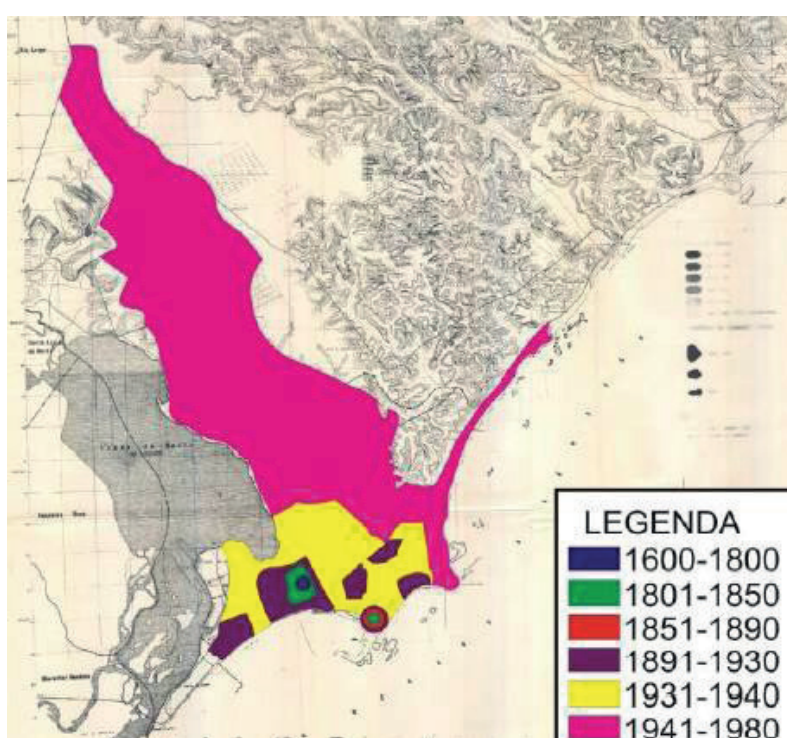
Segundo Faria (2012) a cidade de Maceió, capital do estado de Alagoas, surgiu a partir de um pequeno povoado que se desenvolveu em função das dinâmicas econômicas e portuárias e em 1839 tornou-se capital da província, mesmo sem infraestrutura para isso. Desde então, a paisagem natural foi alterada consideravelmente, sendo hoje bastante edificada e pontuada por fragmentos arquitetônicos importantes, muitas vezes remanescentes apenas no imaginário coletivo.

Neste sentido é possível observar que a expansão urbana em Maceió seguiu o modelo da maioria das cidades brasileiras, ou seja, o crescimento aconteceu de forma não planejada e mais rápido do que o planejamento urbano consegue alcançar.

Cavalcante (1998) considera que a dinâmica do desenvolvimento inicial de Maceió se encontra assentada no século XIX, onde se consolida enquanto capital da Província e, de 1889 a 1930, acelera seu ritmo de expansão urbana, ocorrendo reformas significativas em seu espaço físico.

O início da ocupação urbana de Maceió aconteceu nos bairros de Jaraguá e Centro, situados na planície litorânea. Mais tarde a expansão se estendeu pelos bairros da Levada, Bebedouro e Fernão Velho que fazem parte da planície lagunar. A ocupação do platô acontece na década de 1940, a partir da construção da Avenida Fernandes Lima, importante via da cidade até hoje. A expansão desta área foi intensificada com a implantação do distrito industrial em 1960 e mais tarde, em 1970, com a implantação da Universidade Federal de Alagoas. Nesta mesma época a cidade também crescia na direção norte da planície litorânea. A expansão da orla marítima acontecia nos bairros de Pajuçara, Ponta Verde, Jatiúca e Cruz das Almas (Ilustração 01).

Ilustração 01. Evolução Urbana de Maceió 1980.



Fonte: Japiassú, 2015.

A expansão urbana de Maceió data de 1970 quando já tinha mais de 95% da sua população na área urbana. Porém, só em 1981 teve seu primeiro Plano Diretor, sendo revisado em 2007. Atualmente passa por processo de revisão novamente.

Hoje a cidade apresenta um crescimento horizontal e vertical que percorreu a orla marítima e lagunar, assim como também aconteceu no platô, região chamada de parte alta da cidade. Apresenta uma paisagem urbana consideravelmente adensada que é alterada, principalmente, pelo processo de verticalização. Tais processos, de adensamento e verticalização, acontecem tão rápido que muitas vezes os habitantes perdem suas referências territoriais e afetivas de maneira abrupta, criando uma sensação de “amnésia urbana”.

Sendo assim, o presente trabalho apoia-se na relação entre transformações urbanas ao longo do tempo e a paisagem que está presente no imaginário coletivo. A proposta versa sobre um estudo da paisagem através de um roteiro cultural baseado na experiência de um observador da vida urbana, o *flâneur*, termo criado por Baudelaire, para definir um caminhante que observa, tem percepção crítica e ao mesmo tempo não se insere no cenário.

O RECORTE ESPACIAL E O TEMPO

O conceito de cidade, como qualquer conceito, é um produto historicamente construído. É uma ferramenta conceitual que sofre pressões de reformulação a cada momento em que grandes transformações estruturam uma nova época (Araújo, 2007). Samuels (1979) complementa afirmando que a morfologia urbana é entendida como o estudo analítico da produção da forma urbana no tempo. Neste sentido, Maceió configura uma soma de tempos, em que fragmentos do passado pontuam a paisagem e se tornam marcos da evolução urbana em diversas épocas. Assim como algumas ausências naturais demonstram a necessidade de refletir sobre a ocupação urbana da cidade, planejamento e qualidade ambiental.

Sendo assim, o recorte na cidade para o presente estudo se fez a partir dos bairros do Centro e Jaraguá, que se configuram como sítios históricos onde se registra o início da ocupação urbana, a qual se estende pela orla marítima nos bairros de Pajuçara, Ponta Verde, Jatiúca e Cruz das Almas.

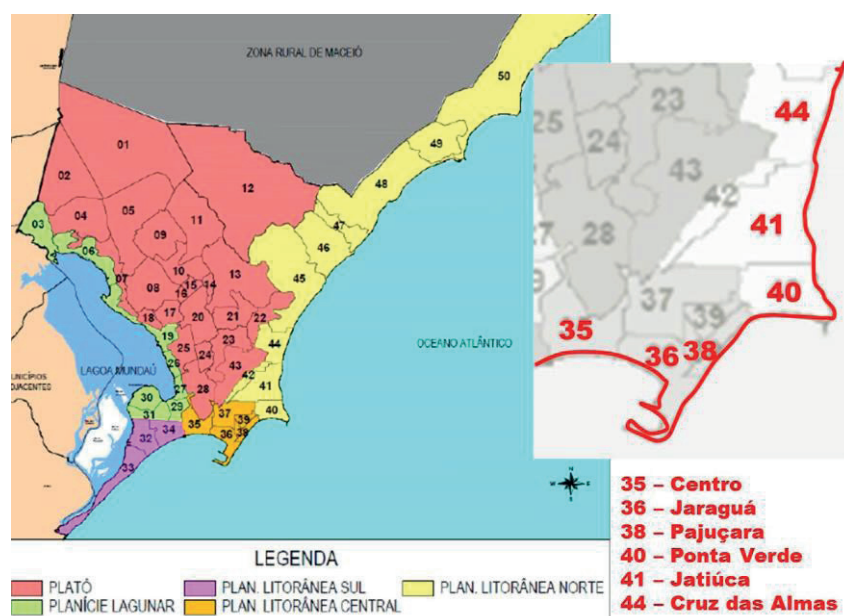
A escolha do referido recorte se deu pela importância dos bairros em questão no que se refere à história da ocupação urbana de Maceió no caso do Centro e Jaraguá que datam do século XIX, como também da expansão urbana no caso de Pajuçara, Ponta Verde, Jatiúca desde a década de 1970 até hoje, e no caso de Cruz das Almas por se tratar atualmente de uma área que representa uma grande especulação imobiliária e consequente verticalização em direção ao litoral norte da cidade. Os referidos bairros ainda se apresentam de maneira sequencial partindo do Centro na direção Norte margeando a orla marítima da cidade e demonstrando com suas características e de forma contínua e cronológica a evolução urbana de Maceió como também é observado na Figura 02.

Desse modo, é possível traçar uma linha do tempo com as transformações urbanas ocorridas desde a origem da cidade até a Maceió Contemporânea, bem como apontar para transformações futuras ao longo do Litoral Norte alagoano, que vem hoje sofrendo com o impacto provocado pela expansão imobiliária.

Vale salientar que no chamado Litoral Sul da cidade, a implantação da indústria química Salgema (hoje BRASKEM) na década de 1970 impôs-se como barreira física e sanitária. A área que também passava por processo de expansão não se desenvolveu como as outras áreas da orla marítima em estudo e até os dias atuais sofre com problemas de

infraestrutura e falta de incentivo mesmo estando à beira mar e desfrutando de uma paisagem bastante significativa do ponto de vista do potencial natural.

Figura 02. Divisão dos bairros de Maceió conforme relevo.



Fonte: Japiassú, 2015, adaptado.

Os bairros do Centro e de Jaraguá já são áreas consolidadas espacialmente há muitas décadas e estão à margem do crescimento da cidade, no que se refere a alterações na configuração urbana, onde hoje se localizam basicamente atividades de comércio e serviço. Porém, são também bairros que apresentam uma ligação muito forte com os maceioenses. A Catedral Metropolitana, os antigos carnavais de rua, o relógio do Ponto Central e o Hotel Bela Vista que foram demolidos há muito tempo, a estátua da liberdade, o edifício da associação comercial e tantos outros marcos físicos ou não que são referência para os bairros do Centro e de Jaraguá permeiam a memória e o imaginário de uma boa parte da população. Assim como também existem marcos que resistiram ao tempo, mas não a memória da coletividade. Marcos, edifícios, fatos que continuam presentes até hoje, mas esquecidos em meio a um processo que podemos chamar de “amnésia urbana”.

Araújo (2007) afirma que o tempo não é mais mensurável somente sob o ponto de vista histórico, cumulativo. Vivemos uma configuração temporal imbricada. Acrescente-se a este raciocínio que a contração do espaço e do tempo depende da velocidade, a qual não é acessível a todos da mesma forma, de modo que o tempo não é igual para todos. Do mesmo modo, o conceito de espaço se transformou. Utilizamos diariamente um espaço não euclidiano: o espaço de diversas práticas compartilhadas. Sendo assim, ao mesmo tempo em que justificamos o recorte espacial do presente trabalho estamos falando também do recorte temporal, onde este perpassa por 200 anos e é vivenciado em três séculos, XIX, XX e

XXI. O tempo e o espaço, neste recorte, se confundem com a memória e as visões de futuro na análise da Maceió Contemporânea.

Portanto, estudar a ocupação urbana da orla marítima de Maceió de modo a observar, pela ótica de um *flanêur* que se deixa levar pelo caminho, pela história nas entrelinhas da paisagem, as transformações mais significativas em seu traçado e em sua paisagem, é uma oportunidade de mergulhar na história, no cenário atual e vislumbrar o futuro destas áreas de expressão urbanística e arquitetônica ao longo do tempo.

MEMÓRIAS DE UMA CIDADE: FRAGMENTOS DO TEMPO

Em *As Passagens*, texto escrito por Walter Benjamin, é possível perceber a cidade como parcela de uma realidade ainda a ser interpretada pelo transeunte. Reconhece-se na atual paisagem urbana de Maceió a distância que se interpõe entre a historiografia imagética, presente em uma expressiva coletividade, e as transformações consolidadas a partir de um crescimento que não parece ter contemplado os vestígios importantes do passado.

Tal como relata Benjamin, são os pequenos objetos, os fragmentos e suas abstrações, que despertam o olhar do *flâneur*. Assim, o caminho a ser percorrido pelo vagueante crítico é definido: as estátuas dos marechais Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto, exalando, em pleno Centro da cidade, o sentimento glorioso da República; o cheiro do melado da cana-de-açúcar no porto de Jaraguá, exaltado pelo poeta alagoano Lêdo Ivo, ou ainda a memória do famoso coqueiro Gogó da Ema, que com seu tronco disforme se transformou em símbolo identitário de Maceió, mesmo após cinco décadas de seu desaparecimento da orla do bairro de Ponta Verde. Inserem-se também nesse cenário, os indivíduos, seus modos de vida, medos e desejos, os quais compõem a “colcha de retalhos” que define o roteiro escolhido para exploração no presente artigo.

Figura 03. A imagem do coqueiro conhecido por Gogó da Ema ilustrou cartões-postais na década de 1930. As tentativas em mantê-lo firme, não conseguiram impedir a sua queda, em 1955, ocasionada pelo avanço do mar no bairro da Ponta Verde.



Fonte: TICIANELLI, 2015.

Contudo, curiosamente, nem sempre os resquícios do passado são percebidos pelos andarilhos passantes, mesmo quando fisicamente exposto em vias de grande circulação. É o caso, no Centro de Maceió, da ponte sobre o riacho Salgadinho. Existente na Rua do Imperador, próximo à Praça Visconde de Sinimbu, encontra-se hoje praticamente “diluída” na paisagem, provocando o que poderíamos chamar de uma verdadeira “amnésia urbana” (figuras 04 e 05).

Figuras 04 e 05. Os balaústres em concreto substituíram a ponte de ferro destruída pela tromba d’água de 1924.



Fonte: Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas; Duarte, 2015.

Imbricados em uma nova estrutura socioespacial, esses fragmentos, são paulatinamente sobrepostos, interrompendo a linha do tempo tecida sobre marcos reconhecidos anteriormente como importantes referenciais para a população. Tais aspectos revelam expressivas

mudanças de significado, o que resultam em alterações das imagens dos bairros que se desenvolveram, sobretudo, na faixa litorânea, onde a especulação imobiliária, atendendo à lógica da financeirização, vem promovendo também a sua expansão rumo ao Litoral Norte de Maceió (Santos et al, 2016).

Dessa forma, questiona-se: é o ritmo da história que dilata e acelera os passos do transeunte, comprometendo o que vê perfilar diante de seus olhos? Ou será que a curiosidade do transeunte que se desloca pela multidão não se sente impulsionado a conhecer, escolher os caminhos que o fazem apreender como uma luneta, os pequenos detalhes da vida cotidiana?

A cidade, no entanto, promove terreno fértil para o *flâneur*, cujo traço distinto busca pelo inesperado, o não corriqueiro. Como um viajante estrangeiro que se desloca por espaços descontínuos, em pouco mais de 200 anos de história, a antiga vila de Maceió, pouco guarda de sua “história primeva” (Benjamin, 1985). Sendo assim, a condição de estranhamento contida no próprio ato do observador, que deve se manter exterior aos acontecimentos, é potencializada pelo desenraizamento natural àquele que não se sente parte integrante da cidade.

As reabilitações e renovações dos antigos centros urbanos, em consonância com as mudanças sociais, econômicas e culturais impactaram sobremaneira nas transformações urbanas, expandindo seu espaço territorial. Após a implantação da indústria Salgema (atual Braskem), em 1977, o eixo natural de desenvolvimento da cidade, que tendia para o Litoral Sul foi redirecionado para a orla marítima em direção à região Norte, abrangendo os bairros da Pajuçara, Ponta Verde e Jatiúca (Cavalcante, 2015).

É importante salientar que na mesma medida, o rápido crescimento, oriundo do processo de racionalização da comunidade, vem demonstrando uma íntima relação com o fenômeno de gentrificação²¹. Nesse sentido, observa-se que as mudanças atuam não só na morfologia urbana, mas socialmente também (Rigol, 2015). Destituídos de moradores, as antigas centralidades perdem sua habitual dinâmica. As relações sociais, comuns aos núcleos urbanos, são assim silenciadas, e os “lugares onde a memória se cristaliza e se refugia” (Nora, 1993, p.7), esvaziados.

Dessa forma, nos bairros do Centro e Jaraguá, hoje caracterizados por atividades comerciais e de serviços, o flanador é conduzido por um tempo desaparecido sobre camadas superpostas, onde o sentimento de continuidade das heranças culturais e de suas transmissibilidades encontra-se ameaçado.

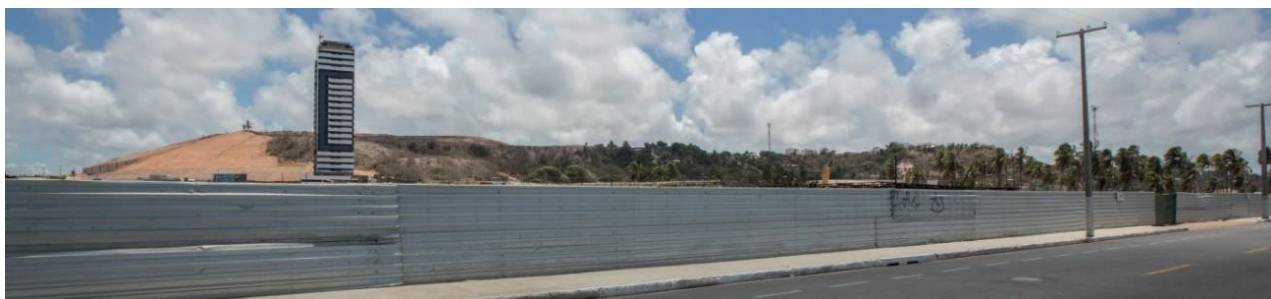
1 Gentrificação advém do termo de língua inglesa *gentrification*, utilizado para designar o enobrecimento (*gentry*) de uma área histórica deteriorada através da implementação de projetos urbanos que visam a sua requalificação, resultando na expulsão direta ou indireta da população nativa, por meio da desapropriação ou pela opção de venda dos imóveis inseridos na referida área a ser valorizada (Chuva, 2009).

A exemplo dos núcleos iniciais da ocupação urbana em Maceió, pesquisas recentes (Santos et al, 2016; Duarte et al, 2016), demonstram que o bairro de Cruz das Almas, início do Litoral Norte de Maceió, já demonstra uma visível mudança do perfil social e a consequente perda de apropriação cultural pelos antigos moradores. Manifestações tradicionais como o reisado e celebrações vinculadas à cultura negra, encontram-se hoje fragilizadas, sendo, inclusive, pouco lembradas pelos entrevistados residentes.

A fisionomia da paisagem também vem sofrendo alterações desde a aprovação, em 2007, do novo Código de Urbanismo e Edificações de Maceió, que permitiu a construção de edificações verticais de até 20 andares na região. Tais empreendimentos contrariam princípios básicos sobre proteção urbanístico-ambiental, visto que a área é marcada por afloramentos de arenitos e barreiras contínuas de arrecifes, o que promove uma coloração singular da água do mar. Além de valores ecológicos e ambientais, é ainda plena de manifestações que podem ser configurados como patrimônio material e imaterial.

Contudo, o mercado imobiliário, ávido em atender às demandas de um novo público de residentes e turistas que buscam os benefícios da moradia à beira-mar, vem implantando condomínios residenciais verticalizados que promovem ocupações espaciais de forma descontinuada, rompendo com a densa vegetação da encosta, fragmentando e segregando o tecido urbano (Figura 06).

Figura 06. Edificação residencial situada no bairro de Cruz das Almas.



Fonte: Rodrigues, 2017.

O ROTEIRO CULTURAL: ENTRE O LEMBRAR E O ESQUECER

O espaço é um conceito que, como tal, é produzido de acordo com os sintomas de uma época. Ao longo da história do homem, este conceito se modifica, modificando também a visão de mundo. A concepção de arquitetura e urbanismo está estreitamente vinculada à concepção de espaço. O espaço como suporte material de práticas sociais, adquiriu a característica de poder se transformar continuamente através da flexibilidade de sua utilização, da simultaneidade de seus usos e significados, da justaposição de informações. Esta

maleabilidade de transformação, efemeridade e transitoriedade confere um caráter fluido, movente, indiferenciante para o espaço urbano contemporâneo (Araújo, 2007).

Neste sentido, o presente artigo culmina com a proposta de um roteiro cultural que não define exatamente rotas ou caminhos. Assim como um *flâneur* o transeunte observa a cidade sem se inserir no cenário, o mesmo será convidado a flunar, passear, perambular, experimentar a cidade sem destino determinado, mas atento à história e as possibilidades que se apresentem no caminho. Em todo o roteiro os fragmentos físicos ou aqueles que estão apenas no imaginário coletivo definem o percurso. No Centro, vários edifícios históricos são continuamente citados como referência na cidade, a exemplo da Catedral Metropolitana, o Palácio do Governo, o prédio do INSS, entre outros que ainda existem fisicamente, embora alguns estejam muitos degradados e abandonados. Existem ainda monumentos que estão presentes apenas no imaginário coletivo, como o Hotel Bela Vista demolido há várias décadas, mas que ainda se configura como um dos exemplares mais belos da arquitetura alagoana mesmo sem existir materialmente. Há também o bar do Chopp, lugar de encontro da boemia que embora ainda exista, já possui outro nome, mas será eternamente citado como o “bar do chopp”. O bairro do Jaraguá também possui referenciais importantes para cidade como a Associação Comercial e o MISA (Museu da Imagem e Som de Alagoas), este último, porém, abriga uma Estátua da Liberdade (protótipo da existente em Nova Iorque), que poucos maceioenses (re)conhecem. Partindo para orla marítima temos exemplares presentes no imaginário coletivo, de forma muito latente, como o já citado coqueiro Gogó da Ema, ou edifícios abandonados e sem uso, mas que continuam a ser marcos referenciais como o Alagoas late Clube, o “Alagoinhas”. Outros ainda começam a surgir como Hotel Meliá, que há quase uma década já mudou a bandeira, mas continua referenciado com o nome antigo. No bairro de Cruz das Almas temos o restaurante Bem, que não existe há mais de 30 anos, e o coqueiral da Cruz das Almas onde hoje há uma avenida que é a continuidade da orla marítima.

Segundo Le Goff (1994), a memória é a propriedade de conservar certas informações. Como processo psíquico permite ao indivíduo atualizar impressões, informações passadas, (re)interpretando-as no tempo presente. Construída coletivamente, exige que o indivíduo esteja inserido e habitado por grupos de referências, assim denominado por Halbwachs (1990), àqueles com quem o sujeito estabeleceu uma comunidade de pensamentos, identificação e experiências comuns. As relações sociais do grupo, quando fortalecidas, favorecem a retomada de modos de pensamento, reativando as imagens, que constituem a lembrança.

Além de ser fruto de um processo coletivo e estar inserida em um contexto social preciso, para ter consistência, a lembrança precisa de uma comunidade com apego afetivo. O desapego, todavia, relaciona-se ao desaparecimento. Em contraposição ao *flâneur* errante, é preciso pertencer.

De acordo com Halbwachs (1990), a perda do contato pode ser restituída pela descrição dos acontecimentos, reconstruindo lembranças através de imagens, que se apresentam como dados abstratos do acontecido, de modo que o “sentimento do já visto” se faz reconstruir. Contudo, no desapego, não há reconhecimento, não há lembrança. Ou seja, não se constitui como algo distinto do fluxo contínuo, que se destaca da repetição linear de fatos e vivências pretéritas. Nem tão pouco se atualiza no presente. Não desperta sentimentos evocáveis, que remetem a um tempo-espaço. Não se insere em um contexto de relações sociais compartilhadas. Mesmo que através de depoimentos distintos, sua natureza coletiva é capaz de situar o indivíduo como parte integrante do grupo.

Percebe-se, portanto, que a interlocução de testemunhos e o confronto de recordações estimula o trabalho da memória. Em diálogo permanente, tempo e espaço parecem se confundir em seu acervo de lembranças coletivas, simplificando-as, dissolvem quebras e rupturas, rumo a um passado idealizado. Afirmam Silva e Silva (2010, p. 276): “Além disso, mais do que em datas, a memória coletiva se baseia em imagens e paisagens”. Sendo o esquecimento, muitas vezes, um ato voluntário “indicando a vontade do grupo de ocultar determinados fatos”.

Nesse sentido, pode-se considerar que a “amnésia urbana” resulta como uma reação às mudanças impostas pelo avanço do progresso, que destrói edificações e aterra cursos d’água? Um meio de resistência às práticas políticas determinantes para as alterações na cidade?

Do ponto de vista da morfologia urbana é possível observar transformações profundas na paisagem que foi alterada à medida que a cidade se desenvolvia, seguindo um planejamento urbano muitas vezes despreocupado com a qualidade ambiental e consequências futuras. No entanto, pela ótica da história, a cidade revela seu passado no momento presente e confunde paisagens existentes com espaços que foram esquecidos em um processo de “amnésia urbana”, onde se manifestam fragmentos do passado que apenas existem enquanto lembrança. O resultado se mostra como uma colcha de retalhos tendo a cidade como fonte de inspiração e o fascínio da observação típica do *flâneur*, que em seu passeio constrói a linha tempo a partir da memória coletiva. Sobreposições de imagens em diversos períodos históricos enfatizam o processo de transformação ocasionado pela modernização e pela aceleração típica dos novos recursos tecnológicos. Contudo, esses processos são pouco percebidos pelos transeuntes que absorvem as mudanças, acostumando-se rapidamente com a efemeridade, com o transitório, perdendo-se assim, os registros arquitetônicos temporais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das considerações de Nora (1993), quanto à análise crítica desse fenômeno de alteração da paisagem urbana sedimentada em fragmentos materiais ou não, pode-se

refletir sobre as sociedades, consideradas pelo autor como “fadadas ao esquecimento”, por serem levadas pelas mudanças. Entretanto, a memória é capaz de conduzir à lembrança que nos transporta, através da história, para lugares consagrados, que podem não mais existir. Em constante evolução, a memória, quando aberta e disponível à dialética da mudança e do esquecimento, se transforma em um elo vivido no presente. Afetiva e mágica se alimenta de lembranças vagas, simbólicas, flutuantes, sensíveis a transferências ou projeções. A memória possui ainda o poder de emergir de um grupo que é por ela unido, podendo assim ser coletiva, plural, mas também individualizada, pois “se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto” (Nora, 1993, p 9). São, portanto, assim reconhecidas pelas significações das relações complexas entre seus elementos. Como um espelho a refletir o mundo, uma época.

Isto posto, é possível concluir que as experiências desaparecem com aqueles que as viveram, de forma que a configuração territorial que hoje vem se configurando na cidade de Maceió, beneficiando as novas centralidades tem culminado com processos de gentrificação e perda dos fragmentos do passado, dificultando a possibilidade de serem resgatados pelo presente com vistas à sua transmissão futura. A dimensão da memória, nesse contexto, pode nos conduzir à reflexão sobre uma rede articulada de diferentes identidades que promovem uma organização inconsciente da memória coletiva que nos cabe tornar consciente, pois os lugares de memórias não têm referentes na realidade (Nora, 1993, p. 27). Considerando as mudanças citadas, onde a memória se refugia e se cristaliza, percebe-se um momento de ruptura de sua articulação com o passado, a qual se confunde com o sentimento esfacelamento da lembrança. Sendo assim, haverá ainda meios de memórias?

■ REFERÊNCIAS

1. ARAÚJO, Rosane A. A cidade sou eu? Tese (doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.
2. BENJAMIN, Walter. Paris, capital do século XIX. In: KOTHE, Flávio R. (Org.). Walter Benjamin: sociologia. São Paulo: Ática, 1985, p. 30-122.
3. BENJAMIN, Walter. Infância em Berlim por volta de 1900. In: **Obras escolhidas II**. Rua de mão única. 5. ed. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 71-142.
4. BENJAMIN, Walter. O flâneur. In: **Obras escolhidas III**. Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo. 3. ed. Trad. José Carlos Martins Barbosa e Hemerson Alves Baptista. São Paulo: Brasiliense, 1994. p.185-236.
5. CAVALCANTE, Morgana Maria Pitta Duarte. **Diálogos da forma na orla de Maceió**: Edifícios verticais 1980-2012. Maceió: EDUFAL, 2015.

6. CHUVA, Márcia Regina Romeiro. **Os arquitetos da memória**: sociogênese das práticas de preservação do patrimônio cultural no Brasil (anos 1930-1940). Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2009.
7. DUARTE, Adriana G.; FERRARE, Josemary O. P. Instrumentos legais de preservação e expansão imobiliária: a contribuição do patrimônio cultural no contexto urbano no Litoral Norte de Maceió, Alagoas. In: 4º **Colóquio Ibero-americano**: Paisagem cultural, patrimônio e projeto. Belo Horizonte, Minas Gerais, 2016.
8. LE GOFF, Jacques. História e memória. Campinas: Ed. Unicamp, 1994.
9. NORA, Pierre. Entre memória e história: A problemática dos lugares. In: **Proj. História**, São Paulo, 1993.
10. TICIANELLI, Edberto. **Gogó da Ema**: o coqueiro-símbolo de Maceió. Jornal Extra, Edição nº 836 / 2015.
11. RIGOL, Sergi Martinez i. A gentrification: conceito e método. In: CARLOS, A. f. A., CARRERAS, C. (Org.) **Urbanização e mundialização**: estudos sobre a metrópole. São Paulo: Contexto, 2015.
12. SANTOS. Caroline Gonçalves, et al. Transformações urbanas no bairro de Cruz das Almas, Maceió/Alagoas: a outra face do crescimento urbano. In: **XIV Seminário Internacional RII**: Crise Global e financeirização: impactos urbanos e territoriais. Monterrey, México, 2016.
13. SANTOS, L. S. (2012) Expansão urbana, mercado imobiliário e conflitos de terra no Sertão Carioca (1940-1964). **Confluenze**, vol. 4, nº 1, pp. 263-281, Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere Moderne, Università di Bologna.
14. SILVA, K. V; SILVA, M. H. Dicionário de conceitos históricos. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

“ Gilka Machado e a crítica literária brasileira: relações de gênero e poder

I **Fernanda Cardoso Nunes**
UECE/UFPB

I **Maria Graciele de Lima**
UFPB

RESUMO

O início do século XX encontraria a literatura brasileira numa fase de profundas transições. A obra da poetisa carioca Gilka Machado (1893-1980) surgiria em meio a essas transformações e provocaria escândalo de público e de crítica. Seus primeiros livros, *Cristais partidos* (1915) e *Estados de alma* (1917), revolucionaram a poesia de autoria feminina ao apresentarem versos plenos de erotismo, que chocaram a época por transgredirem o papel social convencionado à mulher como escritora. Tal transgressão relegou-a a uma condição de marginalidade e ao ostracismo. Sendo a sua poética portadora de reflexos do social no literário, denunciando mesmo a posição desfavorecida das mulheres na sociedade da época, através de textos que analisam tanto essa condição quanto o processo lento e gradativo que muitas tiveram de enfrentar para adentrar o campo da prática literária, demonstram que a poetisa ultrapassa os limites impostos pela ideologia dominante e provoca uma reavaliação do papel feminino na literatura e na sociedade, o que lhe renderia duras represálias. Este trabalho propõe a análise de aspectos relativos à recepção de sua obra por parte da crítica literária brasileira da época, que demonstrou resistência à originalidade de seus versos e ao pioneirismo com que aborda certas questões até então consideradas tabus.

Palavras-chave: Literatura Brasileira, Poesia, Gilka Machado, Crítica Literária.

INTRODUÇÃO

A poesia de Gilka Machado (1893-1980) representa um marco da participação feminina na literatura brasileira. As diversas máscaras que a autora carioca usou para cantar o amor fizeram dela uma pioneira no tocante ao erotismo em nossas letras. Os domínios de Eros, até então interditos à participação feminina, foram transgredidos e transmutados em palavra poética, onde ao fazer literário se permutou a denúncia do preconceito sofrido pelas mulheres escritoras do início do século XX no Brasil.

Sendo a sua poética portadora de reflexos do social no literário, denunciando mesmo a posição desfavorecida das mulheres na sociedade da época, através de textos que analisam tanto essa condição quanto o processo lento e gradativo que muitas tiveram de enfrentar para adentrar o campo da prática literária, demonstram que a poetisa ultrapassa os limites impostos pela ideologia dominante e provoca uma reavaliação do papel feminino na literatura e na sociedade, o que lhe renderia duras represálias.

MÉTODOS

A proposta deste trabalho é analisar os aspectos concernentes à recepção da obra de Gilka Machado por meio da revisão bibliográfica de sua fortuna crítica através da discussão sobre o que é a crítica literária e a observação das três fases desta em relação ao seu fazer literário abrangendo as primeiras resenhas literárias, datadas da década de 1920, com críticos como Nestor Vitor, Humberto de Campos e Agripino Grieco, até os anos 2000, com os estudos de Cristina Ferreira-Pinto. Além disso, observamos como as relações de poder que legitimam o cânone literário brasileiro, ou seja, a academia, a imprensa e a crítica literária, contribuíram ou não para inserir a autora deste cânone.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Instância reconhecida como legitimadora do objeto literário, a crítica literária brasileira do período conhecido por Pré-modernismo era feita, essencialmente, por homens, em grande parte preocupados mais com a conduta pessoal, do que mesmo com a análise das obras das autoras. Para tentar se esquivar e se imunizar contra certas críticas que carregavam em si tons moralizantes e/ou paternalistas, muitas escritoras desenvolviam “estratégias” que incluíam desde apontar suas limitações em prefácios, até recomendações de intelectuais já respeitados, que tanto as livravam de críticas adversas, quanto lhes abriam caminhos, como bem observa Ivia Alves (1999, p.109), em seu artigo “Amor e submissão: formas de resistência da literatura de autoria feminina?”:

O receio das escritoras de penetrar em territórios delimitados ao homem obrigava-as a escrever paratextos capazes de mostrar sua ausência de intenção de ameaçar. Para isso, essas escritoras constituíram estratégias que podiam ser lidas como posições de humildade, embora, atualmente, possam ser interpretadas radicalmente ao inverso, ou melhor, podem ser tomadas como plataformas de estratégias a fim de penetrar no espaço público e aí permanecer.

Sob o aspecto de subserviência e incapacidade, as escritoras construíam, aos poucos, os seus espaços de transgressão e resistência. Muitas delas tematizavam mesmo o espaço doméstico, as tarefas do lar, os filhos, o amor doce e ingênuo; o que não impedia de, mesmo dentro dessa tematização circunscrita ao ambiente privado e vetada ao ambiente público, elas fossem deslocando a linguagem tanto no nível do significado, quanto metaforicamente e, assim, rasurando todo um repertório de vocábulos e temas impostos.

Com suas primeiras publicações, Gilka Machado provocou escândalo de público e de crítica que consideraram seus temas audaciosos e impróprios para uma jovem poetisa, leia-se, para uma *mulher-escritora*. Tal polêmica marcaria profundamente tanto sua vida quanto sua obra, pois, como bem observa Antonio Candido, “a ausência ou a presença da reação do público, a sua intensidade e qualidade podem decidir a orientação de uma obra e o destino de um artista.” (2000, p.75). No caso da escritora carioca, com algumas exceções, a crítica da época a relegou a uma posterior marginalização e ostracismo.

Ainda com Antonio Candido, aprendemos que “a posição do escritor depende do conceito social que os grupos elaboram em relação a ele, e não corresponde necessariamente ao seu próprio.” (2000, p.76). Observamos aí o escritor como sendo um indivíduo a desempenhar um *papel social* tanto dentro do âmbito profissional ao qual pertence, bem como correspondendo a certas expectativas dos leitores e da sociedade de uma forma geral. Podemos nos perguntar sobre que destino seria dado a uma escritora que ousava denunciar as condições opressivas sob as quais muitas mulheres viviam e cantar o erotismo do seu corpo sem medo, enquanto que tanto o meio intelectual quanto a sociedade esperavam dela melodias ingênuas e submissas.

A questão se torna tão séria que, no poema “Aspiração” (1978, p.62 e 63), do volume *Estados de Alma*, o eu poético deixa patente a sua indignação face aos comentários maliciosos e desqualificadores que começam a surgir em torno da sua poesia:

Eu quisera viver
como os passarinhos:
cantando à beira dos caminhos,
cantando ao sol, cantando aos luares,
cantando de tristeza e de prazer,
sem que ninguém ouvidos desse aos meus cantares.

Eu quisera viver em plenos ares,
numa elevada trajetória,
numa existência quase incorpórea;
viver sem rumo, procurar guarida
à noite para, em sono, o corpo descansar,
viver em vôos, de corrida
roçar apenas pela vida!

Eu quisera viver sem leis e sem senhor,
tão somente sujeita às leis da natureza,
tão somente sujeita aos caprichos do amor...
viver na selva acesa
pelo fulgor solar,
o convívio feliz das mais aves gozando,
viver um bando,
a voar, a voar.

Eu quisera viver cantando como as aves
em vez de fazer versos,
sem poderem assim os humanos perversos
interpretar
perfidamente
meu cantar
[...]

Eu quisera viver dentro da natureza,
sufoca-me a estreiteza
desta vida social a que me sinto presa.

Diante
de uma paisagem verdejante,
diante do céu, diante do mar,
esta minha tristeza
por momentos se finda
e desejo sofrer a vida ainda
e fico a meditar:
como os homens são maus e como a terra é linda!
[...]

Na primeira estrofe temos o eu poético ansiando pela liberdade do seu cantar, chegando mesmo a desejar que ninguém desse ouvido aos seus cantares, ou seja, chega mesmo a preferir o isolamento e a indiferença do público e da crítica para com a sua poesia. Na segunda estrofe, outro tema recorrente da poética giliana é apresentado: a ânsia de liberdade, de evasão, de transcender os limites da existência, buscando uma quase incorporeidade que a libere de tudo que não seja etéreo e sutil, ou seja, de tudo que não seja espiritual.

Os dois primeiros versos da terceira estrofe são significativos: “Eu quisera viver sem leis e sem senhor, / tão somente sujeita às leis da natureza”. O eu poético aqui busca a fuga de uma sociedade que lhe impõe leis e regras de conduta e de um “senhor”, interessante grafado com “s” minúsculo ao contrário do “Senhor” do poema “Ser mulher...”, indício de

uma maior conscientização acerca do papel do companheiro que agora, aparentemente, começa a ser tratado não mais pela maiúscula autoritária e absolutizante.

No entanto, a poesia, através da voz do eu poético, faz uma referência bastante clara aos críticos que a vinham atacando: ela prefere viver cantando como as aves, livre, sujeita apenas às leis da natureza, ou seja, de um mundo não corrompido – Gilka Machado retoma o ideal romântico de fuga para a Natureza – fazendo versos e, portanto, estando sujeita a interpretações distorcidas da sua poesia. A indignação contra os “humanos perversos” que interpretam “perfidamente” o cantar da voz lírica serve de testemunho, dentro do próprio texto poético, das arbitrariedades cometidas pela crítica. Note-se que ela usa “humanos”, ou seja, os seres humanos de forma indefinida, o que indica que os ataques vieram da sociedade de uma forma geral, incluindo-se aí homens e mulheres.

A amplidão da natureza é invocada como sendo o ideal, na estrofe seguinte, visto que o eu poético não se contenta com a “estreiteza” da vida social a que se sente preso e da qual recebe duras represálias. Nesse ponto, observamos o quanto de consciência há em sua poesia e o quanto ela está comprometida com o projeto do qual nos falou Nádya Batella Gotlib no tópico anterior. Temos aqui, portanto, a escritora buscando romper com o papel social que lhe era atribuído não só pela sociedade, bem como pelos seus pares no fazer literário. Diante do quadro da natureza fulgurante, ela medita sobre a maldade dos homens e a beleza da terra, apresentando um jogo sutil de oposições onde toda a crueldade humana se torna ínfima e é massacrada pelo deslumbramento provocado pela simples contemplação de uma bela paisagem. A escritora, portanto, bem sabe que a vivência poética e a liberdade de expressão são bem maiores do que os ataques sofridos.

Acerca do acervo crítico sobre a autora carioca, Cristina Ferreira-Pinto (2000, p. 5) afirma-o ser constituído de artigos jornalísticos, ensaios críticos, dicionários e livros de história literária, dividindo-o em três fases: a primeira, escrita entre a publicação de seu primeiro livro *Cristais Partidos* (1915) e princípios dos anos 40; a segunda, de 1950 a 1970 e a terceira da década de 1970 até os dias atuais.

A primeira fase é marcada por uma crítica que a atacava de forma violenta e por uma outra crítica que insistia na sua constante defesa, baseada numa dicotomia que diferenciava e até mesmo opunha o eu poético à conduta pessoal, ou seja, esses críticos tentavam defendê-la separando vida e obra, assegurando sua imagem de senhora respeitável e mãe de família dedicada e responsável. Observemos a crítica de Humberto de Campos (1933, p. 272-273):

Leal com a sua musa, imaginou a ilustre escritora que poderá externar em versos, impunemente, no Brasil, como Lucie Delarue-Mardrus, Marcelline Desbordes-Valmore ou a condessa de Noailles, *todo o ardor da sua mentalidade creoula*. E foi uma temeridade. Ao ler-lhe as rimas cheirando a pecado, toda a gente supôs que estas subiam dos subterrâneos escuros de um temperamento,

quando elas, na realidade, provinham do alto, *das nuvens de ouro de uma bizarra imaginação*. Sátiros que andavam soltos acenderam subitamente as narinas, aspirando o ar, com os dentes à mostra. (...) Poetisa de imaginação ardente, transpirando paixão carnal nos seus versos, a sra. Gilka Machado é, contudo, segundo nos informa o sr. Henrique Pongetti e proclamam os que lhe conhecem a intimidade, *a mais virtuosa das mulheres e a mais abnegada das mães*. (Grifos nossos)

Podemos observar, de início, um tom conivente quando o crítico justifica os ataques sofridos pela escritora, como sendo consequência natural pela sua ousadia em externar em versos “todo o ardor da sua mentalidade creoula”, ou seja, todo o seu erotismo. Vale ressaltar, sobre o trecho destacado, a associação da sensualidade feminina apresentada pela autora a uma suposta voracidade sexual que seria peculiar às mulheres mestiças.

Humberto de Campos, intentando defender a conduta pessoal da escritora, equivoca-se ao analisar tais transgressões como sendo frutos de uma *bizarra imaginação* e cai, portanto, no convencionalismo crítico de análise da “mentalidade” do autor, acabando por deixar escapar um tom paternalista e condescendente. Para dissipar quaisquer dúvidas acerca da personalidade da escritora, o crítico assevera que, de acordo com Henrique Pongetti, ela seria *a mais virtuosa das mulheres e a mais abnegada das mães*. Podem-se perceber, nesse comentário, as tensões e polêmicas que envolviam tal obra e a direção que esses críticos tomavam, tentando separar vida e arte, preocupando-se mais com a primeira do que com a última.

Já a crítica praticada por Andrade Muricy se prende mais a uma análise realmente literária de seus dois primeiros livros, observando-lhe as técnicas de composição e recursos temáticos como o amplo uso de sinestesias, chamadas pelo crítico de *transposição das sensações*: “Um dos processos artísticos predilectos da poetisa nestes seus primeiros volumes, bem como na sua brilhante conferência “A revelação dos perfumes”, é a já antes citada “transposição das sensações” ou “correspondência dos sentidos”. (1918, p.14)

Como podemos verificar, tal crítica se realiza através de uma preocupação com as características de sua poética e não com a sua vida pessoal e os escândalos em torno de suas temáticas. Vale ressaltar, também, o papel fundamental de Muricy na divulgação e inserção da sua obra dentro do cânone simbolista brasileiro, através da sua inclusão no seu já citado *Panorama do movimento simbolista brasileiro*.

Mário de Andrade, por outro lado, em artigo intitulado “Coração Magoado”, de 1941, ao analisar a poesia da então estreante Henriqueta Lisboa, compara-a a Gilka Machado, observando que não havia “nada de grosseiro na poetisa nova. Ela seria incapaz da imagem fortíssima que teve sobre o mesmo símbolo (o silêncio), a poetisa dos ‘Cristais Partidos’.” (1955, p. 258) A poética giliana estaria, portanto, associada a um certo trato “grosseiro” da linguagem?

Já Agripino Grieco (1932, p.114) tenta fazer a separação entre a voz poética e a pessoa privada:

Objetarão haver em seus poemas uma inversão de papéis, apressando-se ella em dizer aos homens, como poetisa, certas coisas que devia esperar que elles lhe dissessem primeiro. Mas isso é apenas nos domínios da arte e, em sua vida modesta e altiva, nunca ninguém a viu tomar a atitude de certas madamas desabusadas [...]

Considerando-a “uma poetisa realmente superior, digna de ser confrontada, sem humilhações, aos maiores poetas da época”, Grieco avalia sua obra tomando como parâmetro a produção dos “maiores”, ou seja, para que uma escritora fosse realmente valorizada ela devia ser comparada aos escritores. Um outro aspecto relevante a ser notado no comentário do crítico é a sua preocupação em assegurar que a “inversão de papéis” objetada por muitos só se realizaria nos domínios do fazer artístico e não nos da sua vida privada. Sobre esse assunto, Nádía Batella Gotlib afirma ser este “o ponto frágil da argumentação do forte: uma mera questão de ‘lugar’ dentro dos papéis sociais... da fala, que é possível admitir no território da linguagem, não no território da vida.” (1993, p.25)

A interdição se pauta dentro do próprio discurso crítico, no sentido de que este reafirma a oposição estabelecida, até então, entre a fala feminina e a fala masculina, entre um convencionalizado cortejo amoroso masculino e uma docilidade passiva feminina. Mais uma vez, dentro de uma crítica que pretende defender a escritora, percebemos a reprodução dos preconceitos e tabus concernentes ao papel da mulher dentro da esfera seja da criação literária, seja da vida social.

O artigo de Nestor Vítor, quando da segunda edição do livro *Meu Glorioso Pecado*, de 1928, publicado no jornal *O Globo*, de 8 de julho daquele ano, fornece alguns dados interessantes e denunciadores acerca desta publicação. Primeiro, o crítico ressalta o completo desconhecimento da primeira edição do livro, que teria sido publicado em dois tomos, e afirma que a própria autora concorreu para que isso acontecesse: “Concorreu porque, nem da primeira edição, nem desta segunda, mandou a quem quer que fosse um exemplar. (...) D. Gilka, neste instante – é certo – atravessa uma fase na qual pouco se lhe dá lerem ou não lerem os seus livros”. (1973, p.320) A indiferença por parte da autora já seria uma consequência tanto das represálias sofridas quanto do fato, narrado nesse mesmo artigo, de que não lhes foi permitido rever nem a anterior, muito menos essa segunda edição, que saíra com inúmeras imperfeições e com o curioso título *Poemas – O Meu Glorioso Pecado*, sendo o título original da obra relegado a subtítulo e com o acréscimo do artigo ‘o’ pelo editor. Ironicamente, Nestor Vítor comenta: “Assim ele conseguiu colaborar na obra cuja propriedade pagara e que, portanto – talvez achasse – também era sua. Seu, inegavelmente, é, pelo menos, esse *o*.” (1973, p.321) As observações feitas pelo crítico se coadunam com as

de alguns estudiosos da escritora carioca que vêm percebendo essas alterações arbitrárias no conteúdo de sua produção publicada. Lembremos o fato de que o título de um dos seus livros, *Mulher nua*, publicado em 1922, causou certo escândalo e suscitou a defesa, em um artigo, de um crítico como João Ribeiro: “A prova mais substancial e decisiva está no conteúdo de livro, onde só um espírito perverso, ou tacanho, ou em extremo prevenido, poderia encontrar matéria para os índices expurgatórios da hipocrisia”. (1957, p.328)

Os ataques, portanto, não poupavam nem os títulos das obras. Pode-se imaginar que um título como *Meu Glorioso Pecado* deve ter causado um imenso furor. A alteração feita pelo editor “colaborador” representa não apenas uma intromissão num texto que não lhe pertencia, mas também uma tentativa de mudança semântica no sentido de que o “glorioso pecado” gilciano era os seus poemas, era a sua voz poética transgressora e não a sua vida pessoal. Mais uma vez, um ato paternalista e abusivo cometido em nome de uma pretensa defesa da moral e dos bons costumes. Os exemplos dessa linhagem crítica são vários, onde, segundo Nádia Batella Gotlib,

Predomina uma preocupação de ordem existencial e metafísica – entre ser ou não ser -, diretamente ligada à questão moral – entre poder e não poder. Se é a favor – defende-se a artista que finge aquilo que, no fundo, a pessoa – mulher não é. Se é contra – defende-se a concomitância dos papéis: a artista diz o que a mulher experimenta. (1993, p.28)

Como podemos inferir, o conflito recai sobre as interdições e oposições entre a vida e obra, a esfera pública e a privada, o dito e o interdito, entre outras questões. Tais interdições deixam clara a forte ligação existente entre o discurso da crítica e os mecanismos do poder, onde se pede que, segundo Michel Foucault (2003, p.27-28), “o autor preste contas da unidade de texto posta sob seu nome; pede-se-lhe que revele, ou ao menos sustente, o sentido oculto que os atravessa; pede-se-lhe que os articule com sua conduta pessoal e suas experiências vividas, com a história real que os viu nascer.”

Mas não podemos esquecer, como afirma Roberto Reis (1992, p. 75), que “é o crítico quem passa a exercer a autoridade sobre o sentido, a estrutura, as relações internas do artefato literário e, através do exercício profissional, a disseminar as interpretações que lhe convém para leitores e alunos”. É ele, portanto, um dos elementos-chave dentro da compreensão de uma obra e, paralelamente, um reprodutor ou não dos discursos ideológicos dominantes. Acerca desse procedimento de controle, de divulgação, de legitimação ou não do discurso poético, Foucault afirma tratar-se de “determinar as condições de seu funcionamento, de impor aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras e assim de não permitir que todo mundo tenha acesso a eles”. (2003, p.36)

Portanto, através dessa “rarefação” dos sujeitos que falam, “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências” (2003, p.37), ou seja, as exigências impostas pela sociedade e pelos meios legitimadores do discurso literário. Não devemos

esquecer que todo ato de leitura, seja ele do leitor leigo ou do crítico é, à sua maneira, um ato político, visto que a linguagem, “sendo parte da vida política e social, não só molda nossa percepção como é moldada pelo social”. (1992, p.74)A segunda fase da crítica acerca da obra de Gilka Machado, entre os anos de 1950 e 1970, com a exceção da sua inclusão no *Panorama* de Andrade de Muricy, resume-se a simples referências em manuais de história literária, antologias e dicionários de literatura, sem maior aprofundamento crítico.

Já a terceira e atual fase vem desde o final da década de 1970, onde se podem observar algumas tentativas de resgate e reavaliação de sua poesia. O prefácio crítico de Fernando Py para a publicação de suas *Poesias completas*, de 1978, é significativo, pois analisa toda a sua obra e assinala suas peculiaridades poéticas e filiação estética. Não deixa, no entanto, de tocar no ponto nevrálgico e polêmico:

Marcada pelo escândalo de sua ousadia, sofreu a incompreensão daqueles que só liam retorcidamente os seus versos, julgado-a devassa ou libertina quando quisera apenas reformular umas quantas idéias aceitas sem discussão pela maioria, e explorar, dentro dos limites de sua poesia, as sensações ligadas à sensualidade e ao erotismo, em que aliás foi pioneira. Esse pioneirismo, contudo foi-lhe bastante funesto. (MACHADO, 1978, p. XXI e XXII)

Significativo também é o texto introdutório desse volume, escrito pela própria autora, num dos seus raros depoimentos: “Dados autobiográficos de Gilka Machado”. As suas primeiras palavras já são bastante reveladoras: “Um contrato me obriga a citar os acontecimentos mais importantes da minha vida sem importância”. Reflete-se aí o tom de desilusão que marcaria muitos de seus poemas e que a conduziria, ao longo de sua vida, a uma reclusão cada vez maior. Fala de sua estréia precoce nas letras e das primeiras críticas (um crítico afirmou serem aqueles poemas de autoria de uma “matrona imoral”): “Aquela primeira crítica (porque negar) surpreendeu-me, machucou-me e manchou o meu destino. Em compensação imunizou-me contra a malícia dos adjetivos”. (MACHADO, 1978, p. IX)

A consciência do seu fazer literário e das restrições impostas não a impediram de continuar lutando para desconstruir o espaço de exclusão que lhe tinha sido destinado e para construir o território inclusivo tantas vezes almejado, pois, como observa Eduardo Portella (1971, p.71), cabe ao intelectual discutir, criticar e compreender a sua realidade, atuando ativamente na formação de uma perspectiva de ruptura: “A prática revolucionária é um ato de cultura. Revolucionar é romper com o estabelecido. É repelir em nosso passado tudo que significou submissão”. A poesia praticada pela escritora carioca não se permitiu aprisionar pelos convencionalismos desse passado, fazendo emergir uma tensão entre a consciência literária do erotismo e a consciência erótica do literário. O fazer poético se torna, portanto, o instrumento através do qual a escritora rompe com os padrões estabelecidos e instaura a escrita, tão cercada de tabus, do corpo feminino.

CONCLUSÃO

As críticas se tornam apenas mais um estímulo para o salto libertário dado pela autora, compromissado com um dizer identitário, precursor em verbalizar o desejo e a sexualidade feminina no discurso poético. A revisão de tais abordagens críticas acerca de sua obra se fez, portanto, necessária, no sentido de que, através dela, pudéssemos vislumbrar como preconceitos concernentes ao papel feminino numa sociedade patriarcal podem perpassar a valoração literária praticada por tal instância. O fazer poético se torna, portanto, o instrumento através do qual a escritora rompe com os padrões estabelecidos e instaura a escrita, tão cercada de tabus, do corpo feminino.

■ REFERÊNCIAS

1. Andrade, Mário de. *O Empalhador de passarinho*. 2ª ed. São Paulo: Martins, 1955.
2. CAMPOS, Humberto de. *Crítica*. 2ª série. Rio de Janeiro: MARISA Editora, 1933.
3. CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. 8ª ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 2000.
4. FERREIRA – PINTO, Cristina. *A mulher e o cânon poético brasileiro: uma releitura de Gilka Machado*. Disponível em: <http://www.iacd.oas.org/RIB%201%2098/pinto.htm>. Acesso em: 15 out. 2013.
5. FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. (Trad. De Laura Fraga de Almeida Sampaio). 9ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
6. GOTLIB, Nádia Batella. “Gilka Machado: a mulher e a poesia”. In: *V Seminário Nacional: Mulher & Literatura*. Natal, 1993. Anais... Natal: UFRN, 1993.
7. GRIECO, Agripino. *Evolução da Poesia Brasileira*. Rio de Janeiro: Ariel, 1932.
8. JOBIM, José Luiz (org.). *Palavras da Crítica*. Rio de Janeiro: IMAGO, 1992.
9. MACHADO, Gilka. *Poesias completas*. Rio de Janeiro: Cátedra; Brasília: INL, 1978.
10. MACHADO, Gilka. *Poesias Completas*. Rio de Janeiro: Léo Christiano Editorial; FUNARJ, 1991.
11. MURICY, Andrade. *Alguns poetas novos*. Rio de Janeiro: Revista dos Tribunais, 1918.
12. RAMALHO, Christina (org.). *Literatura e feminismo: propostas teóricas e reflexões críticas*. Rio de Janeiro: Elo, 1999.
13. PORTELLA, Eduardo. *Literatura e realidade nacional*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1971.
14. RIBEIRO, João. *Crítica*. V.II (Parnasianismo e Simbolismo). Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 1957.
15. VÍTOR, Nestor. *Obra crítica de Nestor Vítor*. vol. II. Rio de Janeiro: MEC, Fundação Casa de Rui Barbosa, 1973.

“ Gênero e intersexualidade: para além da heteronormatividade

▮ **Andrea Santana Leone de Souza**

▮ **Ana Karina Canguçu-Campinho**

UFBA

▮ **Isabel Maria Sampaio Oliveira Lima**

Instituto Moinho de Paz

RESUMO

Objetivo: discutir o conceito de gênero na perspectiva dos familiares de crianças intersexo. **Métodos:** O trabalho adota uma abordagem metodológica de caráter qualitativo mediante revisão de literatura, revisão legislativa e entrevista com os familiares de crianças intersexo cadastrados no Ambulatório de Genética do Hospital das Clínicas em Salvador-Bahia. **Resultados:** Os resultados evidenciam que, os familiares continuam utilizando um conceito de gênero binário e heteronormativo, impondo comportamentos entendidos como “normais” e punindo quando o comportamento extrapola este entendimento. **Considerações finais:** Considerando a complexidade que a condição intersexual da criança envolve, tanto pela natureza interdisciplinar, quanto pela demanda de proteção da saúde, bem como, considerando o atual debate sobre o conceito de gênero e heteronormatividade, urge uma clara política pública de informação que promova uma consciência crítica do binarismo imposto à sociedade na perspectiva do respeito à diversidade e à dignidade da pessoa humana. Necessária, portanto, uma estratégia de educação em direitos humanos.

Palavras-chave: Intersex, Gênero, Binarismo, Heteronormatividade, Educação em Direitos Humanos.

INTRODUÇÃO

Na literatura médica sobre o tema, o termo “intersexo” está em desuso, pois traria um sentido intermediário ou de um terceiro sexo, o que não seria adequado para o paciente, passando a ser nomeado como Anomalia do Desenvolvimento Sexual (ADS) ou Desordem do Desenvolvimento Sexual (DDS) (DAMIANI; GUERRA-JÚNIOR, 2007). No presente artigo, porém, dialoga-se com o modelo social de deficiência, que reconhece o corpo com impedimentos como uma expressão da diversidade humana e não apenas como resultado de um diagnóstico biomédico de “anomalias” (DINIZ, BARBOSA, SANTOS, 2009). De onde se entende que as nomenclaturas ADS ou DDS transmitiriam uma ideia de que a intersexualidade seria resultado de “anomalias” ou “desordens”, reforçando o estigma sobre as pessoas com intersexo (DAMIANI; GUERRA-JÚNIOR, 2007). Optou-se pelo termo “intersexo” em face do tensionamento entre as opções supra, advindas da Endocrinologia Pediátrica.

O estigma em relação às pessoas com intersexo representa um assunto delicado. O tratamento médico pode vir a se prolongar, em algumas circunstâncias, durante a existência da pessoa, com a necessidade de realização de exames, da utilização de medicamentos e, em alguns casos, da realização de cirurgias corretivas (DAMIANI; GUERRA-JÚNIOR, 2007). A pessoa com intersexo ainda tem que enfrentar o preconceito social e cultural perante a sua situação, assim como a ignorância e invisibilidade, que ainda pairam sobre o assunto no meio acadêmico e científico (DAMIANI; GUERRA-JÚNIOR, 2007).

No âmbito das ciências sociais aplicadas, o tema “criança intersexual” ainda não tem sido discutido amplamente. O interesse em tratar do tema surgiu a partir da constatação de que os trabalhos publicados abordam a temática a partir de perspectivas diversas das que privilegiam a discussão de conceito de gênero entendido pelos familiares de crianças intersex.

Assim, depois de cuidadosa revisão da produção científica na área, emergiu uma pergunta de pesquisa: Qual o conceito de gênero entendido pelos familiares de crianças intersex?

OBJETIVO

O presente artigo visa analisar o respeito à pluralidade na perspectiva dos familiares de crianças em situação de intersexo.

MÉTODOS

O método de abordagem será de natureza qualitativa, que possibilita uma análise mais profunda das relações, dos processos e dos fenômenos que não serão reduzidos à operacionalização de variável (MYNATIO, 2006).

A pesquisa tem duas fases:

A primeira é a do levantamento da produção científica sobre o tema. Um dos caminhos que a pesquisa pretende percorrer para alcançar o seu objetivo terá como base a revisão de literatura, através do levantamento de artigos na base de dados Scielo utilizando pares ou tríades de palavras-chave: “intersexo” + “criança” + “direito”; “intersexo” + “família” + “direito”; “aDS” + “criança” + “direito”; “ADS” + “família” + “direito”; “DDS” + “criança” + “direito”; “família” + “direito” + “DDS. Além da base de indexação, serão consultados, igualmente, livros e periódicos sobre a temática.

A segunda fase está focada nas entrevistas com dois segmentos: os familiares de crianças e/ou adolescentes intersexuais e os médicos que atuam na área. Planejou-se, a realização de entrevista semiestruturada que, como menciona Triviños, parte de alguns questionamentos básicos que interessam à pesquisa, nos quais surgirão outras interrogativas à medida que se recebem as respostas dos informantes. Como critério para seleção dos entrevistados, os profissionais deveriam ter uma inserção na área da endocrinologia pediátrica, urologia, genética e psicologia, que atuam ou atuaram por mais de 2 anos com crianças intersexuais. Além dos profissionais, entrevistou-se 5 famílias que tenham filhos/tutelados que realizaram a cirurgia de definição do sexo até a primeira infância e 5 famílias que tenham realizado esta cirurgia apenas na adolescência, que estejam cadastradas no Ambulatório de Genética do Hospital Universitário Professor Edgar Santos (HUPES), ambulatório público responsável pelo atendimento das crianças com intersexo do estado da Bahia, a escolha das famílias será por amostragem aleatória, a fim de construir uma discussão a respeito do reconhecimento da autonomia da criança com intersexo pela família e pela equipe de saúde¹. As entrevistas foram gravadas e transcritas pela própria pesquisadora, sendo utilizados “apelidos” para os entrevistados, com a finalidade de manter o sigilo dos mesmos. Os dados serão analisados mediante a identificação de categorias analíticas, a partir da teoria jurídica dos direitos da personalidade, traçando como categorias: Direito ao próprio corpo; Direito ao nome; Direito à identidade; Direito à imagem; Autonomia da criança; Poder Familiar. Elementos como a discriminação da criança a partir da condição congênita e a participação dos profissionais de saúde no processo da garantia do direito da criança serão, igualmente, analisados.

¹ Estas entrevistas fazem parte do projeto de pesquisa “Direitos da personalidade e autonomia privada: a questão da criança com intersexo” avaliado e aprovado pelo Comitê de ética em Pesquisa do Hospital Universitário Professor Edgar Santos (CAAE nº: 40341115.6.0000.0049).

RESPEITO ÀS DIFERENÇAS: A NOÇÃO DE PLURALISMO.

A Constituição Federal de 1988 adotou como um dos seus fundamentos, juntamente com a dignidade da pessoa humana, o pluralismo político. Estes fundamentos são a base que consolidam o significado de autonomia privada (Teixeira, 2010).

Destaca Teixeira (2010, p.87) que, ao reconhecer o pluralismo como um dos fundamentos da República Federativa, implicou a aceitação, “pelo texto constitucional, de uma multiplicidade das visões de mundo, que acarretam a possibilidade de cada pessoa construir uma concepção própria do que seja bom para si”.

Essa noção de respeito à diversidade abrange diferentes áreas: religião, política, cultura; bem como as singularidades existenciais, como é o caso das crianças intersexuais.

Dessa forma, neste Estado democrático, onde a pluralidade é validada pelo próprio Estado, “a inclusão do outro significa que as fronteiras da comunidade estão abertas a todos – também e justamente àqueles que são estranhos um ao outro – e querem continuar sendo” (HABERMAS, 2002, p. 8).

Essa perspectiva de respeito mútuo às diferenças, para Cittadino (2009, p. 93), “é configurado de tal maneira na sociedade contemporânea que não nos resta outra alternativa senão buscar o consenso no meio da heterogeneidade, do conflito e da diferença”.

Discutindo o tema, Wolkmer (2001, p. 176), aponta que, ao admitir o pluralismo, a sociedade tratou de “admitir a diversidade de seres no mundo, realidades díspares, elementos ou fenômenos desiguais e corpos sociais semiautônomos, irredutíveis entre si”; [...] “o sistema pluralista provoca a difusão, cria uma normalidade estruturada na proliferação das diferenças, dos dissensos e dos confrontos”.

Neste sentido, reforça Warat (1994, p. 22) que o Estado de Direito “fracassa” na medida em que “fecha as práticas feitas em seu nome a todo desenvolvimento produtivo dos antagonismos sociais”, destaca ainda que “o sentido democrático de uma forma social pode-se perder se as dimensões simbólicas organizadas por sua lei têm aversão a tudo quanto é novo, rejeitam o devir, sempre incerto e conflitivo das práticas sociais” (WARAT, 1994, p. 23).

DO CONCEITO DE GÊNERO À SUPERAÇÃO DA CULTURA HETERONORMATIVA: RESULTADO DAS ENTREVISTAS

Intersexo se refere a uma condição de nascença em os que os órgãos sexuais e/ou reprodutivos não correspondem às corporeidades esperadas socialmente para o sexo masculino ou feminino (Canguçu- Campinho, 2012). Dessa forma, os indivíduos apresentam caracteres tanto masculinos quanto femininos. Esse desequilíbrio ocorre de 1 em cada 4.500 nascimentos, sendo fundamental para sua detecção precoce o cuidadoso exame dos genitais de todo recém-nascido (DAMIANI; GUERRA-JÚNIOR, 2007; VILAR, 2009).

A intersexualidade requer uma reflexão interdisciplinar, para a sua melhor compreensão, pois além de ser um fato biológico, perpassa “pelas concepções sobre o corpo, gênero e sexualidade” (COSTA, 2012, p. 12).

A ideia binária de enquadrar as pessoas em homem/mulher faz com que a criança em situação de intersexo seja mantida no anonimato, e segundo Butler, (1986, p.42) “a existência é sempre marcada pelo gênero, então desviar-se do gênero estabelecido é em algum sentido colocar a própria existência de alguém em questão”.

A construção binária é formada de valores sociais de influencia colonialista cuja estrutura familiar é eurocêntrica, pautada no patriarcalismo. Essa visão dominante parece sofrer uma destabilização com a existência de pessoas cujas características sexuais contradigam o padrão pré-estabelecido, consoante Butler (2008, p.38) “a própria noção de ‘pessoa’ se veria questionada pela emergência cultural daqueles seres cujo gênero é ‘incoerente’ ou ‘descontínuo’.

Nos discursos dos familiares, quando questionados se alguma brincadeira da sua criança gerava algum incômodo ou desconforto, percebeu-se a angústia no que se refere ao comportamento das crianças (brincadeiras, interesses) serem compatíveis, ao que se entende como comportamento adequado para a caracterização de determinado gênero, com se observa no trecho dos Entrevistados “P” e “I”, a seguir:

Eu já fiz algumas observações. Ela tem alguns comportamentos de menino. Ela gosta de correr, jogar bola, ela é mais ativa do que outras meninas da nossa convivência. No início eu me preocupava, mas depois a gente vai amadurecendo, estudando e hoje eu não me importo. Mas, eu tenho certeza que a escolha foi correta. Quando ela brincava de espada eu reclamava e dizia que isso era coisa de menino, mas explicava a ela, quando ela dizia que ela era o Super-herói, que também existia a Super-heroína [ENTREVISTADO P]. Ela gostava muito de brincar com coisas de homem, bola, aí eu bati nela e ela chorava, então...[ENTREVISTADO I].

Essa discussão perpassa pela imposição cultural binária a que os sujeitos são submetidos, questionada por Butler (2007) e Foucault (1999), os quais destacam a radicalidade do sistema que pretende padronizar corpos, em vez de considerar as diferenças desses, como teorizado na Constituição Federal.

Dentre os relatos, que emergiram enquanto categorias destacou-se a fala recorrente do silêncio, enquanto estratégia para tornar esta situação “invisível” e, assim, evitar qualquer interferência da sociedade, que poderá ter uma carga de preconceito.

Dialogando com o relato dos familiares, destaca Machado (2009, p. 35) que “a rede de segredos e silêncios estende-se para a vida cotidiana das famílias envolvidas nessas situações. Normalmente, criam-se estratégias para manter o segredo acerca da condição “intersexo” das crianças”.

Essa angústia permanente vivenciada pelos pais, mesmo após a definição do sexo de criação, bem como a cirurgia de definição do sexo biológico, dialoga com o entendimento do ISNA que justifica a cirurgia de “correção” da genitália, sob o argumento de que aliviaria o sentimento de angústia dos pais. Ora, identifica-se a inconsistência e a fragilidade desta construção, posto que a angústia não é metamorfoseada pelo ato cirúrgico. Esse entendimento é reafirmado por Machado (2009, p. 39), quando explicita: “as cirurgias, idealizadas como solução para o problema da ‘indefinição do sexo’, mostram-se insuficientes para tanto”.

No âmbito do ativismo já é possível constatar o surgimento de um movimento com o objetivo de discutir a lógica biomédica aplicada às pessoas intersexuais, com o objetivo de abolir protocolos e práticas patologizantes, efetivar a garantia os direitos humanos e abrir espaço para a diversidade corporal e de gênero (SUESS, 2014, p. 130).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pluralismo político, positivado na Carta Magna, precisa ser efetivado e entendido como fundamento norteador das relações sociais. A construção heteronormativa de gênero chancela o estigma e a discriminação vivenciados pelas pessoas intersex, além de contribuir no processo de angústia e sofrimento dos familiares.

O reconhecimento da construção binária de gênero historicamente incorporada na sociedade tem sido levado para agenda de discussões, mas ainda carece de uma estratégia de educação interdisciplinar. Considerando-se a perspectiva da heteronormatividade, que aqui se adota, é necessário investir em políticas públicas de conscientização da diversidade humana, com ênfase no respeito à dignidade e às diferenças de todas as pessoas, seja como resultado da singularidade da condição humana, seja como perspectiva filosófica da alteridade. O reconhecimento da pessoa como expressão de vida em relação, e não como rótulo de uma contingência do seu ser, evitaria padronizações e imposições socioculturais aprisionadoras e discriminatórias. Independentemente de raça, etnia, cultura, origem geográfica, altura, idade, peso, nacionalidade, é a condição humana que nos imprime a responsabilidade de mútuo respeito. Esta condição além do gênero.

■ REFERÊNCIAS

1. BUTLER, J. El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad. Barcelona, Buenos Aires, Mexico: Paidós, 2007.
2. BUTLER, Judith. Sex and Gender in Beauvoir's Second Sex. In: Yale French Studies, Simone de Beauvoir: Witness to a Century, nº 72, winter. 1986.

3. BUTLER, Judith. El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad. Tradução Ma. Antonia Muñoz. Barcelona: Paidós, 2008.
4. CITTADINO, G. Pluralismo, Direito e Justiça Distributiva – Elementos da Filosofia Constitucional Contemporânea. 4 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.
5. COSTA, L. S. A invisibilidade da intersexualidade na saúde pública: reflexões a partir da inserção do psicólogo na saúde. 2012. Monografia. UniCEUB – Centro Universitário de Brasília. Psicólogo da Faculdade de Ciências da Educação e Saúde. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tatiana Lionço.
6. DAMIANI, D.; GUERRA-JUNIOR, G. As novas definições e classificações dos estados intersexuais: o que o Consenso de Chicago contribui para o estado da arte? Arquivos Brasileiros de Endocrinologia e Metabologia, São Paulo, v. 51, n. 6, Ago. 2007. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0004-27302007000600018&script=sci_arttext >. Acesso em: 11 fev 2015
7. DINIZ, Debora; BARBOSA, Lívia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, Direitos humanos e Justiça. Sur, Revista Internacional dos Direitos Humanos, São Paulo, v. 6, n. 11, dez. 2009.
8. FOUCAULT, M. A História da sexualidade I: a vontade de saber. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. 13^a edição. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
9. HABERMAS, J. A inclusão do outro: estudos de teoria política. Trad. Georger Sperber Paulo Astor Soethe [UFPR], Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 2002.
10. MACHADO, P. S. No fio da navalha: reflexões em torno da interface entre intersexualidade, (bio)ética e direitos humanos. In: GROSSI, M. P.; HEILBORN, M. L. MACHADO, L. Z. (Org). Antropologia e direitos humanos 4. ABA, Nova Letra: Gráfica & Ed. Florianópolis, 2009, p.15-56.
11. MINAYO, M.C.S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006
12. SUESS, A. Cuestionamiento de dinâmicas de patologización y exclusión discursiva desde perspectivas trans e intersex. Revista de Estudios Sociales. n 49, Bogotá, mayoagosto de 2014, p. 128- 143.
13. SUTTER, M. J. Determinação e mudança de sexo: aspectos médicos-legais. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1993.
14. TEIXEIRA, A.C.B. Saúde, Corpo e autonomia privada. Rio de Janeiro: Renovar, 2010.
15. TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987 VILAR, L. Endocrinologia clínica. 4.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan e editores associados Claudio Elias Kater et al, 2009
16. WARAT, L. A. Introdução Geral ao Direito I. Interpretação da lei: temas para uma reformulação. Porto Alegre: Editor Sérgio Antonio Fabris, 1994.
17. WOLKMER, A.C. Pluralismo jurídico fundamentos de uma nova cultura no Direito. 3^a Ed atual. rev. São Paulo: Editora Alfa Omega, 2001.

“ Homem com H: percepções de jovens sobre o poder da masculinidade

▮ **Elaine Ferreira do Nascimento**
FIOCRUZ PIAUI

▮ **Liana Maria Ibiapina do Monte**
FIOCRUZ PIAUI

▮ **Paulo de Tarso Xavier Sousa Junior**
UNIFACID | WYDEN

RESUMO

Objetivo: O estudo tem por objetivo analisar os sentidos atribuídos por homens jovens à relação masculinidade-poder. **Métodos:** A metodologia pautou-se numa abordagem qualitativa, em que se procurou compreender e contextualizar os sentidos subjacentes às falas dos sujeitos investigados, envolvendo 19 homens jovens de segmentos populares da cidade do Rio de Janeiro (RJ). **Resultados:** Os resultados apontam que, em geral, a relação masculinidade-violência/poder-juventude pode ser um fator de vulnerabilidade. **Conclusão / Considerações finais:** Conclui-se que, para que se tenha um outro olhar sobre esse modelo, faz-se necessária a adoção de estratégias que possibilitem outras formas de experienciar o ser homem, que invistam numa perspectiva do cuidar de si e dos outros, tornando as relações mais saudáveis e com menor risco.

Palavras-chave: Gênero, Masculinidades, Poder, Juventude.

INTRODUÇÃO

Durante a história das sociedades houveram perspectivas que fomentaram na criação dos papéis de gênero estabelecidos entre os sujeitos. Desse modo, criaram-se normas, comportamentos e até mesmo valores determinando um padrão sobre o que ser um homem e uma mulher. Assim sendo, podemos afirmar que a construção da masculinidade obteve-se por conta das relações entre os indivíduos e o social (ALVES, 2019). De acordo com Connel (2002), tanto a masculinidade quanto a feminilidade, além de se relacionar a outros aspectos estruturais, como raça e classe social, estão sempre vinculadas a contradições internas e rupturas históricas, fazendo com que haja múltiplas masculinidades, embora podendo haver uma que ocupa um lugar de hegemonia e, por isso, pode se tornar um modelo a ser seguido nas relações de gênero.

Caminhando nessa perspectiva e adotando um recorte geracional, observamos que a masculinidade pode apresentar um nível de complexidade ainda maior, ou seja, a adoção do modelo hegemônico de masculinidade para os jovens tende a exacerbar as marcas identitárias da masculinidade para que se possa ascender ao status de homem adulto. Conforme Vasconcelos et al., (2016) o se tornar homem possui influência direta diante das experiências vivenciadas por cada sujeito, contribuindo pra a construção do seu caráter e sua personalidade.

Falar de juventude é compreender um fenômeno estabelecido por diversas nuances. Essa categoria foi formada de acordo com várias influencias históricas, onde ao mesmo tempo que se fortaleceu diante delas até hoje não existe um parâmetro para sua definição. Ser jovem vai muito além da própria idade cronológica, ou até mesmo a manutenção de paradoxos que rotulam esses sujeitos a seres de personalidade forte e constantes contestadores da sociedade. Quando se fala de juventude se faz necessário lembrar que a mesma é composta por uma pluralidade ética, social e cultural, onde nem ao menos a gênese do seu conceito é capaz de suportar. Por máximo que não seja possível a construção de uma identidade solida sobre a temática é possível inferir sobre uma vivencia única e responsável por definir cada um com características e condições sociais próprias (SOUSA & PAIVA, 2012).

A questão do gênero pode também influenciar na juventude, na medida em que, as jovens parecem experimentar maiores dificuldades do que os jovens, mesmo dentro de um mesmo grupo juvenil – unidade de geração, repertório comum de experiências sociais, dramáticas ou não, singulares ou cotidianas. Outra questão que também pode influenciar é a de ordem racial, pois a juventude possivelmente será vivenciada e experienciada de forma bastante distinta para jovens brancos e negros, processo de inserção, oportunidades, subalternidades, construção de identidades raciais e outros.

As discussões sobre a masculina, principalmente no campo da saúde pública, têm sido perpassadas por questões relacionadas à violência. Schraiber, Gomes e Couto (2005) chamam a atenção para a magnitude da violência vivida por homens na esfera pública, apontando que cerca de um em cada dois homens já experimentou alguma situação de agressão física.

Nas relações masculinidade-violência, as questões relacionadas aos jovens vêm ganhando visibilidade, por conta da forte participação desse segmento nos atos violentos. Em geral, segundo dados epidemiológicos, os homens são mais assassinados do que as mulheres, mas é entre os homens mais jovens que ocorrem mais homicídios. Conforme dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) a grande maioria da mortalidade de jovens brasileiros é devido a algum tipo de morte violenta, caracterizada, como por exemplo, por homicídios em muitos dos casos (BRASIL, 2018).

Ampliando essas discussões, observamos que o maior envolvimento de homens em homicídios e acidentes de transportes – como vítimas ou como autores – pode se articular com dois grandes símbolos masculinos: as armas e os carros. Na análise de Souza (2005), “Os carros simbolizam poder de locomoção, velocidade, liberdade e status social, que são signos de sucesso e de sedução. As armas têm o poder de submeter o outro a seus desejos e interesses, o poder de vida ou morte. Esses objetos são introduzidos desde cedo na vida do menino, na forma de brinquedos, e passam a fazer parte do universo masculino com todos os simbolismos que possuem no contexto capitalista ocidental contemporâneo” (p. 65).

As discussões acerca das relações ente juventude e violência podem nos levar a outros horizontes de análise quando a elas adicionamos questões voltadas para raça/etnia. Entretanto, a literatura aponta para o pouco investimento por parte da área da saúde no trato dessas temáticas. Junto a essa produção escassa, há autores que chamam a atenção para a necessidade de se contextualizar as relações entre raça/etnia, juventude e violência num escopo maior que envolva, dentre outros, aspectos estruturais – relacionados, principalmente, as desigualdades sócio-econômicas, bem como questões de ordem territorial – voltadas para áreas geográficas hoje consideradas de risco (CECHETTO & MONTEIRO, 2006).

Existem fatores que são condicionantes para o aumento da vulnerabilidade de jovens, ocasionando em riscos a sua saúde (PEREIRA; QUEIROZ, 2016) destacam-se: o abandono, as relações sexuais desprotegidas, a situação de rua, exploração do trabalho infanto-juvenil, o alto consumo/ abuso de drogas, a violência sexual, o envolvimento com o tráfico e atos infracionais, dentre outros, além das diversas situações de violência. De acordo com Ayres et al., (2003) quando voltamos a discussão especificamente para o campo da saúde o conceito de vulnerabilidade circunscreve-se no processo de exposição das pessoas ao

adoecimento como resultante de um conjunto de questões individuais coletivas, acarretando uma maior suscetibilidade à infecção e ao adoecimento de um modo geral.

Por máximo que se pense a violência como um agente que aflige todos os sujeitos, existe a necessidade de se pensar mais além desse aspecto. As realidades cruéis que escancaram as diferenças entre os sujeitos também influenciam em como cada um vivencia o processo da violência. Dessa maneira, compreende-se a violência como um fenômeno multifacetado e desigual no tratamento a cada um. Por máximo que existam estratégias e ações para seu enfrentamento, ainda se está longe de encontrar as raízes desse problema, uma vez que as sociedades nem sempre necessitaram vivenciar essa questão (ODALIA, 2017).

OBJETIVO

Analisar os sentidos atribuídos por homens jovens à relação masculinidade-poder.

MÉTODOS

Nosso estudo é parte de uma investigação que procurou problematizar aspectos relacionados ao fenômeno da sexualidade masculina juvenil, buscando aqui estabelecer um diálogo da tríade: ser homem, juventude e violência, ancorada no modelo hegemônico de masculinidade. Essa investigação pautou-se numa abordagem de pesquisa qualitativa, aqui entendida como um procedimento a qual trabalha com sentidos interpretativos com base nos discursos dos sujeitos, sem a necessidade de se utilizar de medidas estatísticas para isso (FLICK, 2013).

O estudo foi desenvolvido com homens jovens de comunidades de baixa renda que se encontravam inseridos num curso de qualificação para o mercado de trabalho na área automobilística, promovido por uma Organização Não Governamental, numa comunidade na cidade do Rio de Janeiro (RJ). Os jovens entrevistados compuseram um grupo de 19 rapazes com idades entre 15 e 17 anos. A maioria (15) tinha dezesseis anos, dois tinham 15 e outros dois 17 anos. Seus integrantes se autodeclararam pretos (12), pardos (4) e brancos (3). Dezesete deles cursavam a oitava série do segundo segmento do Ensino Fundamental e dois estavam na sexta série, no mesmo nível.

A coleta dos dados se apoiou em entrevistas semi-estruturadas. Em termos de procedimento analítico adotado no trato dos depoimentos, neste estudo utilizamos o método de interpretação de sentidos (GOMES, 2016), com base em princípios hermenêuticos-dialéticos para a interpretação do contexto, das razões e das lógicas dos depoimentos que giraram em torno das temáticas do estudo. A partir desse método, procuramos não só compreender os

sentidos subjacentes às falas dos jovens, como buscamos interpretar significados culturais mais amplos, por meio da contextualização dos depoimentos.

Caminhando nessa trajetória, elaboramos uma síntese interpretativa, procurando articular objetivo do estudo, base teórica adotada e dados empíricos. O projeto de pesquisa da qual se insere este trabalho foi avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto Fernandes Figueira/Fiocruz, em cumprimento da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Para garantir o caráter sigiloso das informações, os depoimentos dos entrevistados foram codificados com nomes fictícios.

RESULTADOS

Em geral, os nossos jovens entrevistados associaram – quase que de forma naturalizada – ao ser homem ao poder, traduzido principalmente por dominação e violência.

Relacionados direta ou indiretamente com o ser poderoso, os jovens trouxeram, ainda, os sentidos de provedor e heterossexual para o ser homem. O ser provedor se associava à família e ao trabalho, gerando uma instancia de reconhecimento e poder dos homens sobre os outros, e em particular sobre as mulheres; o ser dominador manteria privilégios materiais, culturais e simbólicos numa perspectiva de gênero. Já o ser heterossexual se apresentava quase que uma marca registrada do ser homem, colocando – portanto – uma dimensão de menor valia aos homossexuais e o violento, que seria a supremacia do masculino sobre todos os outros, as mulheres e os considerados menos homens.

Relativizando a engessadura do ser homem, os jovens também trouxeram o sentido de ser cuidador, na perspectiva de que o homem se cuida para poder cuidar do outro. Nesse sentido, o homem pode ser visto também como um sujeito sensível e em certa medida vulnerável. Esse sentido pode atestar que a masculinidade hegemônica não só pode ser recriada e ressignificada, como também concorrem com outras masculinidades. Essa convivência, no entanto, nem sempre é harmoniosa. Às vezes é traduzida por um processo de luta contínua, envolvendo marginalização, contestação, mobilização, resistência e subordinação.

Essa luta, entretanto, tem um ritmo e variáveis próprias e não está conscientemente vinculada a um grupo de homens, mas a uma trama de relações complexas, em que se procura ajustar, legitimar e velar as características históricas e culturais da masculinidade, tornando-a estabelecida, eterna, natural e, portanto, a-histórica. E, em particular, os jovens entrevistados fazem parte de um segmento socioeconomicamente fragilizado e estão inseridos na instituição em busca de melhores oportunidades de renda e vida, este cenário pode demarcar diferenciadamente o olhar destes jovens.

DISCUSSÃO

As representações de homem reforçam os estudos que destacam o poder como um elemento estruturante do ser homem. Esse mesmo poder que estrutura e dá forma às relações entre os sujeitos, podem acabar também por condicioná-los preparando armadilhas para os mesmos. Quando os sujeitos masculinos interagem com o feminino, subentende-se culturalmente que há um domínio do primeiro sobre o segundo (BOURDIEU, 2001). Bonono e Simon (2016) alertam sobre a necessidade de se repensar o conceito e características que definem a masculinidade. É preciso romper com certos paradigmas, uma vez que o entendimento de ser homem no tempos atuais assume uma nova posição. Compreender essa nova perspectiva não é apenas diferenciar da feminilidade, é buscar novos posicionamentos em diversas esferas sociais, revendo condutas, visões e valores que contribuem para o preconceito e a segregação.

Lago & Wolff (2013) apontam que a relação entre o ser homem e mulher vai muito além dos papéis sociais definidos a cada um desses personagens. Entre as concepções desses sujeitos existem normas e valores que ditam acerca de como se dá o funcionamento desse contato. Socialmente construiu-se a ideia do patriarcado, onde o homem detém o poder na sociedade, usufruindo assim de privilégios e demais regalias. Seus comportamentos justificam uma série de atitudes, onde coloca a mulher em um lugar rebaixado, sendo constantemente violentada em uma grande quantidade de direitos. Desse modo, é evidente visualizar a falta de equidade dentre esses vínculos.

De acordo com Soares (2019) é possível levar em conta todas as considerações acima como pontos importantes para entender como a violência encontra-se ligada ao fenômeno da masculinidade. Uma vez onde a violência se encontra como um agente nas sociedades, as experiências contribuem para a construção de atitudes que geram ou propiciam o surgimento da violência. O rótulo de homem no social faz dele um ser que adote comportamentos destrutivo, auto lesivos e até mesmo potencializadores de índices de ferocidade, a exemplo da agressividade ao gênero. Essas influências aderidas ao longo dos anos ainda é presente, necessitando de rupturas que tragam as futuras gerações um novo pensar sobre esse papel.

Entretanto, a ideia de que o ser masculino seja naturalmente mais violento do que o ser feminino não pode ser reificada. Nessa perspectiva, as discussões apontam para uma dimensão sociocultural em que os nexos entre masculinidade e violência se estabelecem, fazendo com que, em relação às mulheres, os homens sejam mais vulneráveis a situações de violência na esfera pública; sofram maiores pressões para reconhecer e utilizar a violência como recurso legítimo e tenham maior dificuldade em aceitar imposições sociais sobre direitos de igualdade com os outros menos valorizados na escala social (SCHAIBER, GOMES & COUTO, 2005).

Ao articularmos juventude, masculinidade e violência, esta tríade pode apontar que: se o ser homem é mais vulnerável à violência, o ser homem jovem pode acirrar essa vulnerabilidade. Na medida em que a juventude pode ser entendida como um status intermediário entre a infância e a fase adulta, o jovem para acessar o status de ser homem, pode se deparar com a violência como um caminho a ser trilhado. Nesse sentido, se o ser masculino é associado ao ser violento, a construção da identidade masculina passa também pelo lidar com a violência, seja como autor ou como vítima, papéis que ora se excluem, ora se superpõem.

De um modo geral, para os jovens que fizeram parte de nosso estudo, a violência nas comunidades, quase sempre associada ao tráfico de drogas, tem se apresentado como um constante desafio em ser superado, pois existe o estigma de ser jovem, quase sempre negro, pobre e morador de favela, como elementos de discriminação e marginalização desses jovens, essa é uma constatação que tem sido apresentada em alguns estudos (CECCHETTO & MONTEIRO, 2006).

Esses jovens vivem então situações que podem ser vistas como vulnerabilizantes, à medida que os mesmos podem ser reconhecidos a partir de um certo estigma que os identifica, quase sempre, como autores de violência. Essa concepção de vulnerabilidade aparece nas ideias de Bourdieu (2001) sobre capital cultural, social e simbólico, ou seja, aquilo que se adquire por “relações de comunicação”, tomando-se consciência de violências simbólicas, do que aparece como arbitrário. É quando as vulnerabilidades vividas propiciam o desenvolvimento para um poder simbólico de subversão.

CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

A desconstrução da violência exige o envolvimento dos sujeitos, das instituições e da sociedade, em suas multidimensionalidades – física, mental, emocional, ética, espiritual, econômica, jurídica, política etc. O sistema educacional tem uma responsabilidade especial nesse processo. Se, por um lado, é fundamental não ceder à tentação de colocar a responsabilidade pela transformação da sociedade nos ombros da educação ou de considerar que as injustiças socioeconômicas poderão ser solucionadas por um ensino de qualidade, por outro lado, é inegável o papel crucial que desempenha na formação intelectual e moral de novas gerações.

Um dos fatores para que os jovens tenham sido engolfados nessa trama da violência é a dificuldade de diálogo entre o conjunto de atores sociais que lidam com esse segmento de forma mais estreita, ou seja, família, setor de educação e de saúde, e o Estado que desconhecem ou pouco valorizam as características e necessidades dessa e tapa. A juventude, portanto, é marcada/demarcada por profundas transformações nas quais se entrelaçam processos de amadurecimento físico, mental, emocional, social e moral, que são influenciados

pelas peculiaridades inerentes a cada sujeito, pelo seu ambiente sociocultural e pelo momento histórico, o que torna complexa a sua delimitação ou conceituação.

Em relação à violência ser vista como um processo de sociabilidade masculina, de acordo com os nossos entrevistados, os espaços mais singelos ou mesmo ingênuos são tidos como lócus privilegiados de ações naturalmente violentas. Estes espaços podem ser problematizados a partir da perspectiva daquilo que Welser-Lang (2001) chama de “casa dos homens”. Ou seja, espaços considerados exclusivamente de “machos” responsáveis pelo processo de ensino/aprendizado do ser homem, recintos em que tanto mestres quanto discípulos seriam moldados na perspectiva do modelo hegemônico de masculinidade, forjando suas identidades com dor e sofrimento, tendendo – portanto – a naturalizar a violência como um elemento pertencente ao masculino.

Portanto, a identidade masculina se ancora em múltiplos roteiros, que refletem relações entre os diferentes modelos de masculinidade. Dentro dessa lógica, aquele que consegue ser mais valorizado, com maior legitimidade, se apropriar de outros modelos, concentrando maior poder, pode ser considerado hegemônico. Tal modelo, idealmente formulado e dificilmente seguido por todos os homens, consiste numa referência que, ao mesmo tempo, se impõe e se relaciona com os modelos alternativos ou subordinados (CECCHETTO, 2004).

Assim, torna-se necessário ampliar e complexificar as discussões que envolvam a tríade masculinidade, juventude e violência buscando promover a saúde dos homens jovens e o seu protagonismo nas ações e políticas de saúde.

■ REFERÊNCIAS

1. ALVES, J. L. S. MASCULINIDADES EM DEBATE: A METROSSEXUALIDADE NO ESPECTRO ENTRE A SUBALTERNIDADE E A HEGEMONIA. **Diversidade e Educação**, v. 7, n. 2, p. 198-225, 2019.
2. AYRES, J. R. C. M. et al. O conceito de vulnerabilidade e as práticas de saúde: novas perspectivas e desafios. **Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências**, v. 2, p. 121-144, 2003.
3. BOURDIEU, P. **Meditações pascalinas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; 2001.
4. BONONO, L. U.; SIMON, L. C. S.; “MASCULINIDADES E FEMINISMO: UM PERCURSO DE (DES)IDENTIDADES NA CRÔNICA DE ELIANE BRUM”, p. 1398-1407 . In: **Anais do XI Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas [=Blucher Social Science Proceedings, n.4 v.2]**. São Paulo: Blucher, 2016.
5. BRASIL. IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Estatísticas do Registro Civil 2014-2017. **Estat. Reg. civ.**, Rio de Janeiro, v. 44, p. 1-8, 2017.
6. CECCHETTO, F. R. O debate contemporâneo sobre a masculinidade. **VIOLÊNCIA E ESTILOS DE MASCULINIDADE**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004.

7. CECCHETTO, F.; MONTEIRO, S. Discriminação, cor e intervenção social entre jovens na cidade do Rio de Janeiro (RJ, Brasil): a perspectiva masculina. **Estudos feministas**, p. 199-218, 2006.
8. CONNELL, R. W. On hegemonic masculinity and violence: Response to Jefferson and Hall. **Theoretical criminology**, v. 6, n. 1, p. 89-99, 2002.
9. FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Tradução: Magda Lopes – Porto Alegre : Penso, 2013.
10. GOMES, R. Análise e interpretação de dados da pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2016.
11. LAGO, M. C. S.; WOLFF, C. S. Masculinidades, diferenças, hegemonias. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 233-240, Apr. 2013.
12. ODALIA, N. **O que é violência**. Brasiliense, 2017.
13. PEREIRA, F. N. A.; QUEIROZ, B. L. Diferenciais de mortalidade jovem no Brasil: a importância dos fatores socioeconômicos dos domicílios e das condições de vida nos municípios e estados brasileiros. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 9, e00109315, 2016.
14. SCHRAIBER, L. B.; GOMES, R.; COUTO, M. T. Homens e saúde na pauta da Saúde Coletiva. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 10, n. 1, p. 7-17, 2005.
15. SOARES, R. G. **Violência e masculinidade: estratégias para sensibilização e prevenção da violência na população masculina**. 2019. 76 f., il. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Saúde Coletiva) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.
16. SOUZA, C.; PAIVA, I. L. Faces da juventude brasileira: entre o ideal e o real. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 17, n. 3, p. 353-360, 2012.
17. SOUZA, E. R. Masculinidade e violência no Brasil: contribuições para a reflexão no campo da saúde. **Ciência & saúde coletiva**, v. 10, p. 59-70, 2005.
18. VASCONCELOS, A. C. S. et al. Eu virei homem!: a construção das masculinidades para adolescentes participantes de um projeto de promoção de saúde sexual e reprodutiva. **Saúde e Sociedade**, v. 25, p. 186-197, 2016.
19. WELZER-LANG, D. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Revista Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, p. 460-482, 2001.

“ Ideias de jovens sobre a política no futebol: a experiência do grupo focal

▮ **Márcia Elisa Teté Ramos**
USP

▮ **Pedro Aurélio dos Santos Luiz**
USP

RESUMO

Apresenta-se resultados de parte da pesquisa sobre ideias dos(as) jovens estudantes de Ensino Médio sobre as influências histórico-políticas do futebol no Brasil. A pesquisa foi realizada na cidade de Araçatuba/PR com alunos e alunas do Colégio SESI, no Museu Histórico. Empregou-se a técnica denominada Grupo Focal, entendendo-se que esta pode ser utilizada na pesquisa e no ensino. Questiona-se os alunos e alunas sobre História (escrita e ensinada), Cultura e Política, porém o centro da atividade é apreender por intermédio das discussões travadas no Grupo Focal o que se pensa sobre as relações entre futebol, história, política e cultura. Propôs-se como dispositivo de evocação para os debates, dois tipos de evidências históricas divergentes. Concluiu-se que, embora alunos e alunas tenham certa dificuldade de perceber que as evidências demonstram versões opostas, demonstraram a capacidade de tecer explicações baseadas em conceitos históricos de segunda ordem (ou conceitos históricos estruturais), específicos da História como campo investigativo e escolar, como: relações entre passado e presente; noção de mudança e permanência, contextualização histórica e empatia histórica.

Palavras-chave: Ensino de História, Futebol, Grupo Focal, Conceitos Históricos Estruturais, Evidências.

INTRODUÇÃO

A influência histórico-política dos clubes de futebol no Brasil circunda os mais variados aspectos do imaginário popular. O cruzeirense não vota no ex-presidente do Atlético Mineiro que concorre à vaga de governador do estado de Minas Gerais; um presidente da república declaradamente corintiano arquiteta todo um mecanismo público-estatal para a criação de um emblemático estádio e que fora motivo de deboche dos rivais por muitos anos; outro presidente, não esclarece a qual time torce, provocando desconfiança sobre sua estratégia populista de vestir a camisa de qualquer time; o gremista não compra utensílios domésticos daquela empresa que patrocina o Internacional-RS, e por aí vão os exemplos, fictícios ou não, de como o futebol pode ser utilizado para compreender o comportamento do brasileiro em suas tomadas de decisões. Diz que futebol e política não se discutem, mas tendem a ser entrelaçados e subentendidos em um complexo “jogo” de interesses que comandam as experiências cotidianas, que compõem tanto as conversas entre os amigos como ações mais amplas e coletivas.

Contudo, percebe-se que este objeto de análise histórica, qual seja, as interrelações entre política, cultura e futebol, ainda é negligenciado nas abordagens sobre comportamentos e visões de mundo do sujeito. Tais relações integram a cultura histórica de uma sociedade, e, para a presente pesquisa, de um determinado grupo: a do jovem estudante de Ensino Médio. Assim, nossa questão é aparentemente simples: Como este estudante interpretaria as relações entre política e futebol? Para responder esta problemática, toma-se como referência o campo que investiga os usos, funções e formas que o conhecimento histórico assume na sociedade (BERGMANN, 1989/1990).

Realizou-se um Grupo Focal, com sete alunas e seis alunos, buscando compreender as noções dos jovens do Ensino Médio acerca das influências histórico-políticas do futebol no Brasil, para se ter um panorama sobre a maneira de o jovem tratar um tema tão presente em seu cotidiano.

Neste texto, explica-se brevemente o Grupo Focal, composto aqui considerado como técnica de pesquisa e de ensino, iniciando com perguntas sobre alguns conceitos como História, Política e Cultura, para posteriormente mapear uma interpretação sobre o que o estudante pensa sobre a interrelação destes campos.

GRUPO FOCAL: TÉCNICA DE PESQUISA E DE ENSINO

O Grupo Focal é uma estratégia de obtenção de dados teoricamente recente, se inspira nos testes mercadológicos que propõem uma análise de produtos através de *feedbacks* de consumidores reunidos descrevendo as experiências no emprego dos mesmos. As experiências

são compartilhadas em diálogo e organizadas por uma espécie de mediador, que pode ser ou não o pesquisador. Sumariamente, nas Ciências Humanas, essa estratégia é utilizada para perceber as noções de diferentes grupos sobre um determinado objeto/tema, porém, o intuito do pesquisador não se encontra no uso de um objeto propriamente dito, como no caso da empresa que financia um grupo para ter uma melhor compreensão dos defeitos e qualidades dos seus produtos. Nas humanidades, o que os sujeitos partícipes do Grupo Focal narram/defendem/rejeitam/percebem/preferem sobre certo tema, são fontes de avaliação, apreciação e análise, seja para o pesquisador, seja para o professor que pode utilizar a mesma técnica para promover o processo de ensino e aprendizagem (LOPES, 2014).

Essa técnica era inicialmente utilizada na década de 40 passada, principalmente mediante interesses da indústria publicitária, visando uma aferição matemática sobre a opinião pública, porém, seu próprio idealizador, Lazarsfeld, passou a usá-la sob outros referenciais e propósitos, mais voltados para a pesquisa qualitativa antropológica (MATTELART; MATTELART, 2007).

Quando na pesquisa, geralmente se grava ou se filma o Grupo Focal em funcionamento, para que se transcreva o diálogo realizado. No ensino, a técnica do Grupo Focal auxilia da interação entre os estudantes, mesmo que haja divergências em relação ao tema explorado. Esta interação é necessária para que os sujeitos possam expor suas ideias e argumentar com fundamento. O debate, a discussão, o confronto de perspectivas/narrativas, “o movimento entre sujeitos diferentes”, também devem integrar a construção do aprendizado histórico, na medida em que implica na “intersubjetividade discursiva, em uma relação aberta de comunicação racional-argumentativa” (RÜSEN, 2010, p. 48). Para a pesquisa e/ou para o ensino, é fundamental a utilização de um *dispositivo de evocação*, ou seja, uma pergunta/problema lançada juntamente com um material (filme, HQ, música, discurso etc.) que serve ao propósito de direcionar um conhecimento situacional, solicitando ao aluno “...que pense em determinado recorte da realidade que se apresenta e que procure uma posição ou ponto de vista em relação a ela” (EDWARDS, 1997, p. 24).

Em tempos que muitos temas se tornam controversos, a técnica do Grupo Focal é contributiva no sentido de colocar em discussão “perspectivas múltiplas e frequentemente antagônicas” (HARTMAN, 2015, p. 295). Logicamente, o objetivo não é fomentar a bipolarização de ideias, mas de acionar em sala de aula uma “controvérsia estruturada”. Hartman chega a propor dividir a turma em a favor e contra determinado fenômeno, desde que argumentem sobre seus posicionamentos no debate e depois “troquem seus papéis e desenvolvam argumentos de uma perspectiva contrária” (HARTMAN, 2015, p. 300). No debate, os alunos, possivelmente terão condições de perceber quais são os argumentos mais “defensáveis”.

Bruno Latour, no Projeto colaborativo *An Inquiry Into Modes of Existence* desenvolvido desde 2012, que tem no livro publicado no Brasil em 2019 como um dos materiais de apoio,

explica a necessidade de as instituições científicas retomarem a credibilidade diante dos negacionismos e propõe o que designa por “diplomacia”, termo que aqui se desloca de sua preocupação com as ações humanas em relação à natureza, para pensar a aprendizagem histórica, como fazem outros autores (ex. LEGARDEZ, 2016). É porque ideias problemáticas vêm circulando na sociedade, e porque precisamos compor um mundo comum, ético e justo, que deve existir um “procedimento diplomático”, que pode ser propiciado pelo Grupo Focal. Neste se compartilha experiências, saberes, conhecimentos dos alunos, e se reconhece tais saberes como pertinentes/coerentes, porém, como professor de história e mediador do grupo, tem-se credenciais para modificar/reelaborar/rediscutir certos entendimentos do senso comum que se apresentam não fundamentados.

Habermas (1984) já teria ido na mesma direção evocando a “razão comunicativa” entendendo que a linguagem traz importante força de transformação social. Seus críticos alertaram que Habermas esqueceu-se que em uma sociedade de classes, polarizada, esta razão ou ação é inoperante, pois os sujeitos tendem a defender seus próprios interesses. Todavia, neste texto, ratamos de uma atividade didática, em escala local, dos quais os sujeitos integrantes são agentes escolares. Em sala de aula, é o diálogo, a conversa, a ação comunicativa que adquire espaço de lógica de argumentação, contraposição, sistematização e conhecimento. Os dissensos podem não ser resolvidos, mas servem para embasar argumentos que se voltem necessariamente para a história como ciência especializada, e não para a mera opinião.

O Grupo Focal obteve narrativas mediante algumas fontes históricas como dispositivo de evocação. Foi realizado no Museu Histórico de Arapongas/PR¹ no dia 06 de dezembro de 2016 e contou com a presença de nove alunos de Ensino Médio, uma convidada externa não estudante de 19 anos e o diretor do museu. A análise se concentrou nas narrativas dos alunos, contudo, não se descartou a influência nos debates engendrados pelas demais pessoas envolvidas, como é o caso das inferências do diretor do museu. A opção por se realizar a atividade em outro espaço que não fosse a escola, se deu para marcar que o objetivo do Grupo Focal era a realização de uma pesquisa do professor-mediador, ou seja, muito mais uma atividade de pesquisa do que de aprendizagem, embora esta última tenha ocorrido de forma transversal.

A mediação do grupo foi de responsabilidade de um dos autores/pesquisadores deste texto (Pedro Aurélio dos Santos Luiz), na época também professor da turma, então orientado pela professora Márcia Elisa Teté Ramos do Mestrado em História Social da UEL, linha de pesquisa História e Ensino. Buscou-se não impor qualquer ideia ou perspectiva ao grupo,

¹ Arapongas é um município brasileiro no interior do Estado do Paraná, Região Sul do país, de 73 anos. Situa-se na Região Metropolitana de Londrina Mesorregião do Norte Central Paranaense, localizando-se a uma distância de 380 quilômetros da capital do Estado, Curitiba. Tem em torno de 102 mil habitantes. Os principais setores da economia local é a agricultura e na indústria moveleira.

apenas guiando as narrativas para que se delimitassem às temáticas propostas, assim não comprometendo a espontaneidade da organização da atividade. As mediações de Grupos Focais requerem a participação do mediador para possibilitar o debate e os objetivos da pesquisa sejam atingidos, ao mesmo tempo há que fornecer liberdade para que os partícipes se sintam à vontade para expressar suas opiniões.

O papel do moderador-entrevistador é de elaborar um roteiro de discussão, elucidar ao grupo o propósito da pesquisa, identificar como utilizará as informações, promover a participação de todos sem interferir, evitar a dispersão dos objetivos da discussão e a monopolização de alguns participantes sobre outros e registrar a discussão (RAMOS, 2015, p. 33)

A duração da atividade foi de uma hora e quatro minutos, levando em conta o intervalo de aproximadamente cinco minutos para a leitura e análise das fontes escolhidas pelo professor-mediador.

O fator comum entre os estudantes pesquisados é que estes estudam na mesma escola e se enquadram na faixa etária de 14 a 17 anos, e tem, como já dito, o mesmo pesquisador-titular da disciplina de História como mediador da pesquisa, portanto estão familiarizados com o formato de trabalho em equipe devido a metodologia proposta pela instituição de ensino da qual pertencem e seguido pelo professor.

Vale ressaltar que o número de participantes da pesquisa é limitado devido às recomendações em torno da técnica dos Grupos Focais, que estipulem o número de 6 a 10 pessoas como ideal, visto que exceder tal número pode comprometer a organização da atividade, a interlocução e a análise aprofundada das narrativas, mesmo porque a transcrição lida com sobreposições de falas: “Grupos maiores limitam a participação, as oportunidades de trocas de ideias e elaborações, o aprofundamento no tratamento do tema e também dos registros” (GATTI, 2005, p. 22).

Reconhece-se também que o mediador, por ser professor da disciplina de história dos alunos, poderia ocasionar duas variáveis no decorrer da pesquisa-ensino: ou prejudicar o andamento da mesma, visto que os estudantes conhecem o mediador e assim poderiam ser condicionados a algumas respostas, ou favorecer a atividade pelo mesmo motivo, o que de fato ocorreu, pois a proximidade para com o professor-mediador poderia deixar os estudantes mais confortáveis para se manifestarem. E ainda, o fato de o professor-pesquisador conhecer os alunos, fez com que este previamente soubesse conduzir a discussão, com maior cuidado devido à especificidade do tema e da turma. Houve um outro facilitador para a mediação: a temática do grupo apenas foi mencionada no momento de realização da dinâmica, ou seja, não houve possibilidade de elaborações prévias pelos sujeitos da pesquisa para apresentar no Grupo Focal.

A forma de registro das interações se deu por meio de gravações de áudio, posteriormente transcritas e serviram de fonte para a respectiva pesquisa. Termos de autorização

de divulgação dos dados bem como os termos de consentimento foram devidamente encaminhados e assinados pelos pais dos estudantes, sendo que estes foram aconselhados a procurar o pesquisador em caso de dúvidas.

Outro dado a ser mencionado é que dois participantes da pesquisa se ausentaram antes do término, um logo no início e outro nos minutos finais, fator que não comprometeu o desenvolvimento da atividade. Houve também a interferência de poucos segundos de uma funcionária do museu que solicitou a atenção do diretor. Excluindo os momentos mencionados, as interações ocorreram de maneira ininterrupta e contou com a participação da totalidade dos alunos, com exceção do participante que se ausentou logo no início por motivos particulares.

O convite para o grupo foi feito a 14 alunos, porém 5 não puderam comparecer, situação que já era esperada, sendo que “[...] isso deve estar no horizonte dos pesquisadores que precisam fazer um trabalho cuidadoso para obter boa adesão dos convidados a participar do Grupo Focal” (GATTI, 2005, p. 23). No início da atividade houve a apresentação da proposta da pesquisa e as motivações para sua realização, a instituição de ensino do qual pertencia, a linha de pesquisa trabalhada e se iniciou, com o intuito de ambientação do grupo, pelos questionamentos que buscassem compreender a visão que o grupo apresentava sobre a disciplina de História.

Introduzindo uma questão pertinente: “Qual história deve ser ensinada?”

Para introduzir a pesquisa, se questionou: Viam funcionalidade na disciplina de História para a vida? Conseguiram perceber a História no dia a dia? Ela é importante/necessária? As respostas variaram no sentido de que alguns não apresentavam argumentos muito elaborados em torno da questão: *“Olha, sei não. Eu não sei o que falar”* (Participante visitante)² provavelmente em razão de nunca pensado ou indagados sobre a temática, mas muitos elaboraram melhor sua argumentação: e *“Vejo [importância, relação com a vida]. Principalmente discutindo com aquele tiozão de sessenta anos que acha que a ditadura foi bom”* (Aluno 1). Este aluno que viu significado na disciplina de História ao lidar com o “tiozão”, complementou dizendo contrapor os discursos das pessoas que estavam envolvidas diretamente na ditadura civil-militar brasileira (1964-1985) permitia em xeque a *“bondade”* do período. Em outras palavras, o conhecimento histórico tem a capacidade de subsidiar revisões históricas mais coerentes do ponto de vista da História como ciência. De certa forma, *“a história ensina”* (como diziam os gregos antigos), ou pelo menos deveria ensinar.

2 As narrativas foram grafadas conforme sua forma original. Aqui são apresentadas sempre em itálico. Para efeito de preservar a identidade dos respondentes, não se mencionou nomes. Embora se identifique o sexo do aluno/aluna, no decorrer do texto, optou-se em trabalhar com o genérico masculino para facilitação da leitura.

Outra narrativa remete à relação do passado-presente, mais à história como constituinte da realidade e das identidades: “[A História] É *algo que a gente precisa pra conhecer o nosso passado. Pra ver o que que a gente passou, como que foi, como que a gente chegou aqui, como que a gente tá aqui, como que surgiu a nossa família, como que a cidade em si existe* (Aluna 4).

A história pode, dependendo da forma como é escrita e ensinada, nos levar a valorizar o tempo presente, a vida presente, nos fazer perceber a necessária intensidade como que temos de viver a vida, como devemos valorizá-la, não ficando alheios ao que nela se passa, procurando nela intervir, buscando por meio dela conformar um sentido e um significado para a existência, que não está dado. (ALBUQUERQUE JR, 2012, p. 35)

Através das narrativas, por meio de respostas mais fundamentais/consolidadas ou não, percebeu-se que os estudantes acreditam no mérito dos estudos sobre o passado. As concepções sobre a História vista como relacionada à vida prática acabou se manifestando nas respostas dos alunos quanto às associações entre futebol, cultura e política. A História ou o entendimento sobre o passado termina por se apresentar em vários assuntos, não necessariamente ligados a um certo conteúdos histórico.

Depois das discussões sobre a disciplina, também se perguntou sobre os métodos de ensino utilizados na escola. A rede de ensino do SESI (Paraná) está atrelada ao órgão maior da instituição que é a Federação das Indústrias do Estado do Paraná (FIEPR), entidade que representa a indústria paranaense e que tem como propósito promover a excelência da indústria paranaense para a melhor qualidade da vida das pessoas (SESI/PR, 2015, p. 5). Como método de aprendizagem, a escola busca a maior valorização do relacionamento interpessoal dos alunos e funcionários e a maior preocupação com o trabalho em equipe. Desta maneira, os alunos não ficam dispostos em sala de aula da maneira tradicional, enfileirados e direcionados em frente ao quadro negro e ao professor. Eles compõem grupos de 5 a 6 alunos, em mesas circulares, onde executam funções diárias relativas ao trabalho individual, mas principalmente em equipe. Bom dizer também que esta proposta diferenciada é esclarecida aos pais. Assim, o Grupo focal não foi propriamente uma novidade para os alunos o que ocasionou resultados satisfatórios em termos de discussão, interação e conclusão. Por isso mesmo, deve-se sublinhar que o êxito desta técnica – para a pesquisa e/ou para o ensino – dependerá da escola³, de como ela se organiza, de seu projeto político pedagógico, de suas prioridades didáticas e conceituais.

3 O método da rede de ensino do Colégio SESI do Paraná, chamado de Oficinas de Aprendizagem foi desenvolvido pela pedagoga e empresária Márcia Rigon (in memorian), que, influenciada por vários educadores renomados, idealizava uma escola prazerosa aos discentes e que todo o conhecimento construído fosse relacionado às suas vidas. Os alunos deveriam ser autônomos, líderes atuantes em suas comunidades para se tornarem profissionais qualificados e empreendedores (SESI/PR, 2015, p. 7).

No caso desta escola, as equipes são formadas todo começo de bimestre e permanecem na mesma formação até o fim do período. O método de escolha das equipes é regido pelo professor que aplica a primeira aula do bimestre, porém atende a alguns preceitos institucionais, como por exemplo, não podem participar da equipe aqueles alunos que já estudaram com a mesma equipe no bimestre anterior. Quanto à disciplina de História, procura-se a “ruptura sistemática com a história linear, cronológica e baseada na narração ou mesmo análise de fatos históricos ligados a ação de heróis no passado. Essa ruptura, ou melhor, tentativa de ruptura, não é recente, como não é nova a percepção da necessidade de formação crítica para a cidadania” (SESI/PR, 2015, p. 1).

Com tais considerações, não se visa edificar a metodologia de aprendizagem ou a missão da referida escola, mas mostrar sua organização diferenciada. Diga-se de passagem, que a proposta pauta-se efetivamente em uma visão empresarial que tem como pressuposto a formação de sujeitos capacitados ao trabalho, em que muitas vezes os alunos devem realizar algum curso técnico do SENAI no contra turno escolar. O nome da instituição foi mencionado, pois acredita-se que o método proposto pela instituição, embora com alguns problemas que no momento não seria pertinente abordar, auxilia no desenvolvimento desta pesquisa e justifica a desenvoltura dos estudantes na discussão realizada no Grupo Focal.

Aliás, vê-se que o papel do professor de História, de acordo com o mesmo guia da instituição, é o de mediador do trabalho em equipe, com propósito de orientar o aluno na busca pelas informações necessárias para a construção de seu conhecimento.

Sobre a metodologia, o Aluno 1 disse:

Acho que essa história sem instigar o pensamento crítico é uma história maquiada... que o principal... pelo menos entende-se que quando você estuda um período você tem que formular uma crítica sobre ou abranger de forma mais, hã, eu não sei a palavra... mas abranger de forma mais crítica, eu acho, é... questionando-se se aquilo se encaixa em determinados padrões, etc. (Aluno 1).

Logo, a narrativa do aluno vai na mesma direção da proposta metodológica da escola, ou seja, a crítica, a problematização, o questionamento para superar a História factual, mecânica, sem sentido para a vida. Porém, um obstáculo encontrado pelos alunos é o vestibular que nem sempre trabalha na perspectiva deste pensamento crítico que se quer construir na escola. Os próprios alunos entendem que o ensino tradicional da História é mais condizente com os critérios de desempenho no vestibular: “Eu acho que fica entre os dois. Fica meio a meio. Por que o que decide o nosso futuro vai ser, praticamente, o vestibular, então a gente se foca muito no vestibular porque é algo que vai decidir o que que a gente vai fazer” (Aluna 2); “É como se a gente não tivesse essa escolha de focar nessa história crítica porque, muitas vezes, no vestibular não vai pedir ela, *entendeu?*” (Aluna 1); “Seria

algo desnecessário olhando pro lado do vestibular” (Aluna 2) e “Mas aí a gente pensou do lado do engrandecimento pessoal, né? É por isso que a gente ta aqui assim” (Aluna 1).

Os alunos, desta forma, tocaram em um ponto fulcral: tanto o ensino profissionalizante como o ensino para o vestibular, não demandam, necessariamente, um ensino crítico. Para quê serviria então? Para dar sentido à vida; para construir subjetividades, identidades e a alteridade; desnaturalizar histórias consagradas; desconstruir estereótipos; humanizar; aprender o respeito e a tolerância; para sermos cidadãos comprometidos com a democracia, o bem comum, a justiça e a igualdade (ALBUQUERQUE JR, 2012).

As interfaces entre futebol, política, cultura e história

Adentrando ao tema da pesquisa, houve o interesse em saber de questões mais gerais quanto ao futebol. As primeiras narrativas mostram o entendimento do esporte basicamente como entretenimento e as argumentações ficaram em torno do número de praticantes no grupo. Logo depois o futebol foi designado como “[...] *destino de vida*” (Aluno 3), devido à proximidade entre a vida de muitas pessoas e o futebol.

Algo assim... “toma essa proporção”, eu acho que no momento em que, é... ele se globaliza no mundo e se torna um esporte primordial, tanto que é feito só um evento para esse esporte que é a copa e os outros são todos dentro das olimpíadas, é... e ele gira toda essa massa de pessoas e essa massa de dinheiro que um esporte somente toma a proporção que, talvez, outros juntos, de outras modalidades e etc. não tomariam. É, no mínimo, incrível (Aluno 1).

Nas narrativas, as justificativas para a popularização do futebol no Brasil, a princípio, passam pela questão da aceitação da população ao esporte, à supervalorização da prática e a perspectiva de enriquecimento pessoal através da profissionalização e a importância econômica em termos globais. O Grupo Focal tem a capacidade de expandir/complexificar os debates no momento mesmo das discussões, e assim a discussão fica mais acirrada ao pensar sobre as mudanças ocorridas, do início do futebol no Brasil até os dias de hoje. Além do alargamento das argumentações baseadas em informações, os alunos vão demonstrando uma *progressão* da compreensão. O conceito de progressão na Educação Histórica não implica em evolução cognitiva, ou acúmulo de informações, mas de desenvolvimento na aptidão de empregar conceitos históricos. Os alunos revelaram concepções históricas em conformidade com a relação entre passado e presente, a contextualização histórica e a ideia de mudança e permanência, que chamamos de “conceitos históricos de segunda ordem”. Na verdade, tais conceitos são aqueles que estruturam o conhecimento histórico, sendo próprios da natureza deste tipo de conhecimento.

Tomamos Peter Lee (2006) para considerar que pensar historicamente implica em mobilizar os *conceitos históricos substantivos* e *conceitos de segunda ordem*, sendo o primeiro referente aos conteúdos históricos – como Revolução Industrial, Renascimento, Expansão marítima europeia, Estado, globalização, e no caso desta pesquisa, História do Futebol, por exemplo – previamente pesquisados, produzidos e sancionados pelos historiadores mediante o uso dos conceitos de segunda ordem. Já estes conceitos de segunda ordem – ou conceitos estruturais ou ainda, metahistóricos – são conceitos intrínsecos à construção do conhecimento histórico, como: evidência; explicação histórica; empatia histórica; causalidade e multicausalidade; multiperspectividade, significância histórica, sem os quais não se erigiriam os conceitos substantivos.

A aluna 5 vê os momentos históricos como diferentes (do começo à atualidade do futebol), percebe a mudança temporal, comparando presente e passado e argumenta:

[...] até o nível dos jogadores é diferente, igual... antigamente o Pelé era visto como “nossa, o rei do futebol”, mas se ele vivesse no mundo de hoje e jogasse com os grandes jogadores que tem hoje, ele não seria visto como alguém tão grande assim. O grande interesse das pessoas vão fazendo os jogadores ainda melhores, então, não é que o Pelé foi um grande jogador, é que no tempo dele, como o nível dos jogadores era inferior, ele era visto como alguém maior (Aluna 5).

Sua narrativa é contraposta pelo aluno 3, que também pondera comparando o nível os jogadores no presente e no passado, mas procura contextualizar historicamente as práticas do futebol, rejeitando qualquer tipo de anacronismo:

Eu não vejo dessa maneira. Porque, é... na época deles tudo era diferente, não eram só os jogadores. Gramado era diferente, bola era diferente. Regra era diferente. É tipo, comparar o jeito que eles jogavam na década de 70 e o jeito que eles jogam agora, é um pouco cruel. (Aluno 3)

Obviamente não é o objetivo da atividade, ver qual aluno tem razão, mas perceber como discutem, como os consensos e descensos aparecem em sua argumentação. Os alunos demonstram entender que a sociedade sofre alterações constantemente e que cabe às pessoas terem percebido estas mudanças pela contextualização histórica, ou mesmo pelo que se chama empatia histórica, no sentido de se “colocar no lugar do Outro” tanto do passado como do presente. O que Peter Lee denomina de “empatia”, remete à finalidade última de se ensinar e aprender História: “saber entender – ou procurar entender – o “Nós” e os “Outros”, em diferentes tempos, em diferentes espaços” (BARCA, 2005, p. 16).

A História só poderá reconhecer o que está em contínua mudança e o que é novo se souber qual é a fonte onde as estruturas duradouras se ocultam. Também estas precisam ser buscadas e investigadas, se quisermos que as

Algumas características das narrativas nos mostram determinada noção de historicidade e apontam para alguns nortes específicos. Para os jovens estudantes, dois pontos são consideráveis: 1) o futebol no Brasil está atrelado às representações correntes sobre seu caráter de mobilidade social (enriquecimento) e 2) a mudança mais patente neste esporte, como em outros expostos, passa por pela ênfase no aspecto mercadológico.

Muitos participantes comentaram que a preparação para a criação de jogadores começa logo na infância, com o intuito familiar de proporcionar uma vida melhor para suas famílias através do futebol, visto que essa é uma das poucas alternativas de ascensão social em um país em que prevalece a desigualdade e de com poucas oportunidades. Aponta-se muitos jogadores renomados que passaram por esse caminho: Neymar, Adriano Imperador, Gabriel Jesus, Daniel Alves, Paulinho, entre muitos outros. E com tais narrativas, – das quais apenas se insere algumas neste texto, mas que já fornece condições de apreender o que pensam os jovens estudantes –, resume-se que o jogador se transformou em um “produto” e/ou “mercadoria”.

Segundo os jovens, a mídia é citada como configuradora desta coisificação do jogador de futebol. Mas se de um lado apresenta histórias exitosas de jogadores pobre que enriqueceram, de outro, reafirmam constantemente que o futebol integra a identidade nacional brasileira, reforçando o imaginário social no mesmo sentido. O futebol seria um marcador identitário questionável para os alunos

A mídia, é, prescreve isso. Fala que... colocando o esporte como um meio de juntar as pessoas de vários lugares, países e, com histórias diferentes... e unir elas com um elo, por exemplo, de esporte, né? Que eles colocam. A mídia coloca muito isso, principalmente nos maiores eventos. (Aluno 2)

Os estudantes demonstraram por meio de suas narrativas terem certa dificuldade para responderem sobre alguns conceitos, como o de política, embora este não tenha sido o objetivo central da atividade. Sobre a questão “O que é Política?” as primeiras versões foram: “[...] *forma de governar* [...]” (Aluno 1) e “*Ordem* [...]” (Aluna 2), não havendo consenso sobre uma definição. Quando questionados se eles se viam atuantes na política, a maioria se autodefine como “potenciais agentes”, mas não ainda como protagonistas. O que, de certa forma, é expressão de uma sociedade que despreza o que o jovem tem a dizer, não o vendo como sujeitos capazes de tecer reflexões apuradas ou agir em torno do coletivo como cidadãos (CÉSAR, 2008).

Embora não tenham conseguido delinear uma resposta mais elaborada, os estudantes recorrem também ao conceito de segunda ordem da história como mudança e permanência,

demonstrando a faculdade de pensar historicamente: *“Como qualquer coisa, tudo sofre mudanças. Então, consecutivamente, a política da antiguidade é totalmente distinta da política de hoje, porque são outros objetivos a serem alcançados.”* (Aluna 1).

Também quando questionados sobre “O que é Cultura?”, os estudantes demonstraram dificuldades em responder: *“É tudo aquilo que identifica um povo”* (Aluna 2). *“[...] coisa que tá enraizada num povo”* (Aluna 1), mas não há uma grande distância das respostas com as mais atuais referências sobre o tema. Deve-se levar em conta o pouco tempo disponibilizado no Grupo Focal para tratar de questões tão complexas, mesmo para sujeitos de nível superior de escolaridade.

Esta reflexão leva ao entendimento de que o futebol é cultural e político: *“Você tem uma junção muito forte na questão do futebol, porque interage com cultura no momento em que você tem a correlação com o povo e... ele toma opções políticas, de certa forma, como tudo. Mas com organização”* (Aluno 1); *“Como foi dito anteriormente, o futebol se tornou algo tão abrangente que, vocês sabem, é... pra qual time o papa torce? Pra qual time a rainha Elizabeth torce?”* (Aluno 3) e

Bom, eu penso que hoje também, porque tipo assim, é... se você escolhe um time, vamos usar um exemplo: São Paulo. As pessoas, elas... como o futebol... ele abrange tantas coisas, eles abrangem até o gênero e a sua própria sexualidade. Se você torce pra um time, você vai ser denominado, vamos dar um exemplo... é... palmeiras. “Ai, você é gay”. Então, é bem hipócrita isso, porque futebol... ele tá abrangido em tantas coisas que te envolve até na sua própria sexualidade de gênero (Aluna 3).

Se em um primeiro momento os aspectos econômicos do futebol foram levantados, posteriormente os alunos passaram a discutir o futebol em sua esfera cultural. Os pontos em questão geraram um consenso e direcionaram as argumentações para o fato de que o futebol no Brasil promove uma influência social que extrapola os limites das quatro linhas do campo e se insere no comportamento humano, promovendo formação identitária (mesmo que se questione esta premissa quando (ab)usada pelos variados discursos), envolvendo até mesmo a questão de gênero, bem como a interferência na economia, e ainda a influência na política, e isso, historicamente, não é exclusivo dos dias atuais.

As evidências históricas para auxiliar o debate

Dos conceitos de segunda ordem, certamente o de *evidência histórica* é basilar para o letramento histórico (a construção do pensar historicamente) e consiste na capacidade de criar hipóteses sobre iniciativas, ações e intenções não expressas de maneira direta e objetiva nas fontes em análise. A evidência é a base do trabalho do historiador, visto possibilitar narrativas explicativas do não explícito na fonte, ou até mesmo que foram intencionalmente

deixados à parte. Aqui abrimos um parêntese para diferenciar fonte de evidência histórica, pois, enquanto a fonte, supostamente reproduz o passado, restando apenas perceber o que ela retrata, a evidência é qualquer fonte como artefato do passado passível de interpretação, capaz de dar respostas às questões estabelecidas em relação ao contexto da sociedade que a produziu (ASHBY, 2003, p. 37-58). A fonte pode ser entendida como retrato, cópia, sinônimo da realidade/verdade, mas a evidência implica que se pode fazer perguntas sobre as fontes, deste modo interpretando-as, analisando-as, buscando pistas para entender o passado, ou melhor, a forma que homens e mulheres expressavam o passado⁴. O pensar historicamente demanda um “compromisso de indagação” com as “marcas de identificação” da história, como “passado”, “acontecimento”, “evento”, “causa”, “mudança” etc., “o que requer um conceito de evidência” (LEE, 2006, p. 136).

Neste momento o debate é interrompido para a explicação de uma atividade com fontes históricas e posterior complementação das arguições.

A atividade realizada no Grupo Focal foi basicamente a análise de dois discursos opostos sobre um mesmo movimento que ocorreu nos anos finais de Ditadura civil-militar no Brasil, a Democracia Corinthiana. Ao contrastar dois tipos de fontes/evidências, tivemos por finalidade observar como os estudantes exploravam perspectivas históricas diferentes.

A relação histórica entre factos pode ser enriquecida se se trabalhar com mais do que uma perspectiva. A História dá respostas provisórias porque pode haver pontos de vista diferentes, utilizando as mesmas fontes, e porque vamos descobrindo novas relações sobre o passado, novas perspectivas. Esta é uma característica fascinante da produção histórica. Que devemos passar aos alunos sem cair no relativismo de considerar que todas as respostas sobre o passado têm a mesma validade. Um programa desta natureza pode ser implementado através de questões problematizadoras adequadas. Tarefas em torno de materiais históricos concretos, que veiculem de algum modo a diversidade da História e que possibilitem a reflexão sobre os seus critérios de legitimação, contribuem para estimular o raciocínio dos jovens. Será uma forma de desenvolver as suas competências de selecção e organização da informação, tão necessárias num mundo de informação plural e contraditória (BARCA, 2001, p. 39).

Para não causar a confusão dos participantes da pesquisa e justificar os excertos apresentados, as fontes foram historicizadas com um pequeno cabeçalho apresentando os autores e descrevendo quem são os personagens mencionados.

O primeiro documento entregue aos alunos pertence a obra *A Dança dos Deuses: futebol, sociedade, cultura* de Hilário Franco Júnior, professor aposentado da Universidade de São Paulo e especialista na História do Futebol. O trecho comenta sobre características

4 Mesmo assim, neste texto, por vezes se utiliza o termo “fonte”, mas que fique claro que se pensa nesta como evidência.

gerais do movimento social organizado dentro do *Sport Club Corinthians Paulista* entre os anos de 1982 e 1984, chamado Democracia Corinthiana.

O líder da Democracia Corinthiana, o rebelde Sócrates, médico como Afonsinho, havia sido escolhido por Telê para ostentar a braçadeira de capitão. Se ele não levantou a taça do mundo, levantou contudo as massas. Como tantos outros cidadãos, desejava o fim da ditadura militar. Em 1984, milhões de brasileiros também vestidos de amarelo participavam da campanha Diretas Já. Da mesma forma que o futebol da seleção de Telê, o jogo político excitava, criava esperanças. Seu meio-de-campo era construído com Tancredo, Ulysses, Fernando Henrique, Montoro e Aureliano Chaves. Respeitados pelas massas, a ele cabia planejar jogadas contra o regime militar, fazer as articulações que levassem à democratização do país. Mas diferentemente da seleção de 1982, que jogara sem pontas, os comícios de 1984 apresentavam arrancadas pela esquerda de Lula e de Brizola, que falavam em transição aprofundamento das transformações sociais. Sócrates, Casagrande e Adilson Monteiro Alves subiam nos palanques e arriscavam com palavras jogadas de efeito que eram recebidas como gols de placa pela torcida. Emblematicamente, o locutor da campanha da Diretas Já! era Osmar Santos, o mais popular radialista esportivo do momento (FRANCO JR., 2007, p. 153).

Além desse trecho, há também a imagem de número 15 do livro de Hilário Franco Jr. apresentando a presença de jogadores de futebol no comício da campanha pelas Diretas Já!⁵

Foto de Orlando Brito, 1984 (Editora Abril).



15. O mundo do futebol no comício das Diretas.

5 Movimento político brasileiro que ocorreu entre os anos de 1983 e 1984 com o intuito de retomada das eleições diretas no país que passava desde 1964 por uma Ditadura civil-militar. O movimento mobilizou milhões de pessoas em comícios e passeatas e teve muitos políticos adeptos, como Dante de Oliveira, Ulisses Guimarães, Leonel Brizola, Lula, entre outros.

Posteriormente à entrega deste grupo de fontes, outras foram apresentados aos alunos, no caso, os subtítulos do capítulo *Democracia Corinthiana* do livro *Guia Politicamente Incorreto do Futebol* de Jones Rossi e Leonardo Mendes Júnior, que são jornalistas de Curitiba. Rossi foi editor da sessão de ciência e saúde do site da revista *Veja*, editor da revista *Galileu* e repórter do site *G1.com* e do extinto *Jornal da Tarde*. Mendes Jr. é repórter e colunista do jornal *Gazeta do Povo*, já trabalhou nas rádios *LBV*, *Clube CBN* e *98* e na extinta *Revista ESPN* (ROSSI; MENDES JR., 2014).

Os subtítulos referem-se ao mesmo tema da foto que consta no livro de Hilário Franco Junior e são:

- “A democracia era democrática só no nome” (ROSSI; MENDES JR., 2014, p. 327);
- “A Democracia perseguia quem discordava dela” (ROSSI; MENDES JR., 2014, p. 331);
- “Leão foi ameaçado pela democracia” (ROSSI; MENDES JR., 2014, p. 332);
- “A democracia virou aristocracia” (ROSSI; MENDES JR., 2014, p. 334);
- “A democracia era filha de Olivetto, Glorinha Kalil e Juca Kfour” (ROSSI; MENDES JR., 2014, p. 336).

Além dos subtítulos, a síntese final do capítulo também foi apresentada:

A saída de Sócrates rumo à Itália ajudou a acabar com o movimento, assim como a derrota de Adilson Monteiro Alves para Roberto Pasqua nas eleições de 1985. Mas um movimento que aposta em shows de Rita Lee e Glorinha Kalil para combater puteiros parece fadado ao fracasso de um jeito ou de outro (ROSSI; MENDES JR., 2014, p. 337).

O capítulo em questão tem o propósito de deslegitimar o movimento social organizado dentro do Corinthians, e para isso se utiliza dos argumentos mencionados acima. A crítica é embasada em relatos de personagens diretamente deste contexto, como o goleiro Leão e o atacante Ataliba. Promove uma generalização do movimento discutindo pontos específicos, não levando em conta o apelo popular do movimento, ou mesmo analisando de forma mais elaborada os mecanismos políticos utilizados pelo Corinthians que levaram a democratização das tomadas de decisões dentro do clube.

Após a análise dos documentos foi questionado se haveria relação entre o período de Ditadura civil-militar no Brasil e o futebol, resultando no consenso de que sim, sendo que algumas narrativas demonstram a complexidade de tal perspectiva.

Outra coisa bem legal de participar dessa época é que as ditaduras da América Latina em geral influenciavam muito o futebol, principalmente nas copas, pra mostrar pro mundo, lá fora, que tava tudo bem porque o futebol era um sinônimo de que o país tava ok...Mas é

que teve o caso da... de vezes que o futebol argentino tentou subornar outros times de fora pra mostrar que a Ditadura Argentina tava, tipo... lindo e maravilhoso (Aluna 1).

A análise da aluna faz um paralelo o contexto da América Latina, citou Argentina, e busca assim expor a perspectiva em outras esferas, com o pensamento de que se apropriou do futebol, muitas vezes, como recurso de legitimação de governos autoritários ou não. Percebe-se a capacidade da aluna em responder a pergunta se reportando a um contexto maior que permite uma explicação mais elaborada/sofisticada/ampla. Possivelmente a narrativa da aluna se baseia em fontes externas para tal formulação. A relação futebol – Ditadura argentina é muito comentada em programas televisivos devido a Copa do Mundo de 1978 na Argentina, em que a equipe anfitriã, liderada por Maradona, foi campeã sob vários indícios de fraude⁶. A aluna ainda completa, mostrando que futebol não é “coisa de menino” (o que os autores deste texto concordam): “É um assunto que não é tão abordado, mas ele acaba dando um leque de possibilidades *pra gente discutir várias fases da história política e social. Eu acho interessante falar sobre o futebol*” (Aluna 1).

O propósito da História como ciência é promover a relação com a vida, perceber que os fenômenos sociopolíticos são historicamente construídos. As análises dos alunos evidenciam que apresentam significativo potencialidade de argumentação e sensibilidade diante do tema. São capazes de promover a interlocução entre contextos específicos e promover generalizações. Há sim uma dificuldade na problematização de conceitos gerais, como no caso de política e cultura, porém os participantes puderam empreender uma dinâmica interessante para compreender melhor a relação histórico-política do futebol com a história do Brasil.

Jörn Rüsen (2015) argumenta sobre a utilização do conhecimento histórico para a vida: “[...] sua tarefa cultural prática [ciência] consiste em fornecer um saber útil aos fins de orientação, que resista ao controle crítico de seu conteúdo empírico, de sua consistência e capacidade explicativa teóricas, de suas implicações normativas e de suas configurações” (RÜSEN, 2015, p. 241). No caso do Grupo Focal, não houve o objetivo de esgotar as explicações de cunho histórico para as relações entre futebol e política, mas sim de recolher narrativas para a pesquisa e introduzir um tema escolar visando a otimização/progressão dos conceitos históricos de segunda ordem. Os alunos conseguiram relacionar o tema com a vida prática, mas denotaram que ainda tinham muito que compreender sobre o manuseio com as evidências, no caso, divergentes/contrastantes. Ainda se tem muito a ideia de que fontes diferentes representam opiniões diferentes, sem que se atenta que é da incumbência da explicação histórica: “igualmente a tarefa de rejeitar proposições sobre o passado que não

6 A aluna se refere ao acontecido em 21 de junho de 1978, na cidade de Rosário, quando a Argentina goleou o Peru por 6 a 0, conseguindo mais do que os quatro gols de diferença necessários para se classificar à final e, por consequência, eliminar o Brasil. Colocado sob suspeita, o goleiro nascido na Argentina, curiosamente em Rosário, e naturalizado peruano, Ramón Quiroga carrega até hoje, aos 67 anos, o fardo de ser acusado por facilitar a vida dos argentinos. Disponível em <https://www.lance.com.br/copa-do-mundo/argentina-6x0-peru-suspeita-goleada-que-eliminou-brasil-faz-anos.html> Acesso em 13 de novembro de 2020.

resistam ao controle empírico ou cuja inserção explicativa em articulação abrangente com outros fatos não corresponda aos padrões de uma explicação histórica” (RÜSEN, 2015, p. 241).

Quando questionados sobre quais materiais condiziam mais com a verdade, não houve consenso. Como já dito, a pesquisa histórica não busca A Verdade, mas tem a pretensão de se aproximar o máximo que pode da verdade (RÜSEN, 2015, p. 27). Nota-se que o livro de Hilário Franco Junior é resultante de ampla pesquisa bibliográfica e de utilização de grande número de evidências, enquanto a obra de Jones Rossi e Leonardo Mendes Júnior tem mais relação com o entretenimento seguindo a onda dos revisionismos-denúncia. Portanto, a natureza destes dois tipos de fontes é completamente diferente: uma tem a pretensão de verdade, a outra de cooptar o público a partir de efeitos ligados ao jornalismo.

Os alunos não conseguiram perceber esta diferença/contradição entre as fontes e não tinham muito (ou nenhum) conhecimento sobre o movimento de Democracia Corinthiana. Faltaram dados e informações que pudessem subsidiar a discussão sobre as evidências propostas. Mesmo assim, algumas narrativas produzidas foram de grande valia para o entendimento sobre o que os jovens pensam, sobre a habilidade que eles tem de interpretar as evidências.

Da mesma forma que o futebol foi usado dentro da ditadura como... é...forma de alienação... o próprio termo “pátrias de chuteiras” nasceu em setenta com essa questão do tri, né? Algo assim. É...no final da ditadura, quando o período de crise mais desgastada, a população já tava vendo que aquilo realmente tava sendo ruim para o país, com a questão de... AI5 tava em vigor, é...repressão, crise econômica, é...entra-se o futebol, também, como instrumento de... forma do povo se identificar. O povo se identificava com a seleção de setenta porque é um período econômico que a ditadura, entre aspas, tava boa. É... e agora em oitenta e cinco, o povo passa a se identificar com a democracia corinthiana, questionando se as questões de... devemos ter somente uma pessoa no poder? É... devemos abdicar dos nossos direitos como indivíduo? Etc. (Aluno 1).

Vê-se que o aluno respondeu de forma suficiente sobre a questão, pois tinha informações e conhecia o contexto histórico da Ditadura civil-militar, provavelmente via escola, o que lhe deu sustentação para apontar pontos básicos na discussão: o futebol que pode ser utilizado para “alienar”; o reconhecimento da população dos problemas trazidos por este sistema político-econômico ditatorial; o contexto histórico da democracia corintiana no momento de redemocratização. Determinada fala deu fim às discussões e apresentou sinteticamente um parecer sobre a historicidade do momento trabalhado e na narrativa percebeu-se a presença de conhecimentos históricos bem elaborados, que estabelece paralelos temporais associando múltiplos conceitos.

Avaliando a narrativa, apreende-se uma descrição do uso político do futebol em dois momentos distintos da história do Brasil (décadas de 70 e de 80), e a reflexão do aluno parte do pressuposto que tais comportamentos se dão de maneiras diferentes, devido a outras perspectivas, liberdades pessoais, economia etc. Em síntese, o futebol se dá como “alienação” e “identidade”. *Alienação* quando o sistema governamental evita a divulgação de determinadas informações e *identidade nacional*, quando explora a dimensão simbólica da Copa do Mundo como integradora. A ideia é de que o futebol pode também implicar em lutas, resistências e questionamento sobre os direitos dos cidadãos. A Democracia Corinthiana passaria a corroborar as vontades do povo diante do desgaste do regime militar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Algo que deve ser sublinhado neste estudo é que a técnica do Grupo Focal tanto é uma metodologia de pesquisa quanto uma metodologia de ensino. O debate, os dissensos e consensos, as mudanças de ideias no decorrer da discussão, são procedimentos importantes para a construção do conhecimento histórico, já que em não se constrói.

Tratar de um tema extraescolar, no sentido dele não ser apresentado no currículo ou no livro didático como conteúdo específico da história, possibilita a exploração de temáticas transversais, mais próximas do universo cultural do aluno, e, por isso mesmo, facilitadoras de atribuição de sentido. No caso, futebol, se mostrou um tema intrigante tanto para alunos como para alunas.

Os alunos demonstraram potencialidades quanto ao debate sobre a historicidade do futebol, em especial, quando utilizaram conteúdos previamente tratados na escola, como a Ditadura civil-militar brasileira. Por vezes, extrapolaram os conteúdos formais, associando suas ideias com mensagens obtidas talvez na família, na mídia, entre amigos, em *sites*, livros e revistas etc., mas não tiveram tanta facilidade em discutir as evidências históricas escolhidas pelo professor-mediador. Primeiro por não conseguirem identificar a diferença entre um material pautado na pesquisa histórica e um material “sensacionalista” de entretenimento, bem ao gosto dos revisionismos conservadores hoje circulantes em vários espaços midiáticos. Ao invés de se ver isso como problema impeditivo da pesquisa, viu-se como possibilidade de planejamentos futuros que considerasse de forma ainda mais evidente a diferença entre opinião histórica e história como ciência especializada com seus próprios métodos. O ideal seria iniciar considerando a natureza de cada fonte, considerando qual a obra que se utilizaria da metodologia da história, de empiria, de levantamento bibliográfico para ser ter ideia do conhecimento acumulado/especializado sobre o assunto.

Há que se ressaltar que em uma hora e quatro minutos, não se tem como dar conta de toda complexidade que a análise de evidências requer, mas se pode prognosticar atividades

didático-pedagógicas futuras para sanar esta “deficiência” do alunado. Contudo, é bom dizer que os alunos não se mostraram tão “deficientes” assim pois é perceptível que souberam relacionar passado e presente, entender o contexto histórico de diferentes épocas, ampliar o debate para outros contextos, perceber que a história tem mudanças e permanências, bem como ressaltar as redes de poder que envolvem o futebol e a construção da identidade nacional. Não é pouca coisa. Um trabalho mais satisfatório a longo prazo com as evidências só poderia potencializar as concepções históricas destes jovens estudantes.

■ REFERÊNCIAS

1. ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís, MONTEIRO, Ana Maria. (Org.). *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012, p. 21-39.
2. ALVES, Ronaldo Cardoso. História e Vida: o encontro epistemológico entre Didática da História e Educação Histórica. *História & Ensino*. Londrina, v. 19, n. 1, p. 49-69, jan./jun. 2013.
3. ASHBY, R. Conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos. In: BARCA, Isabel (Org.) *Educação histórica e museus*. Braga: Centro de Investigação em Educação; Instituto de Educação e Psicologia; Universidade do Minho, 2003. p. 37-58.
4. BARCA, Isabel, org. *Perspectivas em Educação Histórica: actas das Jornadas Internacionais de Educação Histórica, 1, Braga, 2001*. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, 2001.
5. BARCA, Isabel. Educação histórica: uma nova área de investigação. In: ARIAS NETO, J. M. (org.) *Dez anos de pesquisas em ensino de História*. Londrina: AtritoArt, 2005. p. 15-25.
6. BERGMANN, Klaus. *A História na reflexão didática*. Revista Brasileira de História. v.9, n.19, set.89/fev.90, p. 29-42.
7. CÉSAR, Maria Rita de Assis. *A invenção da adolescência no discurso psicopedagógico*. São Paulo: UNESP, 2008.
8. EDWARDS, Verónica. *Os sujeitos no universo da escola: um estudo etnográfico no ensino primário*. Trad. Josely Vianna Baptista. São Paulo: Ática, 1997.
9. FRANCO JUNIOR, Hilário. *A Dança dos Deuses: Futebol, Cultura, Sociedade*. São Paulo: Cia. Das Letras, 2007.
10. HABERMAS, Jürgen. *The theory of communicative action*. v. 1. Reason and the rationalization of society. Boston, Beacon Press. 1984.
11. HARTMAN, Hope J. *Como ser um professor reflexivo em todas as áreas do conhecimento*. Trad. Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: AMGH, 2015.
12. KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

13. LATOUR, Bruno. *Investigação sobre os modos de existência: Uma antropologia dos modernos*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2019. Disponível em <http://modesofexistence.org/> Acesso 17 de setembro de 2020.
14. LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em revista*. Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006.
15. LEGARDEZ, Alain. Questions Socialement Vives, et Education au Développement Durable. L'exemple de la question du changement climatique. *Revue francophone du développement durable*. 2016.
16. LOPES, Bernarda Elane Madureira. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 3, n.2, ago./dez. 2014.
17. MATTELART, Armand; MATTELART, Michele. *História das teorias da comunicação*. Trad. Luiz Paulo Rouanet. 10 ed., São Paulo: Edições Loyola, 2007.
18. RAMOS, Márcia Elisa Teté. *O ensino de história na Revista Nova Escoa (1986-2002)*. Cultura midiática, currículo e ação docente. Curitiba: Editora CVC, 2015.
19. ROSSI, Jones; MENDES JÚNIOR, Leonardo. *Guia Politicamente Incorreto do Futebol*. São Paulo: LeYa, 2014.
20. RÜSEN, Jörn. In SCHMIDT; Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR. 2010.
21. RÜSEN, Jörn. *Teoria da História: uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Editora UFPR, 2015.
22. SESI – Departamento Regional do Paraná. *Guia do aluno: Colégio Sesi: ensino médio*. Curitiba: SESI/PR, 2015.

“ Identidade de gênero no cárcere e a resolução 348/CNJ: uma análise da efetivação de direitos humanos no combate à LGBTfobia

I **Éder Machado de Oliveira**
FACCAT

RESUMO

A realidade da população LGBTQ+ no Brasil tem se mostrado cada vez mais cruel, violenta e discriminatória e fica ainda mais explícita quando analisamos a situação dos indivíduos transgêneros no contexto do sistema prisional brasileiro, um dos mais violentos do mundo. Com isso, tendo como objetivo geral da investigação, buscou-se identificar o impacto da Resolução nº 348 do Conselho Nacional de Justiça, segundo a qual restou determinado que pessoas LGBTQ+ condenadas poderão escolher para qual presídio serão encaminhadas, de acordo com sua auto identificação de gênero. A metodologia adotada nesta investigação foi a dialética, abordando contextos jurídicos e sociais, evidenciando o questionamento, adotando-se a pesquisa bibliográfica de modo a permitir uma ampla cobertura dos fenômenos. Com isso, pode-se concluir que a recente decisão do CNJ constitui importante instrumento na efetivação de direitos humanos à população LGBTQ+, especialmente no que se refere a garantia do direito à dignidade da pessoa humana e ao combate à violência homotransfóbica no cárcere.

Palavras-chave: Direitos Humanos, Identidade de Gênero, Sistema Prisional.

INTRODUÇÃO

Em uma sociedade cisheteronormativa, isto é, regulada e organizada de acordo com uma identidade heterossexual e cisgênero, não são raros os casos de violência e discriminação LGBTfóbica. Apesar de termos avançado muito nos últimos anos no que se refere à garantia de direitos mínimos a esta parcela da população, o histórico de lutas e movimentos sociais não nos deixa esquecer de que o Brasil é um dos países mais violentos para a população LGBT+¹ no mundo.

De acordo com o Grupo Gay da Bahia, em parceria com Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Transgêneros (ABGLT), em 2017, o Brasil atingiu índices tão altos de violações de direitos humanos e cometimento de crimes contra a população LGBT+ que garantiu ao país, considerando também a parcela dos casos subnotificados, o posto de país que mais comete crimes letais contra lésbicas, gays, travestis e transexuais no mundo, o que representa uma média de, aproximadamente, uma morte a cada 19 horas, naquele ano (GGB, 2019).

Estes dados demonstram que ainda temos muito caminho pela frente para reverter o atraso que se enfrenta na efetivação de direitos básicos garantidos à toda a população, não somente pela Constituição Federal desde 1988, mas também por cartas internacionais de direitos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, elaborada há mais de 70 anos.

Nesse sentido, gays, lésbicas, travestis, transexuais, pessoas intersexo e não-binárias passam por estigmatização, discriminação, preconceito e violência que, muitas vezes começam em casa e, ao serem rejeitados por suas famílias, ainda sofrem bullying nas escolas, enfrentam o preconceito no ambiente de trabalho, são desrespeitados nos sistemas de saúde e, por conta disso, muitas vezes são marginalizados na sociedade, fazendo com que busquem o seu sustento na prostituição e/ou na criminalidade e, desta forma, se envolvem em crimes e, quando condenadas por tal, são direcionadas a um sistema prisional despreparado e desumano.

O sistema carcerário brasileiro, por conta de seu conhecido caráter precário, acentua as violações já sofridas do lado de fora pela população LGBT+. Para Naiditch (2014), quando o indivíduo é inserido no cárcere, é também exposto às condicionantes precárias que a prisão apresenta e, no caso das pessoas LGBT+, o risco é ainda maior por conta de sua sexualidade, fazendo com que também estejam ainda mais vulneráveis a abusos e violações de sua própria dignidade, bem como a riscos maiores do que quando estavam em liberdade.

Tendo em vista o duplo grau de vulnerabilidade a que está exposta a população carcerária LGBT+ e com base na aprovação da recente Resolução do Conselho Nacional de

¹ Optou-se pelo uso da sigla LGBT+, usando uma das siglas mais antigas para se referir à comunidade com um sinal de + acompanhando, de modo a ser o mais abrangente possível, considerando lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros, queer, intersexuais, assexuais e demais orientações sexuais e identidades de gênero existentes, sem a exclusão de nenhuma.

Justiça, decorrente de discussões abrangidas pela Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 527, que determinou o redirecionamento de presos LGBTQ+ de acordo com sua autoidentificação de gênero, busca-se com esta investigação demonstrar a importância desta decisão na efetivação de direitos humanos às minorias sexuais e de gênero e quais seus reflexos no contexto da identidade de gênero no cárcere.

DIREITOS HUMANOS E O PAPEL DO JUDICIÁRIO NA EFETIVAÇÃO DE DIREITOS LGBTQ+

Embora inexista um consenso doutrinário, o Direito Internacional adotou o conceito de minoria para caracterizar determinados grupos sociais em função de suas vulnerabilidades, com o objetivo de promover e proteger os direitos de seus titulares. Ainda, direitos voltados às minorias “são uma forma de suprir as deficiências do regime democrático, no âmbito do qual a vontade da maioria prevalece, em detrimento das minorias” (OLIVA; KÜNZLI, 2018), isto é, em uma sociedade organizada de forma cisheteronormativa, a população LGBTQ+ é, sobretudo, um tipo de minoria política, não sendo representada de forma efetiva nos parlamentos, e social, uma vez que estando em menor número e ameaçada constantemente, fica ainda mais difícil o acesso aos direitos já garantidos à maioria heterossexual e cisgênero.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, que delineou as diretrizes de direitos humanos básicos que devem ser garantidos à todas as pessoas sem qualquer distinção, apresenta em seu artigo primeiro que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos” (ONU, 1948). Desta forma, pode-se dizer que temos um documento que, ao menos legalmente, garante igualdade e dignidade a todos os seres humanos do globo.

Ainda, a Carta Magna brasileira trás, em seu artigo 5º, que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”. Com isso, pode-se dizer que nenhum ser humano está excluído dessa proteção, tanto no âmbito internacional como no constitucional, e é, precisamente, no princípio da dignidade da pessoa humana que está o dever de não discriminação e não violência (BEZERRA, 2011).

Nas palavras de Ingo Sarlet (2010), a dignidade da pessoa humana pode ser entendida como

[...] a qualidade intrínseca e distintiva reconhecida em cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável.

Apesar de alguns países terem sido pioneiros no que tange aos avanços internos a direitos LGBTQ+, como a aprovação do casamento entre pessoas do mesmo sexo na Holanda, em 2001, e na Espanha, em 2005, foi somente em 2007 que a comunidade LGBTQ+ internacional ganhou a devida visibilidade com a conferência que reuniu representantes e especialistas de 25 países na Universidade Gadjah Mada, localizada na cidade indonésia de Yogyakarta, em 2006, para a elaboração de um documento cujo objetivo era servir como orientação para a promoção de direitos humanos aplicados à minoria LGBTQ+, em cada um dos Estados ali presentes (ALAMINO; DEL VECCHIO, 2018). Na ocasião, o Brasil estava representado por Sonia Onufer Corrêa, pesquisadora associada da Associação Brasileira Interdisciplinar de AIDS (ABIA) e coordenadora do Observatório de Sexualidade e Política à época da conferência.

Assim, constata-se que uma Declaração Universal dos Direitos Humanos não se mostrou suficiente para abranger esta parcela da sociedade que luta diariamente contra os retrocessos para ver seus direitos mínimos garantidos, tendo sido necessária a elaboração de um documento próprio esclarecendo, enumerando e repetindo vários dos direitos já regulamentados, agora voltado à população LGBTQ+ internacional (ALAMINO; DEL VECCHIO, 2018).

Desta forma, desde 2006, sendo um dos signatários dos Princípios de Yogyakarta, como ficou conhecido o documento que expandiu os direitos humanos já garantidos pela DUDH (1948) e pela Constituição Federal (1988) à população LGBTQ+, o Brasil deve promover e garantir estes direitos. No entanto, esses mandamentos encontram no país um contexto contraditório perante um cenário em que a essa parcela da população sofre violações constantes à sua dignidade por conta de suas características físicas e sexuais, e por lutar para que o significado do disposto nos referidos documentos se concretize.

Apesar dos compromissos firmados e dos avanços dos últimos anos, o que se verifica hoje no país é um crescente conservadorismo fundamentalista que promove desinformação e retrocesso de direitos, principalmente no que se refere aos Poderes Executivo e Legislativo, empurrando toda a responsabilidade pela efetivação destes direitos ao Poder Judiciário. Isto porque, como se verifica, a efetivação destes direitos não se deu de forma espontânea pelas instituições, sendo necessária a provocação do Judiciário brasileiro para suprir a inércia dos outros dois Poderes e a lacuna legislativa existente.

Foi através de provocações ao Poder Judiciário que os brasileiros conquistaram a maioria dos direitos que deveriam estar garantidos desde a promulgação dos referidos tratados e da Carta Magna. Entre as principais conquistas, cabe destacar que o primeiro casal homoafetivo só pode adotar filhos em 2010, após decisão simbólica proferida em sede de recurso extraordinário interposto no STF. No ano seguinte, a união de duas pessoas do mesmo sexo foi considerada como entidade familiar, por analogia à união estável, através da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4.277/DF e somente dois anos mais tarde, em 2013, homossexuais conquistaram o direito de registrar sua união perante o Registro Civil

por conta da Resolução nº 175 do Conselho Nacional de Justiça que vedou a recusa de celebração de casamento civil ou conversão de união estável entre pessoas do mesmo sexo.

Em relação aos transexuais brasileiros, estes somente puderam retificar seu prenome e gênero diretamente no Registro Civil, sem a comprovação da realização de cirurgia, no ano de 2018, através da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4.275/DF. E, mais recentemente, em 2019, a homotransfobia foi criminalizada no Brasil, através do polêmico julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão nº 26/DF e do Mandado de Injunção nº 4.733.

Estas decisões marcaram o histórico de lutas por direitos fundamentais, garantia do exercício da dignidade humana e extensão de direitos básicos, como o casamento, e deu destaque ao papel desempenhado pelo Judiciário brasileiro de modo que todos os direitos básicos fossem realmente direcionados a todos os brasileiros, sem distinção de orientação sexual e de gênero. Foi também, através de uma decisão proferida pelo CNJ em 2020 que a população LGBTQ+ brasileira teve uma das principais conquistas dos últimos anos, o direito de escolher para qual instituição carcerária será direcionada de acordo com sua autoidentificação de gênero.

A HOMOSSEXUALIDADE NO CÁRCERE E A DECISÃO DO CNJ

De acordo com Kuhnen et. al. (2013), as instituições penitenciárias são locais onde deve ser preconizado, sobretudo, a reeducação dos detentos, no entanto, acabam se tornando um ambiente propício para violências de diversos tipos e de extrema transgressão de direitos, o que afasta, cada vez mais, a ressocialização e oprime os titulares desses direitos violados.

No Brasil, essa realidade não é diferente, pois não é incomum a violação de direitos no ambiente do cárcere como a superlotação, a atuação de facções e a discriminação dentro dos presídios. Além disso, há de se destacar também que as condições sanitárias da grande maioria das prisões brasileiras são insalubres, possibilitando a propagação de doenças como a tuberculose e AIDS, em virtude da má circulação de ar por conta da ventilação insuficiente e dos constantes casos de estupro, entre outras dificuldades que são enfrentadas cotidianamente pelos apenados (COSTA, 2016).

Diante deste cenário, esse sistema torna-se um depósito humano, propício para violações de direitos humanos de diversos tipos que acarreta várias consequências entre os apenados, principalmente aos LGBTQ+, em especial, aos transexuais (VIEIRA, 2018).

A população LGBTQ+, neste caso, aparenta estar diante de um desafio duplo, pois, além de sofrer com todas as mazelas do cotidiano em sociedade, quando inserida no sistema carcerário, ainda é vítima de violência física e psicológica dentro do ambiente de suas celas, além das violências sexuais praticadas, cujas vítimas, em sua maioria são pessoas transexuais e travestis. Conforme dados do Departamento Penitenciário Nacional (INFOPEN), somente 3% das unidades prisionais brasileiras possuem alas destinadas ao público LGBTQ+, enquanto o restante, de modo geral, não possui celas ou alas destinadas a proteger esse público.

Assim, a partir das lutas do movimento LGBTQ+, segundo Vianna (2015), é possível perceber a crescente visibilidade das minorias sexuais. E, considerando cada um dos representantes de cada letra que compõe a extensa sigla, teremos peculiaridades específicas e necessidades diferentes dentro do mesmo movimento, como é o caso das pessoas trans e travestis que, por apresentarem características físicas e expressarem um gênero diferente do esperado pela maioria, acabam sendo o maior alvo destas violações.

Conforme estudo realizado pelo Centro para o Progresso Americano (ITTC, 2017), uma pessoa transexual ou travesti tem cerca de 15 vezes mais chances de sofrer violência sexual dentro do cárcere do que uma pessoa heterossexual e/ou cisgênero. Nas palavras da coordenadora de Diversidade Sexual do governo de Minas Gerais, Walkíria La Roche, “dentro das cadeias, as travestis são usadas como moeda de troca entre os presos”, não sendo raras as “situações em que a pessoa deixa de se declarar como homossexual para evitar sofrer violência”, o que não é uma possibilidade para travestis e transexuais, por conta de sua expressão de gênero (SESTOKAS, 2015).

Dentro dos presídios masculinos, por exemplo, onde impera uma conduta machista e homofóbica, homossexuais são frequentemente obrigados a realizar tarefas domésticas, como as de limpeza e aquelas que seriam entendidas como “obrigações destinadas às mulheres”, além de terem que realizar diversas espécies de favores sexuais para outros presos para terem acesso a algum tipo de regalia e/ou recompensa dentro da “hierarquia” do cárcere (CASTRO, 2020).

Para Baratta (2002), as pessoas trans e travestis encarceradas merecem tratamento e contato corporal diferenciado, mesmo quando não expressam seu gênero no local. Desta forma, tem se tornado uma preocupação destinar o grupo trans a locais adequados, celas apropriadas e separadas por gênero, como ocorre em poucos presídios brasileiros, de modo a proteger a integridade física e psicológica dessas pessoas.

Com base nisso, em 2018, a Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Transgêneros (ABGLT) impetrou junto ao Supremo Tribunal Federal a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 527 que visa garantir que as presas transexuais e travestis possam escolher para qual presídio serão direcionadas de acordo com sua autoidentificação de gênero. Com base em pedido liminar concedido pelo STF, o CNJ aprovou a Resolução nº 348 de 13/10/2020 que estabelece diretrizes e procedimentos a serem observados pelo Poder Judiciário, no âmbito criminal, com relação ao tratamento da população lésbica, gay, bissexual, transexual, travesti ou intersexo dentro do sistema prisional brasileiro.

Essa Resolução, conforme referido, expandiu os efeitos da liminar deferida, na qual estavam contempladas apenas pessoas trans e travestis, para todas as pessoas LGBTQ+ custodiadas, acusadas, réis, condenadas, privada de liberdade, em cumprimento de alternativas penais ou monitoradas eletronicamente e se mostra como um dos mais importantes marcos históricos das lutas até hoje, uma vez que visa garantir o exercício do direito de não

ter sua dignidade violada, a preservação da sua identidade e erradicação das violações de direitos humanos sofridas diariamente. A conquista foi fruto de diálogo entre a sociedade civil e o próprio CNJ por meio da ADPF nº 527, na qual se buscava no STF a garantia de escolha às presas transexuais e travestis de decidirem em qual unidade prisional elas vão cumprir a pena, de acordo com seu gênero.

A decisão liminar proferida pelo Ministro Roberto Barroso levou em consideração os pedidos judiciais e administrativos de transferência de travestis e transexuais a estabelecimentos prisionais compatíveis com o gênero feminino, que têm sido negados sistematicamente, e o entendimento, a partir da Resolução, é que se aplicam também às lésbicas, gays, bissexuais e pessoas intersexo, por também estarem inseridas num contexto de maior vulnerabilidade e, portanto, de maior exposição a violações de direitos, no âmbito do cárcere.

Vale lembrar que a Resolução Conjunta da Presidência da República e do Conselho de Combate à Discriminação nº 1/2014 já determinava que deveria ser garantido às pessoas transexuais e travestis o direito de escolher para qual penitenciária seriam encaminhados, no entanto, como se verifica, poucas unidades prisionais adotaram tal conduta, sendo preciso, após longa discussão durante a tramitação da ADPF 527, uma Resolução expedida pelo Conselho Nacional de Justiça para dar efetividade a estes direitos.

A Resolução 348 do CNJ, expedida em 13/10/2020, visa, nos termos do seu artigo segundo, garantir o direito à vida, à integridade física e mental da população LGBT+, assim como à sua integridade sexual, segurança do corpo, liberdade de expressão da identidade de gênero e orientação sexual, reconhecendo o direito à autodeterminação de gênero e sexualidade da população LGBT+. Desta forma, preconiza em seu artigo 7º que,

Em caso de prisão da pessoa autodeclarada parte da população LGBTI, o local de privação de liberdade será determinado pelo magistrado em decisão fundamentada após consulta à pessoa acerca de sua escolha, que poderá se dar a qualquer momento do processo penal ou execução da pena, devendo ser assegurada, ainda, a possibilidade de alteração do local, em atenção aos objetivos previstos no art. 2º da presente Resolução.

§ 1º A possibilidade de escolha do local de privação de liberdade e de sua alteração deverá ser informada expressamente à pessoa parte da população LGBTI no momento da autodeclaração.

§ 2º Para os fins do caput, a autodeclaração da pessoa como parte da população LGBTI poderá ensejar a retificação e emissão dos seus documentos quando solicitado ao magistrado, nos termos do art. 6º da Resolução CNJ nº 306/2019.

§ 3º A alocação da pessoa autodeclarada parte da população LGBTI em estabelecimento prisional, determinada pela autoridade judicial após escuta à pessoa interessada, não poderá resultar na perda de quaisquer direitos relacionados à execução penal em relação às demais pessoas custodiadas no mesmo estabelecimento, especialmente quanto ao acesso a trabalho, estudo, atenção à saúde, alimentação, assistência material, assistência social, assistência religiosa, condições da cela, banho de sol, visitação e outras rotinas existentes na unidade.

Assim, diante da assimetria com o entendimento internacional quanto ao tratamento penitenciário dado às presas travestis e transexuais, a resolução visa tutelar esses direitos e proteger a população LGBT+ encarcerada e vítima de todo tipo de violações à sua dignidade, constituindo-se como importante documento na luta contra as violações de direitos humanos sofridas por essas pessoas.

CONCLUSÃO

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, a Constituição Federal, em 1988 e os Princípios de Yogyakarta, em 2006, trouxeram em seu bojo um apanhado de direitos e garantias fundamentais direcionados à toda a população mundial, sem qualquer tipo de discriminação, seja da espécie que for. Entre os princípios basilares desses direitos está a proteção à dignidade da pessoa humana, pilar fundamental para a proteção de todas as pessoas, mas, principalmente, aos integrantes das minorias de direitos, como a população LGBT+.

Não raras vezes, nos deparamos com o noticiário expondo cada vez mais a violência institucionalizada no país, especialmente quando os holofotes estão voltados ao sistema carcerário brasileiro, ambiente amplamente conhecido por conta de seu caráter desumano e seu ambiente favorável à violação de direitos.

Quando nos colocamos diante da realidade vivenciada pela parcela LGBT+ da população brasileira e diante do movimento e de suas lutas em prol de direitos humanos, vemos que não basta declarar no direito internacional e constitucional essa proteção, é preciso que medidas sejam tomadas de modo a, de fato, garantir que essas pessoas não tenham seus direitos mais básicos violados. No entanto, o que se verifica atualmente, com uma crescente e avassaladora política conservadora é a inércia dos poderes Executivo e Legislativo quando se trata de proteção das minorias que, não alcançam a devida representatividade nestes Poderes porque, em um regime democrático, é comum que os representantes sejam eleitos pela vontade da maioria, o que oprime ainda mais as minorias sociais e, especialmente, jurídicas, como o caso da população LGBT+, fazendo com que busquem, no Judiciário, uma última tentativa de ver garantidos esses direitos.

Desta forma, o Judiciário brasileiro se tornou importante meio pelo qual se busca dar efetividade aos mandamentos constitucionais e internacionais promulgados e ratificados pelo Brasil, sendo responsável por diversas conquistas no que se refere ao direito homoafetivo, à garantia de dignidade às pessoas trans e travestis e com a criminalização da homofobia, resultado de muitas lutas do movimento LGBT+ no país.

Diante das frequentes violações de direitos humanos e da discussão trazida pela ADPF 527, o Conselho Nacional de Justiça publicou, em 15/10/2020, a Resolução nº 348, na qual

visa, diante de tantas violações sofridas pela população LGBTQ+ no âmbito carcerário, estabelecer diretrizes e procedimentos a serem observados pelo Poder Judiciário, no âmbito criminal, dentre elas a possibilidade de escolha do local de privação de liberdade, podendo se dar a qualquer momento do processo penal ou da execução da pena.

Apesar de já haver previsão de que LGBTQ+ e heterossexuais e cisgêneros possam cumprir suas penas em alas separadas, não há dados suficientes para comprovar se os mesmos cumprem as penas dessa forma ou não, tendo a Resolução nº 348, equacionado este problema, uma vez que preencheu a lacuna legislativa existente nesse caso, de modo a oferecer uma digna vida em cárcere a essas pessoas.

Desta forma, conclui-se que essa decisão do CNJ representa um avanço imensurável no que diz respeito à proteção dessas pessoas, uma vez que, reconhecendo-se sua identidade de gênero como fator determinante para o direcionamento às penitenciárias, também se garante que o preso LGBTQ+ não será mais inserido em um ambiente hostil que coloca em risco a todo momento não apenas a sua integridade, mas também a sua vida. Por fim, ainda é preciso lembrar que o sistema carcerário brasileiro, como um todo, é um ambiente cruel e desumano que encarcera em massa e não cumpre com o seu papel principal, a reeducação e a ressocialização do preso.

■ REFERÊNCIAS

1. ALAMINO, F. N. P.; DEL VECCHIO, V. A. **Os Princípios de Yogyakarta e a proteção de direitos fundamentais das minorias de orientação sexual e de identidade de gênero**. Revista da Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, v. 113, p. 646-663, 2018. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/156674>> Acesso em 07 out. 2020.
2. BARATTA, Alessandro. **Criminologia Crítica e a Crítica do Direito Penal**. 3.ed. v.1. Rio de Janeiro: Revan, 2002.
3. BEZERRA, Ricardo dos Santos. **Discriminação por orientação sexual na perspectiva dos direitos humanos: um panorama da legislação, jurisprudência e ações afirmativas no Brasil**. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade de Salamanca. Salamanca. 2011. Disponível em: <<https://gredos.usal.es/handle/10366/110829>> Acesso em: 03 nov. 2020.
4. BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução n. 348, de 15/10/2020**. Disponível em: <<https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/3519>>. Acesso em 11 nov. 2020.
5. BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 10 nov. 2020.
6. BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 527**. Disponível em: <<http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=5496473>> Acesso em: 05 nov. 2020.

7. CASTRO, Natalia Pinatto. **A vulnerabilidade do detento LGBT no sistema prisional brasileiro**. Documento Eletrônico. Conteúdo Jurídico. 13 abr. 2020. Disponível em: <<http://conteudojuridico.com.br/consulta/Artigos/54405/a-vulnerabilidade-do-detento-lgbt-no-sistema-prisional-brasileiro>> Acesso em 12 nov. 2020.
8. COSTA, Francislaura Teza. O direito à diversidade na legislação e na prática do sistema prisional brasileiro: dos direitos inerentes à população LGBT à luz do princípio da dignidade da pessoa humana. Monografia (Bacharel em Direito) - Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/4711/1/FRANCISLAURA%20TEZA%20COSTA.pdf>> Acesso em 12 nov. 2020.
9. GGB. GRUPO GAY DA BAHIA. **Mortes violentas de LGBT+ no Brasil – 2019: Relatório do Grupo Gay da Bahia**. Salvador: GGB, 2019. Disponível em: <<https://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2020/04/relatc3b3rio-ggb-mortes-violentas-de-lgbt-2019-1.doc>> Acesso em: 11 nov. 2020.
10. KUHNNEN. Luana da Costa et al. **O sistema penitenciário brasileiro frente à dignidade humana**. VII Mostra de Iniciação Científica e Extensão Comunitária. (2013). Disponível em: <[https://www.imed.edu.br/Uploads/Joaotelmodeoliveirafilho5\(%C3%A1rea%203\).pdf](https://www.imed.edu.br/Uploads/Joaotelmodeoliveirafilho5(%C3%A1rea%203).pdf)> Acesso em: 12 nov. 2020.
11. NAIDITCH, Julia Faleiro. **Responsabilidade do estado e de seus agentes quanto aos óbitos do sistema prisional**: Um estudo sobre a possibilidade de responsabilização penal. (2014). Disponível em: . Acesso em: 13 nov. 2020.
12. OLIVA, T. D.; KÜNZLI, W. S. **Proteção das minorias no direito internacional**. Revista da Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, v. 113, p. 712-713, 2018. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/156677>> Acesso em 10 nov. 2020.
13. ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf> Acesso em 09 nov. 2020.
14. **PRINCÍPIOS de Yogyakarta: princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero**. 2007. Disponível em: <http://www.clam.org.br/uploads/conteudo/principios_de_yogyakarta.pdf>. Acesso em: 26 out. 2020.
15. SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição federal de 1988**. 8. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2010.
16. SESTOKAS, Lúcia. **Cárcere e grupos LGBT: normativas nacionais e internacionais de garantias de direitos**. Abr./2015. Disponível em: <<http://ittc.org.br/carcere-e-gruposlgbt-normativas-nacionais-e-internacionais-de-garantias-de-direitos/>>. Acesso em: 10 nov. 2020.
17. VIANNA, C. P. O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 791-806, jul./set. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-1517-97022015031914.pdf>> Acesso em 12 nov. 2020.

“ Narrativas e práticas do grupo de teatro go. Star um exemplo de capital cultural, social e de *habitus*

- I Mariana Galeazzi **Modesti**
- I Margarete Panerai **Araujo**

RESUMO

Este estudo descreve e compreende a interação do grupo teatral Go.Star, sob o ponto de vista das narrativas dos jovens participantes e do professor, considerando o seu *habitus* e, o saber-fazer acumulados do capital cultural e social. O objetivo geral do estudo foi descrever o capital cultural e social, que está sendo constituído através das interações do grupo nas aulas e práticas dos jovens. A metodologia foi realizada a partir da técnica de entrevista grupal referentes ao campo de estudo. Evidenciaram-se descobertas acerca do tema abordado: O capital cultural presente nos conhecimentos e qualificações intelectuais produzidas e reproduzidas pelos espaços sociais diz respeito às encenações das peças teatrais a que se dispõe a apresentar nas escolas. O capital social presente nos valores e nas emoções narradas pelos Entrevistados referem-se às trocas, que eles realizam com seus pares nas redes de relações afetivas. E o *habitus* considerado o conhecimento adquirido percebido no grupo de agentes que vão se estruturando, na medida em que, são estruturados, num processo contínuo, mesmo com as mudanças ocasionadas pela pandemia de COVID-19.

Palavras-chave: Grupo de Teatro Go,Star, Capital Cultural, Capital Social, Habitus.

INTRODUÇÃO

O artigo tem como tema, a formação de *habitus*, conceito abordado por Bourdieu (1996), que se refere à essência do ser, um haver, um capital e que por estar diretamente relacionado aos aspectos do campo social e dos demais campos, sofre alterações contínuas, na medida em, que retraduz características intrínsecas e relacionais referentes a conjuntos de saberes. Convém lembrar, que as percepções do mundo social são: “[...] produto da incorporação das estruturas objetivas do espaço social”, segundo Bourdieu (1989, p. 141). Nesse sentido, a base teórica, que envolve espaços e campos sociais, compreende os aspectos teóricos da memória social, e das representações sociais, oferecendo condições para refletir sobre a formação incorporada e do saber-fazer acumulados nos atos de conhecimento dos jovens integrantes do grupo de teatro Go.Star na cidade de Estrela, no Rio Grande do Sul, que é o foco investigativo do objeto proposto.

O objetivo geral deste estudo é descrever o capital cultural e social que está sendo constituído através das interações do grupo Go.Star nas aulas e práticas dos jovens, visto que, o questionamento de pesquisa ficou assim estabelecido: Como a partir das narrativas de memórias foi possível revelar a influência do grupo teatral Go.Star na formação do *habitus* em uma amostra de participantes?

A justificativa deste estudo está em descrever e compreender a interação do grupo, sob o ponto de vista e das narrativas dos jovens participantes e do professor de teatro do grupo Go.Star, considerando o seu *habitus*, e o seu e o saber-fazer acumulados do capital cultural e social. Segundo Bourdieu (1989), os conhecimentos adquiridos e institucionalizados através da inter-relação de fatores importantes nos campos sociais de atuação, em que cada pessoa participa num determinado momento colaboram na estrutura de relações objetivas, que demandam a gênese social de um campo. O Go.Star faz parte da Associação Espaço da Arte, e atualmente é formado por dezoito jovens, com idades entre 15 e 20 anos, que participam das atividades, produzindo peças teatrais, entre outras esquetes e desenvolvem intervenções culturais em toda a comunidade regional em que estão inseridos, além de compartilhar reflexões preciosas sobre o processo de criação artístico da obra dramatúrgica.

Metodologicamente, este artigo se situa no campo da pesquisa social, qualitativa e descritiva. As técnicas utilizadas foram levantamento bibliográfico e análise documental, além do estudo de caso, que fez uso de instrumentos de coleta de dados (*on line*) através da observação participante e entrevista de grupo com instrumento de roteiro semiestruturado. O artigo está dividido nessa introdução, seguida pelo referencial teórico, detalhamento metodológico e análises. No encerramento, segue as conclusões e referenciais utilizados.

REFERENCIAL TEÓRICO

Partiu-se da ideia de que o sujeito é um ser sociológico, e que as consciências individuais são formadas pela sociedade em que se vive, assim como, que a formação desse ser social, é feita em boa parte pela educação, cuja assimilação pelo indivíduo de normas, princípios morais, religiosos, éticos, de comportamento, valores, etc. balizam a conduta do indivíduo. Emille Durkheim (1858-1917) um dos clássicos da sociologia apontava em seus estudos, que a consciência coletiva é o conjunto de sentimentos e crenças comuns aos membros de uma mesma sociedade, marcando a subjetividade do ser social, conforme Durkheim (1995). Esse conjunto de sentimentos e crenças comuns aos membros de uma mesma sociedade está presente e inserido nas representações sociais. Corroborando com a ideia da interferência do coletivo no individual, e vice-versa, Halbwachs (2006) descreveu sobre o quanto as culturas e memórias individuais influenciam as sociais considerando que elas se inspiram mutuamente ao ponto de que o sujeito não sabe o que lhe pertence, ou o que é do Outro.

Gondar (2016) atualizou o conceito acadêmico de Halbwachs (2006) destacando sua importância, instaurando o tema da memória como objeto de investigação social. Segundo a autora, a premissa de Halbwachs (2006) era que a memória constituía um tipo de vínculo, uma atração desejante sobre o passado, que nasce em grupos e que remete a grupos. Gondar (2008) propôs que se pense a memória como “relação”, abrindo-se a possibilidade de refletir sobre o passado, a partir de novas situações, encontros, recordações reinventadas, caracterizando assim a polissemia da memória. Assim,

[...] a história de um sujeito, individual ou coletiva, pode ser a história dos diferentes sentidos que emergem em suas relações. [...] abre-se a possibilidade de que a memória, ao invés de ser recuperada ou resgatada, possa ser criada e recriada, a partir dos novos sentidos que a todo tempo se produzem tanto para os sujeitos individuais quanto para os coletivos – já que todos eles são sujeitos sociais (GONDAR, 2008, p. 5).

Sobre memória, Gondar (2016) apresentou a ideia de que a memória em si é uma variedade de processos de conservação/transformação, acúmulo/perda, arquivo/restos, lembrança/esquecimento, logo, é um conceito complexo, inacabado e em permanente processo de construção, que se caracterizou pela transdisciplinaridade. A autora apresentou em seus estudos cinco proposições sobre a memória social, que, “[...] enquanto campo de estudos alojou uma multiplicidade de definições, provenientes de diferentes perspectivas e discursos, muitas vezes contraditórias” (GONDAR, 2016, p. 19). São elas:

- O campo da memória social é transdisciplinar - o conceito de memória é produzido no entrecruzamento ou nos atravessamentos entre diferentes campos

de saber, seja da filosofia, da psicologia, da neurociência e/ou da ciência da informação, entre outras.

- O conceito de memória social é ético e político - na esfera da prática, [...]. Enquanto reconstrução racional do passado, erigida com base em quadros sociais definidos e delimitados, a memória tem um posicionamento político, no entanto, enquanto tecida por afetos e expectativas diante do devir, posiciona-se como ética.
- A memória implica o esquecimento - binarismo que implica desconsiderar, excluir, lamentar ou tentar escapar do esquecimento, pois, [...] a cada vez que escolhemos transformar determinadas ideias, percepções ou acontecimentos em lembranças, relegamos muitos outros ao esquecimento.
- A memória não se reduz à identidade - tal afirmação se sustenta no reconhecimento da participação do esquecimento na construção da memória.
- A memória não se reduz à representação - As representações resultam de jogos de força complexos no campo social, envolvem combinações e enfrentamentos que se alteram a todo o momento. A memória social se exerce no corpo, nas sensações, nos afetos, nas invenções e nas práticas de si (GONDAR, 2016, p. 29).

Segundo Gondar (2016), não cabe reduzir a ideia de memória social a uma única dimensão, pois se perderia a riqueza do conceito. A autora indicou que “[...] não significa excluir [...] as representações coletivas, mas de fato, [...] incluir a invenção e a produção do novo. Não haveria memória sem criação: seu caráter repetido seria indissociável de sua atividade criativa [...]” (GONDAR, 2016, p. 40).

Moscovici (1995), ao que se referir ao social destacou que a representação social ou coletiva é um fenômeno psicossocial, não apenas como fatos sociais coletivos, mas como representações sociais construídas nas interações dos sujeitos, ou seja, “[...] Las representaciones sociales son entidades casi tangibles. Circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro” (MOSCOVICI, 2002, p. 1). Na percepção de Moscovici (2010), as representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e de se comunicar com a realidade social. Assim, a representação social tem como objetivo abstrair o sentido do mundo e, introduzir nele ordem e percepções que reproduzam o mundo de uma forma significativa. Na concepção do autor, a representação social é construída pelas relações individuais e coletivas, e não apenas pela vontade da coletividade, como defendia Durkheim. Neste sentido, nos deparamos com conceitos fundamentais da teoria de Bourdieu (1930-2002), sociólogo francês que evidenciou em seus estudos conceitos nos quais as estruturas, as representações e as práticas constituem e são constituídas continuamente.

Segundo Moscovici (2002), quando falamos de representações sociais, é importante considerar, que não existe um corte entre o universo exterior e o universo do indivíduo (ou grupo), ambos se complementam. Corroborando com esta ideia, Bourdieu, em sua obra sociológica, abordou a compreensão da ação social a partir do testemunho dos indivíduos,

dos sentimentos, das explicações ou reações pessoais do sujeito e o que subjaz a esses fenômenos, a essas manifestações.

Thiry-Cherques (2006) salientou em seus estudos, que Bourdieu fez das relações presentes nas condições da existência, a consciência, as práticas e as ideologias a matriz determinante do indivíduo. A análise empírica, que envolve os conceitos estabelecidos por Bourdieu, o corpus teórico de suas investigações seguiram uma lógica aparentemente simples, no qual o esquema é sistêmico.

Deriva do princípio de que a dinâmica social se dá no interior de um /campo/, um segmento do social, cujos /agentes/, indivíduos e grupos têm /disposições/ específicas, a que ele denomina /habitus/. O campo é delimitado pelos valores ou formas de /capital/ que lhe dão sustentação. A dinâmica social no interior de cada campo é regida pelas lutas em que os agentes procuram manter ou alterar as relações de força e a distribuição das formas de capital específico. Nessas lutas são levadas a efeito /estratégias/ não conscientes, que se fundam no /habitus/ individual e dos grupos em conflito. Os determinantes das condutas individual e coletiva são as /posições/ particulares de todo /agente/ na estrutura de relações. De forma que, em cada campo, o /habitus/, socialmente constituído por embates entre indivíduos e grupos, determina as posições e o conjunto de posições determina o /habitus/ [...]; (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 31).

Para tanto, cabe nesta pesquisa refletir e compreender um grupo a partir da mudança de *habitus* e na construção e reconstrução do seu capital cultural e social, observando e analisando conceitos abordados no quadro referencial de Bourdieu, como a noção de espaço social e o que envolve tal conceito. A princípio, a noção de espaço reporta a um conjunto de posições distintas e coexistentes, exteriores umas as outras, definidas umas em relação às outras, por sua exterioridade mútua e por relações de proximidade. Cabe a representação do mundo social em forma de espaço construído, segundo Bourdieu (2005), a base de princípios de diferenciação ou de distribuição constituídos pelo conjunto das propriedades, que atuam no universo social. O exemplo do autor é de que o espaço tomado por um determinado grupo pode ser deduzido do fato de que, ocupam uma posição intermediária entre duas posições extremas, sem ser objetivamente identificável e subjetivamente identificados com uma ou com a outra. Neste sentido, o autor afirmou que o espaço social é “[...] construído de tal modo, que os agentes ou os grupos são aí distribuídos em função de sua posição nas distribuições estatísticas de acordo com os dois princípios de diferenciação [...] o capital econômico e o capital cultural” (BOURDIEU, 1996, p. 19).

Assim, a análise das relações, na lógica do campo e das relações entre as relações indicam a posição no espaço social relacionado às dimensões espaciais e temporais, que se referem ao conjunto dos recursos econômicos, sociais, culturais e simbólicos utilizáveis pelo agente para conservar sua posição; ou seja, a estrutura do capital. Isto se refere, conforme Thiry-Cherques (2006), a composição do capital global, segundo o peso relativo das

diferentes espécies de capital e a trajetória social do agente, conforme seu passado, seu presente e o seu futuro potencial, logo, o espaço social, em que o agente ocupa, está diretamente relacionado às práticas e aos bens que ele possui. Sendo assim, é o campo de forças distintas e coexistentes, no espaço social que organiza as práticas e as representações dos agentes sociais. Como um campo de lutas, segundo Bourdieu (1996), é no espaço social, que os agentes irão desenvolver estratégias para manter ou melhorar sua posição social.

O espaço de posições sociais se retraduz em um espaço de tomada de posição pela intermediação do espaço de disposições (ou do *habitus*); ou em outros termos, ao sistema de separações diferenciais, que definem as diferentes posições nos dois sistemas principais do espaço social, corresponde um sistema de separações diferenciais nas propriedades dos agentes (ou de classes construídas como agentes), isto é, em suas práticas e nos bens que possuem (BOURDIEU, 1996, p. 21, grifo do autor).

As posições adquiridas e condizentes a cada agente no espaço social são definidas pela posição ocupada por eles nos diferentes campos firmados por Bourdieu (2009), ou seja, a distribuição dos poderes de ordem econômica, cultural, social e simbólica, que atuam em cada campo indicará as suas posições no campo social. Nesse sentido, o espaço social deve ser entendido como um espaço de resultados de relações. O espaço social subdivide-se em campos (espaços de relações objetivas, que possuem uma lógica própria) e, nestes espaços que a partir dos seus interesses específicos, acabam se reproduzindo as funções e identidades.

[...] o limite de um campo é o limite dos seus efeitos, ou seja, um indivíduo ou uma instituição fazem parte de um campo se nele sofrem ou produzem efeitos [(BOURDIEU, 1989, p. 31)], não esquecendo que há transferência de energia entre os campos e o poder possuído, num campo pode ser potencializado noutro (MENDES; SEIXAS, 2003, p. 106).

Embora a noção de campo refere-se a uma esfera da vida social, cujas relações objetivas se apresentam como autônomas em relação a outros campos, cada um destes espaços se formam e se constituem um no outro. Segundo Bourdieu (2005, p. 135), campo é [...] “um espaço multidimensional de posições tal que qualquer posição atual pode ser definida em função de um sistema multidimensional de coordenadas, cujos valores correspondem aos valores das diferentes variáveis pertinentes.” Assim, o campo é como um microcosmo social dotado de certa autonomia, com leis e regras específicas, sendo integrados pelos agentes, que buscam alcançar determinadas posições através de disputas por capitais específicos, valorizados de acordo com as características de cada campo.

Tais posições, segundo Pereira (2015), estabelecem diferentes relações e diferentes posturas dos agentes. Uma das atitudes possíveis caracteriza-se pela aceitação das normas,

pela boa vontade em relação à cultura e às regras legitimadas; outra pela contestação às regras e posições. “Atitudes híbridas entre ambas as posturas também podem ser observadas nos variados campos (PEREIRA, 2015, p. 342)”. Destarte que, dentre as muitas características que definem um campo na teoria de Bourdieu, o autor Thiry-Cherques (2006) destacou que são os produtos da história, das suas posições constitutivas e das disposições que elas privilegiam. Desse modo, são limitados e demarcados por interesses específicos, como investimentos econômicos e psicológicos dos agentes dotados de um *habitus* e as instituições inseridas nele. São também resultados de processos de diferenciação social, da forma de ser e, de conhecimento do mundo. Cada campo é um espaço estruturado de posições, com o seu próprio objeto e princípio de compreensão.

Para Bourdieu (1992), todo campo se caracteriza por agentes dotados de um *habitus*, de disposições adquiridas tanto pelo corpo como pela alma, inconscientemente de forma individual e social. “O campo estrutura o *habitus* e o *habitus* constitui o campo” (BOURDIEU, 1992, p. 102-103). O pensamento de Bourdieu se atém ao princípio da estrutura, “[...] a de uma arquitetura imanente do mundo social que entende as práticas humanas como sustentadas por sistemas de elementos universais” (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 31). Sendo assim, seu método de pesquisa se debruçou sobre a analisar as estruturas a partir das ações práticas. Deste modo, o sujeito, na sua concepção, é uma força estruturante de um campo na medida em que ele está inserido na sua estrutura. Estrutura que, conforme Thiry-Cherques (2006) é dinâmica, e formada por um conjunto de relações históricas, produto e produtora de ações, que é condicionada e condicionante.

O *habitus*, como disposições interiorizadas duráveis são estruturas, e são estruturantes, na medida em que são geradores de práticas e representações por parte dos agentes, mas também são estruturadas quando influenciadas, inventadas e recriadas por esses mesmos agentes, logo, o *habitus*, ao mesmo tempo, em que se apresenta como produto de relações entre os agentes (estrutura estruturada), refere-se e retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida, de escolhas, de bens e de práticas (estrutura estruturante), condizente com Bourdieu (2005).

Os *habitus* são esquemas classificatórios, princípio de classificação, princípios de visão e de divisão e gostos diferentes, isto é, o mesmo comportamento ou o mesmo bem pode parecer distinto para diferentes agentes. Segundo Bourdieu (2005), é uma prática inerente ao agente social e que o distingue dos demais. O *habitus* constitui a maneira de perceber, julgar e valorizar o mundo configurando a forma de agir, corporal e materialmente.

*O *habitus* preenche uma função que, em outra filosofia, confiamos à consciência: é um corpo socializado, um corpo estruturado, um corpo que incorporou as estruturas imanentes de um mundo ou de um setor particular desse mundo como a ação nesse mundo (BOURDIEU, 2005, p. 144).*

O *habitus* é composto por três dimensões: *hexis*, que são as disposições corporais, princípios adquiridos e materializados pelo corpo (posturas, expressões corporais, gestos), *eidos*, as disposições de valores, uma forma de pensar específica, apreensão intelectual, e *ethos*, os valores em estado prático, não consciente, que regem a moral cotidiana, que segundo Thiry-Cherques (2006), diferem da ética, na sua forma teórica, argumentada, explicitada e codificada na moral, pois é um conjunto sistemático de disposições morais, de princípios práticos.

O *habitus*, como esquema de ação, de percepção e reflexão, contém em si o conhecimento e o reconhecimento do que envolve um campo determinado, pois o *habitus* incorporado passa a estabelecer relações de conduta nos mais diferentes campos de atuação do agente social. Neste sentido, os conceitos de *habitus* e campo são indissociáveis na visão de Bourdieu (2005).

Segundo Pereira (2015), cada campo está ligado a determinados capitais, quando se constitui como espaço, no qual os capitais são movimentados, valorizados, legitimados. Os capitais são possuídos em graus diferentes pelos agentes que compõem os campos, diferenças essas responsáveis pelas posições hierárquicas, que tais agentes ocupam. As posições ocupadas pelos agentes no campo vão depender de diferentes tipos de capital: econômico, social, cultural, simbólico. Conforme Thiry-Cherques (2006), Bourdieu derivou o conceito de capital da noção econômica, em que o capital se acumula por operações de investimento, se transmite por herança e, se reproduz de acordo com a habilidade do seu detentor em investir.

Destaca-se nesta pesquisa que o capital cultural compreende o conhecimento, as habilidades e que correspondem às qualificações intelectuais reproduzidas pela família (processo de socialização primária) e pela escola, grupo de amigos, trabalho (processo de socialização secundária), e o capital social, diz respeito principalmente às redes de relações às quais estamos ligados e que pode tornar possível ou facilitada nossa entrada em alguns campos, bem como, contribuir para alcançarmos uma posição de maior prestígio ou poder nesses espaços.

Para Bourdieu (1999), o capital cultural compreende o conhecimento, as habilidades e as informações e corresponde ao conjunto de qualificações intelectuais produzidas e transmitidas pela família e pelas instituições escolares. O autor aponta três formas de capital cultural, a saber:

- a) no estado incorporado, sob a forma de disposições duráveis do organismo. “[...] está ligada ao corpo, exigindo *incorporação*, demanda tempo”. Intrínseco ao indivíduo, como a facilidade de expressão e de apreensão de saberes, por exemplo, tende a perpetuar de forma inconsciente e dissimulada no seu ser pessoal, tornando um *habitus*.

- b) no estado objetivado, através de bens culturais, como livros, quadros, dicionários, instrumentos e máquinas, transmissíveis de maneira relativamente instantânea quanto à propriedade jurídica. São passíveis de transmissão enquanto um bem tangível, mas que são altamente dependentes do estado incorporado para desfrutar deste bem.
- c) no estado institucionalizado, através de reconhecimento de um organismo ou instituição legitimamente reconhecida, consolidando-se nos títulos e certificados escolares [...] certidão de competência. [...] por meio dessa forma de capital, é possível colocar a questão das funções sociais do sistema de ensino e de apreender as relações que mantém com o sistema econômico (BOURDIEU, 2007, p. 78).

Como produto da conversão de capital econômico em capital cultural, Bourdieu (2007) apontou em seus estudos, que este estado estabelece valores determinando a valia de um determinado diploma em relação a outros e, o valor monetário ao qual ele possa ser trocado no mercado de trabalho. Em consonância esse capital cultural é o conjunto de qualificações de ordem intelectual adquirida por um indivíduo, no entanto, é um conceito fundamental para a compreensão do caráter classificatório e discriminatório das competências e gostos culturais, pois se refere à identificação de como e porque determinados agentes se agrupam colocando-se a oposição de outros no espaço social.

Neste sentido, é possível afirmar que o capital cultural está diretamente relacionado ao capital social, na medida, em que se afirma que o volume de capital cultural, leva a formação e identificação num determinado espaço social. Nogueira e Catani (2007) se reportaram e estudaram o pensamento de Bourdieu (1999) referente à reprodução do capital social, as quais se referem como tributária de instituições, que visam favorecer

[...] as trocas legítimas e a excluir as trocas ilegítimas, produzindo ocasiões, lugares ou práticas que reúnem, de maneira aparente fortuita, indivíduos tão homogêneos quanto possível, sob todos os aspectos pertinentes do ponto de vista da existência e pertinência do grupo (NOGUEIRA, CATANI, 2007, p. 68).

Segundo Nogueira e Catani (2007, p. 67), para Bourdieu, “[...] capital social é o conjunto de recursos (atuais ou potenciais) que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas”, em que os agentes se reconhecem como pares ou como vinculados a determinado(s) grupo(s). Estas ligações são permanentes e úteis, e dependem de tempo e de esforços para manter, além de capital econômico.

Essas ligações são irreduzíveis às relações objetivas de proximidade no espaço físico (geográfico) ou no espaço econômico e social porque são fundadas em trocas inseparavelmente materiais e simbólicas cuja instauração e perpetuação supõem o re-conhecimento dessa proximidade (BOURDIEU, 2007, p. 67).

O volume de capital social, que um agente possui, depende da extensão da rede de relações, que ele mobiliza e do volume de capital (econômico, cultural ou simbólico), que é posse exclusiva de cada um daqueles, que fazem parte desta rede, sendo assim, o capital social não é jamais completamente independente dos demais pelo fato de que as trocas, que instituem o inter-reconhecimento, segundo o autor, supõem o reconhecimento e o efeito multiplicador.

A rede de relações é o produto de estratégias de investimento social consciente ou inconsciente orientadas para a instituição ou a reprodução de relações sociais diretamente utilizáveis. A troca realizada entre os membros desta rede transforma as coisas trocadas em signos de inclusão no grupo, que ela implica, produzindo o grupo e determinando ao mesmo tempo seus limites, segundo Bourdieu (2007), isto é, os limites além dos quais as trocas constitutivas, como comércio, comensalidade, casamento, não podem ocorrer. Cabe a cada membro participante, resguardar tais limites perpetuando a essência da rede em questão.

Bourdieu (2005) afirmou ser o capital simbólico uma propriedade qualquer (de qualquer tipo de capital; físico, econômico, cultural, social), percebida pelos agentes sociais, cujas categorias de percepção são tais, que eles podem entendê-las (percebê-las) e reconhecê-las, atribuindo-lhes valor. Ou seja, “[...] é a forma que todo tipo de capital assume quando é percebido através das categorias de percepção, produtos da incorporação das divisões ou das posições inscritas na estrutura de distribuição desse tipo de capital” (BOURDIEU, 2005, p. 107). Como síntese dos capitais econômico, cultural e social, numa releitura do Bourdieu, Thiry-Cherques (2006) apontou o capital simbólico, que segundo o autor, corresponde ao conjunto de rituais de reconhecimento social, e que compreende o prestígio, a honra etc. Assim o “[...] o capital simbólico, geralmente chamado de prestígio, reputação, fama, etc. é a forma percebida e reconhecida como legítima das diferentes espécies de capital” (BOURDIEU, 1989, p. 134-135), são as formas legítimas de qualquer tipo de capital.

Segundo Thiry-Cherques (2006), em seus estudos sobre Bourdieu indicou que em todo campo a distribuição de capital é desigual, o que implica que os campos vivam em permanente conflito, com os indivíduos e grupos dominantes procurando defender seus privilégios em face ao inconformismo dos demais indivíduos e grupos. Para tanto, os agentes lançam estratégias visando a conservação das formas de capital, ou de investimento visando a reprodução, manutenção das heranças e o ingresso das camadas dominantes. “A dinâmica dos campos e dos subcampos é dada pela luta das classes sociais, na tentativa de modificar a sua estrutura, isto é, na tentativa de alterar o princípio hierárquico (econômico, cultural, simbólico...) das posições internas do campo” (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 40).

É a partir dessa dinâmica dos campos num determinado espaço social, de vivências e compartilhamentos de aspectos afetivo-cognitivos, culturais e da interação eu-outro-nós,

que ocorre a formação do *habitus*, como construção da identidade individual e coletiva. Cabe ressaltar, que toda a construção realizada e sofrida pelos agentes sociais nos campos, segundo a teoria de Bourdieu, leva a transformação do *habitus*. Sobre este pensamento, Candau (2011), corroborou com seus estudos, abordando a identidade de um indivíduo, como fruto de sua memória, inferindo que “[...] a memória é geradora de identidade” (CANDAU, 2011, p. 19), no sentido que, participa de sua construção, essa por sua vez, molda predisposições, que vão levar os indivíduos a “incorporar” certos aspectos particulares do passado, a fazer escolhas memoriais. A construção pontuada pelo autor Candau (2011, p. 16), diz de um “[...] trabalho de reapropriação e negociação que cada um deve fazer em relação ao seu passado” chegaria a sua própria individualidade. Esta incorporação apontada por Candau (2011) é o *habitus* na concepção de Bourdieu. Em seus estudos, Candau (2011) abordou a ideia de que uma identidade vinculada a poderes e saberes não se reduz apenas a memorizar e dominar certas habilidades, ela se inscreve, na maior parte dos casos, nos corpos mesmos dos indivíduos fazendo parte dela, logo, fazendo parte de seu *habitus*.

Segundo Candau (2011), às noções de identidade e memória são ambíguas e ressaltam a importância de analisar as formas como a memória se manifesta, observando as variáveis de acordo com os indivíduos, grupos, sociedades. Numa perspectiva antropológica, o autor propõe uma taxonomia das diferentes manifestações da memória, a saber, que é a protomemória - é nesta modalidade, que se enquadra, no âmbito do indivíduo, o que constitui os saberes e as experiências mais resistentes e mais bem compartilhadas pelos membros de uma sociedade. É uma memória imperceptível, que ocorre sem tomada de consciência. Definida como memória social incorporada (*habitus*). Em relação a esta definição, o autor especifica:

O *habitus* depende, em grande parte, da protomemória, e Bourdieu descreveu bem ‘essa experiência muda do mundo como indo além daquele que procura o sentido prático’, as aprendizagens primárias que, do ponto de vista corporal, são como lembretes, as ligações verbo-ação que fazem funcionar corpo e linguagem como ‘depósito de pensamentos diferenciados’ e tudo o que depende de disposições corporais, incorporadas de maneira permanente, maneira durável de se portar, falar, caminhar, e, para, além disso, sentir e pensar; saber herdado ‘que não se separa jamais do corpo que o carrega’ e que por essa razão depende do que o autor chama de um ‘conhecimento pelo corpo’ (CANDAU, 2011, p. 22).

Neste sentido, o autor ressaltou o pensamento de Bourdieu apontando que o passado do indivíduo se faz presente nas suas ações, que como *habitus*, as experiências são incorporadas por:

- Memória - definida como uma memória de recordação ou reconhecimento refere-se à evocação deliberada ou invocação involuntária de lembranças autobiográficas ou pertencentes a uma enciclopédia. São as memórias re-

lacionadas a saberes, crenças, sensações e sentimentos, que, assim como podem ser lembradas, também podem ser esquecidas (CANDAU, 2011, p. 23).

- Metamemória - representação que cada indivíduo faz da sua própria memória; uma memória reivindicada. Refere-se ao reconhecimento das memórias individuais e o que se diz dela. Remete ao modo de afiliação de um indivíduo a seu passado (CANDAU, 2011, p. 23).

A partir da ideia de Gondar (2008), referente à história de um sujeito, individual ou coletiva, poder ser a história dos diferentes sentidos que emergem em suas relações, e o quanto as identidades se formam e se delineiam aos poucos, sob influências de conjuntos de representações, “[...] em uma relação sempre mutável mantida com o outro” segundo Candau (2011, p. 50), compreende-se o quanto o *habitus* se modifica na relação eu-outro-nós, numa relação mutável na medida em que vai se constituindo no campo social.

Diante desses autores abordados foi possível sistematizar um quadro conceitual exposto na figura 1, para a análise de dados para alcançar os objetivos desta pesquisa, e na resolução dos pontos a serem analisados.

Figura 1. Quadro Conceitual reunindo os principais conceitos e autores abordados

Bourdieu	• Espaço Social; Campo; Capital Cultural; Capital Social e <i>Habitus</i>
Candau	• Memória individual e coletiva; Diferentes manifestações da memória
Gondar	• Memória social; Dimensões da Memória social
Moscovici	• Representações sociais

Fonte: elaborado pelas autoras (2020).

Após a apresentação das referências teóricas, que permitem descrever o capital cultural e social através das interações do grupo Go.Star, e revelar a influência na formação do *habitus*, assim a seção seguinte, apresenta as condições metodológicas utilizadas.

METODOLOGIA

Como objeto de estudo desta pesquisa, foi selecionado o grupo de teatro Go.Star orientado pela Associação Espaço da Arte, na cidade de Estrela, situada no estado do Rio

Grande do Sul. Esta escola de teatro tem uma forma de abordagem artística, cujo objetivo é promover a transformação pessoal e social através da arte, da educação e vivências em grupo, utilizando como instrumento a educação, socialização e o bem-estar, promovendo reflexões e mudanças de paradigmas.

Como grupo, a instituição social na qual se expressam diferentes culturas juvenis, segundo o pensamento de Carvalho (2012), o Go.Star adquire um importante significado no processo de formação de *habitus* dos jovens, posto que, se constitui num espaço de produção de saberes, inter-relações, intenções e operações simbólicas investidas de afetos e representações acerca do conjunto de relações e práticas que tem uma referência comum, de tal forma que, sejam acessíveis aos atores. Nesse sentido, seguindo os critérios de cientificidade, cabe informar às etapas que foram utilizadas para o desenvolvimento desta pesquisa.

Por se tratar de jovens cumpre informar que o projeto de pesquisa passou por análise do CEP (Comitê de Ética em Pesquisa) obtendo o consentimento livre e esclarecido como anuência de seus representantes legais sob o parecer número 3.701.285 em 12 de novembro de 2019. Para a classificação da pesquisa aplicada exploratória e descritiva é importante informar que os procedimentos foram: pesquisa bibliográfica, documental e experimental onde o pesquisador através da pesquisa participante pretende compreender o “[...] ponto de vista dos indivíduos e dos grupos acerca das situações que vivem” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 78). Assim o problema foi sistematizado no questionamento: “Como a partir das narrativas de memórias foi possível revelar a influência do grupo teatral Go.Star na formação do *habitus* em uma amostra de participantes?” e, passou a ser abordado de forma qualitativa, de caráter descritivo, envolvendo dois níveis de investigação, em duas etapas distintas. Observação e coleta de dados.

Esse estudo é parcial com os representantes do grupo Go Start, assim não representa uma generalização das narrativas coletadas, visto a participação de uma amostra, enquanto corpus, previamente detalhada nas análises. Essa amostra selecionada, no artigo passou a ser denominada de grupo “Go. Star”. O uso de fotografias como registro temporal e ilustrativo é operado como acompanhamento de documento visual das narrativas, conforme o Bauer e Gaskell (2002).

Fazendo referência à observação participante, Bauer e Gaskell (2002), afirmam que a forma mais completa de informação sociológica, por um marco referencial, se constitui no diário de campo da pesquisadora, onde são observadas anotações e narrativas do grupo redigidas a partir de um próprio Diário. Nesse caso o diário de Bordo foi virtual e constou de comentários do grupo envolvido, além de ser nomeado carinhosamente pelos integrantes de “GO.STAR 2019 - Registro histórico-emocional”, instrumento que ficou hospedado no *site Trello*. Além de conter observações sobre as atividades, relatadas, também consta os

sentimentos envolvidos dos seus integrantes, como angústias, surpresas e diferentes emoções além das curiosidades.

Para a coleta de dados, foi realizada a técnica de entrevista grupal com a finalidade de obter informações, que auxiliassem a compreender aspectos referentes ao campo de estudo, com base no referencial teórico previamente adquirido. Bauer e Gaskell (2002) justificam a necessidade dessa coleta de dados sendo parte vital do processo de pesquisa, que em conjunto com o tópico guia fundamentado na combinação em uma leitura crítica da literatura apropriada, e de um reconhecimento do campo e dos pensamentos criativos termina por dar conta dos fins e objetivos da pesquisa. Neste caso, foram utilizadas questões abertas com a finalidade de promover aos Entrevistados, o desenvolvimento do pensamento voltado ao tema de pesquisa. As questões do tópico guia estão apontadas no quadro 1:

Quadro 1. Tópicos abordados na entrevista em grupo

Tópicos abordados na entrevista em grupo
Como vocês se veem no Go.Star? Quando e como vocês se viram artistas?
Contem um pouquinho da caminhada de vocês no teatro, sobre um momento marcante, inesquecível no Go.Star.
Como vocês relacionam a aprendizagem de vocês no Go.Star com a trajetória escolar de vocês? O que vocês aprendem em um espaço tem haver com o outro?
E a família, como se encaixa nesta relação?
Hoje estamos vivendo um momento de distanciamento social devido o COVID-19. O que vocês pensam sobre o distanciamento social? Como vocês estão se organizando neste momento? Comparado à rotina de vocês antes pandemia, o que mudou? Quais são os sentimentos envolvidos neste momento?
Das escolhas realizadas no dia-a-dia, vocês percebem a influência da escola, família e do próprio grupo de teatro?
Pensando que o capital cultural como um conjunto de qualificações intelectuais produzidas no contexto e pelo sistema escola, como o Go.Star se insere neste contexto? Como o Go.Star participa deste espaço de conhecimento?

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Como apontam Bauer e Gaskell (2002), a finalidade real da pesquisa qualitativa é explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre um determinado assunto, sendo assim, foram convidadas cinco alunos e o professor do grupo de teatro a fim de compreender diferentes ideias e posições tomadas pelos membros deste espaço social. A proposta da entrevista grupal neste trabalho de pesquisa se fundamentou na ideia de observar os processos de consenso e divergência dos atores e suas ideias referentes a assuntos de interesse em comum, como o fazer artístico envolvendo o capital cultural e social, e a formação do *habitus*, conceitos abordados por Bourdieu (1996). Conforme quadro de identificação dos Entrevistados definiu-se o perfil:

Quadro 2. Grupo de atores e perfil dos Entrevistados

Categoria	Idade	Tempo de atuação
A Professor do teatro	43 anos	13 anos
B	16 anos	1 ano
C	18 anos	3 anos
D	17 anos	2 anos
E	19 anos	3 anos

Fonte: elaborado pelas autoras (2019).

Bauer e Gaskell (2002) apontam em seus estudos a descrição de entrevista com grupo focal, o qual caracteriza esta prática como uma esfera pública ideal.

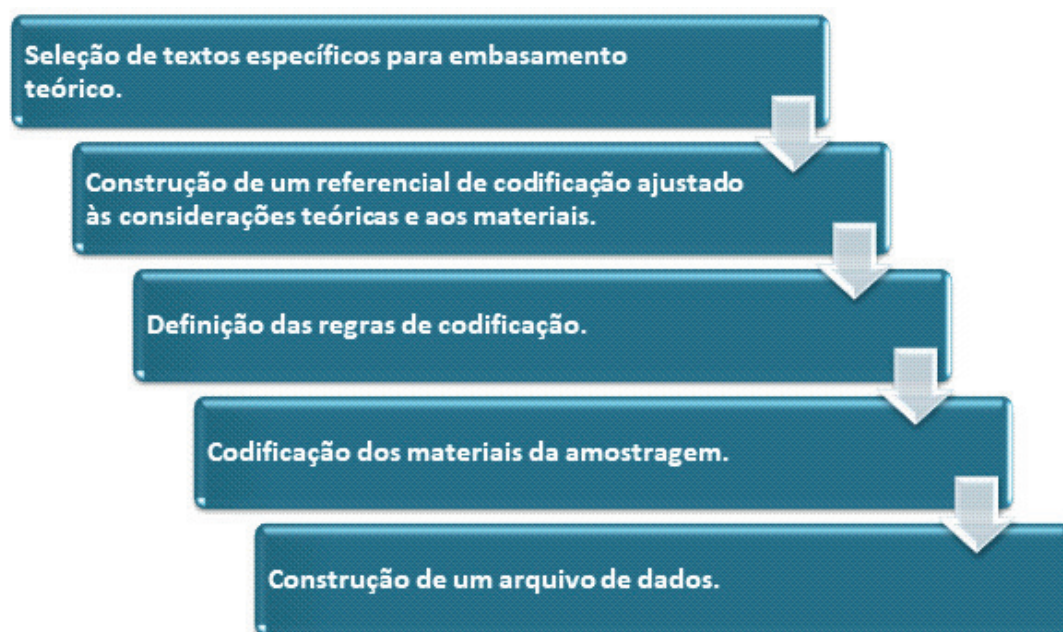
É um debate aberto e acessível a todos: os assuntos em questão são de interesse comum; as diferenças de status entre os participantes não são levadas em consideração; e o debate se fundamenta em uma discussão racional [...] não é uma troca de pontos de vista, ideias e experiências, embora expressas emocionalmente e sem lógica, mas sem privilegiar indivíduos particulares ou posições (BAUER; GASKELL, 2002, p. 79).

O grupo focal abordado nesta pesquisa foi desenvolvido com cinco participantes tendo como moderadora a pesquisadora. A novidade foi, que para o grupo pudessem ter um contato frente a frente, foi necessário nesse momento de pandemia, utilizar uma plataforma virtual de vídeo nomeada de Google Meet, pois devido ao distanciamento social imposto pela contaminação do COVID-19, o grupo ficou impossibilitado de se reunir de modo presencial. No entanto, toda contribuição referente ao tema foi associada, visto que, a pandemia, também contribuiu para a formação de um novo habitus. Após reunião virtual, as narrativas das entrevistadas foram transcritas através do método de análise de conteúdo proposto por Bauer e Gaskell (2002) para a compreensão a partir de Bourdieu.

A análise de conteúdo proposta por Bauer e Gaskell (2002) em seus estudos, faz uso principalmente de dados brutos, que ocorrem naturalmente, o que não isenta o pesquisador de investir na construção de uma interpretação: “[...] o pesquisador caminha através da seleção, criação de unidades e categorização dos dados brutos [...]” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 212). No entanto, os autores apontam que Kracauer (1952) mostrou que a separação de unidades de análise introduz inexatidões de interpretação, citações fora de contexto podem facilmente ser enganadoras, logo, codificar contextualmente torna-se importante para cada unidade de análise, seja ele um artigo, um parágrafo, uma frase, ou uma palavra. Segundo os autores, o momento em que algo foi dito pode ser mais importante do que o que foi dito.

Os passos dados para a construção do *corpus* foram:

Figura 2. Imagem com os passos para a construção do *corpus*



Fonte: elaborado pelas autoras (2020) a partir de Bauer e Gaskell (2002).

Em relação à interpretação dos dados, Bourdieu (2001) afirmou que há distorções inscritas na própria estrutura da relação de pesquisa e, por isso devem ser reconhecidas e dominadas numa prática de reflexão teórica. Segundo o autor, a reflexividade reflexa, baseada num olhar sociológico, permite perceber e controlar no campo, a própria condução da entrevista, os efeitos da estrutura social na qual ela se realiza. Neste sentido, com o uso reflexivo dos conhecimentos adquiridos da ciência social, controlam-se os efeitos da própria pesquisa e, se começa a interrogação já dominando os efeitos inevitáveis das perguntas.

É através de uma escuta ativa e metódica, que se pretende minimizar no máximo a violência simbólica, que pode haver, segundo Bourdieu (2001), no mercado dos bens linguísticos e simbólicos, que se institui por ocasião da entrevista, que varia em sua estrutura, segundo a relação objetiva entre o pesquisador e o pesquisado, “[...] o que dá no mesmo, entre todos os tipos de capitais, em particular os linguísticos, dos quais estão dotados” (BOURDIEU, 2001, p. 695). O autor aponta que todos os procedimentos e subterfúgios que se pode imaginar, para reduzir a distância, têm seus limites. Neste sentido,

Ainda que a transcrição deixe escapar o ritmo, o tempo do oral, basta ler em seguida algumas entrevistas para ver tudo o que separa as falas arrancadas pedaço por pedaço dos pesquisados mais afastados das exigências táticas da situação de pesquisa e os discursos daquelas que são ajustados por antecipação (às vezes muito bem) à pergunta, assim, pelo menos, como eles a concebem (BOURDIEU, 2001, p. 699).

Para Bourdieu (2001), o pesquisador está à altura do pesquisado, na medida em que, a entrevista é exercida de maneira ao mesmo tempo inteligível, tranquilizadora e atraente,

quando conduzida, de fazer de tal modo que a interrogação e a própria situação tenham sentido para o pesquisado e também, sobretudo, na problemática proposta. Ou seja, “[...] as respostas prováveis que ela provoca, será deduzida de uma representação verificada das condições nas quais o pesquisado está colocado e daquelas das quais ele é o produto” (BOURDIEU, 2001, p. 700).

Em relação ao pesquisador, Bourdieu (2001), destacou a ilusão que consiste em procurar a neutralidade na sua anulação, devendo-se admitir que, paradoxalmente, só é espontâneo o que é construído, mas por uma construção realista. Na ilusão da neutralidade, fazem-se muitas sondagens, cujas perguntas forçadas e artificiais produzem coisas fictícias, que elas acreditam registrar, dando ao pesquisador a aparência de uma validação própria a reforçar sua credibilidade e seu crédito. Neste sentido, “[...] transcrever é necessariamente escrever, no sentido de reescrever (BOURDIEU, 2001, p. 710)”. A passagem do oral para o escrito impõe, segundo o autor, a mudança de base, infidelidades que são sem dúvida a condição de uma verdadeira fidelidade.

As antinomias bem conhecidas da literatura popular lembram que dar realmente a palavra àqueles que habitualmente não a têm, é apenas lhes dar a palavra tal qual. Existem as demoras, as repetições, as frases interrompidas e prolongadas por gestos, olhares, suspiros ou exclamações, há as digressões laboriosas, as ambigüidades que a transcrição desfaz inevitavelmente [...] (BOURDIEU, 2001, p. 710).

Com base nas referências foi elaborada a descrição das categorias de conteúdo. A partir da organização das narrativas da Roda de Conversa Virtual com os integrantes do grupo de teatro Go.Star, as categorias emergentes foram organizadas em quadros a fim de análise.

Quadro 3. Categoria: Capital Cultura; Subcategorias: educação formal e educação informal – educação voluntária e involuntária

Nomes	Narrativas
Entrevistado A	[...] projetos da gaveta. Projetos de montagem de cursos online, então, nesse último mês, trabalhamos direto em cima disso. Lançamos quatro cursos, com foco em autoestima, inteligência emocional, relacionamentos [...] trabalhamos pra divulgar isso, pra tentar vender, [...] que é ajudar as pessoas, mas também ter retorno financeiro. [...] esse ganho pra escola eu não sei o quanto ele é significativo. A gente tem que olhar por esse lado, por mais que sim, sempre mexe, sempre toca, sempre sensibiliza aqueles alunos, professores e... [...] O comentário, entre os professores, foi bem legal, assim, de que ele ficou, que reverberou a apresentação do Go do ano passado. Então, me parece que a gente consegue sensibilizar, que a gente consegue tocar, que a gente consegue mostrar que é possível fazer arte e que é possível que essa arte acione alguns elementos, mas ela é efêmera, né [...] O que a gente não consegue fazer, me parece, dentro das escolas, é essa continuidade, esse despertar para uma continuidade. Eu acho que isso a gente acaba não conseguindo fazer. [...] Nas escolas onde o teatro é uma prática – ou não o teatro, mas outros conteúdos, outras disciplinas –, e outros professores abraçam o espetáculo [...] Então, lá eu acredito que, a partir daquelas... Elas eram psicólogas, né? A partir das psicólogas do Instituto Federal de lá eu acredito que sim. [...] A ideia delas era de que aquilo fosse um despertar pra sensibilizar pra arte em si, num primeiro momento, que... Aí elas ficaram um pouquinho frustradas, porque não tiveram adesão nem dos professores, mas o público que estava lá foi bastante impactado. Isso sim, isso é fato.
Entrevistada B	[...] Eu tô tendo aula todo dia de manhã com o colégio e quintas-feiras à tarde – o dia inteiro –, então tem vezes que eu saio da aula de manhã e fico fazendo trabalhos até cinco, seis horas da tarde, porque tudo a gente tem que entregar e ter um registro. [...] eu sempre me organizo no colégio pra tudo que eles enviam de atividades eu fazer o quando mais cedo melhor, pra não ficar pendente [...] Além do teatro, à noite, eu tô fazendo curso de idiomas de francês, que é extensão da Univates, então tô cheia de provas. Essa semana eu tenho três, então é como se eu continuasse tendo aula, mas o tempo todo em casa, fazendo tudo aqui. [...] Eu sempre tive muita facilidade com o inglês, que era uma língua que eu fazia desde pequena, então eu fui me acostumando com as coisas que eu aprendia no inglês e pra mim sempre foi muito fácil. Eu nunca estudava pras provas da Ok Idiomas e tal. Agora, com o francês, eu tenho que fazer tabelinha, [...] Tudo pra aprender de novo, mas tá sendo bem legal. A minha mãe e eu gostamos muito de assistir filmes, então a gente tá assistindo filmes, mas pra agregar mais ao nosso conhecimento, assim. Esses dias a gente assistiu um filme francês que falava sobre o primeiro ano de dois estudantes de medicina, então depois a gente conversa sobre isso e discute, assim, as nossas opiniões. Antes eu já tava lendo dois livros, só que do tipo de literatura que eu gostava. [...] Agora, eu tô tendo leitura obrigatória e eu descobri outra parte da literatura que eu adorei, que é a parte da literatura do romantismo. Então, eu tô lendo “O amor nos tempos do cólera”, que é obrigatório, mas que eu tô adorando muito, assim. Eu já tô procurando outros livros do Gabriel García pra ler depois. Eu sempre gostei muito de ler, e pra mim eu sempre fui mais dessa parte, assim, intelectual (faz um sinal de aspas com os dedos), tipo de estudar e de aprender coisas novas. [...] Meu primeiro ano no ensino médio foi horrível, eu fui muito abaixo da minha própria expectativa no colégio, então... Eu entrei em 2020 com vários processos e pensava: “Nossa, eu vou estudar isso diferente, vou estudar aquilo diferente”, e tava dando, realmente, muito certo, mas agora estamos fechados em casa. Eu tô continuando esses métodos e eu tô me encontrando mais neles, então... Eu tô estudando muito mais agora porque tá cada um por si e então a gente tá tendo que desenvolver muita capacidade autodidata. Uns estão se descobrindo autodidatas e outros tão se aprimorando como autodidatas, e... Sempre procurar métodos de como entender melhor e... A gente tá tendo uma educação à distância, então é cada um por si quase, e a ordem do professor [...] Eu tô estudando bastante. Inclusive, uma ideia que eu tinha desde pequenininha em relação à carreira que eu ia seguir também tá se abrindo portas, porque eu tô tendo tempo de pesquisar mais sobre área e, principalmente com o colégio e a iniciação científica dele, eu descobri outra área, assim, que eu me apaixonei muito, porque desde pequena eu queria fazer medicina [...] mas eu descobri a área da biomedicina, então... Eu tô pesquisando bastante sobre isso e desde que eu estudei embriologia no colégio, é uma coisa que eu pesquiso e leio por diversão própria.
Entrevistada C	[...] eu não gosto muito de leitura obrigatória. [...] aí eu fujo pra ler os outros livros que eu gosto, né? [...] Eu tinha perdido o hábito de ler, tipo, livro físico assim, sabe? Eu tava lendo muita coisa pelo celular, daí eu até... Tipo; voltei a criar o hábito de ler, assim, o livro físico. A gente pôde aprender muita coisa e eu acho que a gente foi muito privilegiado de fazer teatro no Espaço da Arte porque a gente não aprendeu só teatro [...] Agregou muito na minha vida.
Entrevistada D	[...] Agora, com o estágio cancelado, a gente não pode mandar as atividades nem nada, então eu tô me ocupando com outras coisas, né? Mas eu tô bem. [...] eu tô fazendo meu curso de coreano que tava parado por causa do estágio, porque eu não tinha mais tempo nenhum pra fazer. As pessoas da minha escola, elas não conseguem ir em mostras e coisas assim, porque é durante a semana, então a maioria tá no internato e não consegue [...] lá no IEEEM as pessoas não tem muito contato com o teatro e essas coisas. Eles não vão em apresentações, e eles gostam muito quando alguém vai apresentar na escola e eu me senti muito bem de apresentar pras minhas amigas.
Entrevistada E	[...] eu acho que o teatro, sim, influenciou muito na minha escolha pra psicologia, tanto que ali no terceiro ano eu fiquei entre teatro e psicologia [...] então, eu acho que elas caminham juntas, assim, o teatro e a psico. [...] Tô desenhando bastante [...] é lettering, é escrita de falas e de frases. Eu pego, tipo, frases que me motivam e me deixam mais calma. Eu separei uma aqui que é... Não sei se dá pra ver, mas é: ‘A dor é um casulo’. [...] toda transformação causa uma dor, mas isso vai fazer tu te transformar, tipo, numa coisa melhor. Eu acho que essa frase, em especial, tá me guiando nessa quarentena, assim, que... Tipo, buscar coisas que fazem tu te transformar em algo melhor.

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Baseado no conceito de capital cultural, que compreende o conhecimento, as habilidades, as qualificações intelectuais reproduzidas pela família e pela escola, vinculadas a sina escolar, moral que acompanha a educação e, que ao mesmo tempo oportuniza mudanças; com práticas, com disciplinas, relações diferentes, propostas ambiciosas de ascensão social, nos deparamos com os relatos dos integrantes do Go.Star que se referem o quanto e como a escola/educação pode e se manifesta no seu meio.

O entrevistado A, se reportou à ideia do movimento, que há em relação a se desprender de paradigmas e se dedicar a ideias a serem compartilhadas com os demais com a intenção de promover conhecimento e, ter retorno financeiro. Neste sentido, observou-se que, ao capital cultural, o econômico se alia resultando aquisição, tanto de conhecimento, como monetário.

Sobre o capital cultural estar atrelado ao capital econômico, a entrevistada D, exemplificou na sua narrativa, o que Bourdieu (2008) destacou em sua crítica social. Ao relatar, que as pessoas da sua escola só possuem acesso a apresentações artísticas, quando a escola oferece, revelou a ideia da distinção ao mesmo tempo em que, a oportunidade que esta instituição oferece como ascensão social/cultural/econômica aos seus educandos. Observou-se a condição de classe e condicionantes sociais atravessados neste contexto. Segundo Bourdieu (2001), a escola, enquanto força formadora de hábitos propicia aos que se encontram direta ou indiretamente submetidos à sua influência, não tanto esquemas de pensamentos particulares e particularizados, mas uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento.

A entrevistada B, ao narrar suas práticas relacionadas à escola, revelou preocupação em dar conta da demanda e o tempo que a elas é destinado. Como em estado incorporado, sua aprendizagem referiu-se a uma disposição duradoura, que já faz parte do seu cotidiano. Observou-se a capacidade de dominar o espaço social simbolicamente, de transformação do estudante em profissional, logo, de mudança de *habitus*. Percebeu-se que, a entrevistada B, quanto mais aprende, mais quer adquirir conhecimentos, tanto de uma maneira formal, como informal, seja através da escola, ou autodidata, sendo esta, pontuada por Bourdieu (2008), como produto do sistema escolar. Segundo o autor, por ter adquirido sua cultura fora da ordem instaurada pela instituição escolar, o autodidata denuncia na sua ansiedade relativa à boa classificação, nos seus saberes acumulados no decorrer de uma aprendizagem singular, ignorando as etapas e os obstáculos institucionalizados e padronizados, na cultura escolar que é padronizada hierarquizada e hierarquizante de saberes imprescindíveis. A luta pelo espaço assumiu forma coletiva, consta a política do espaço, dos grupos homogêneos que se observam diretamente, se alimentam e se superam.

Querer aprender uma nova língua estrangeira, e atrelar a ela a ideia de um curso superior, denota ganhos de posição no campo social/econômico a partir do capital cultural. Percebe-se que, tanto a entrevistada D como a B, demonstraram interesse neste aprendizado, como uma maneira prazerosa de adquirir mais conhecimento e, dele se apropriar, ora por prazer, ora por necessidade para conquistar mais conhecimentos e reconhecimentos. Como capital cultural em estado objetivado, a maioria das entrevistadas relatou o quanto a leitura fez, ou faz parte da sua aculturação, sendo que, por mais que seja exaustiva como a leitura obrigatória imposta pelas escolas, possa se tornar um hábito, e por fim, um *habitus*. Seja leitura digital ou em livro físico, a leitura se faz. A entrevistada C, ao narrar sobre sua experiência, revelou seguir modelos e, que se identificou com um tipo de leitura, mas prova para si mesmo que a contradição é normal.

Em relação ao teatro nas instituições escolares, a entrevistada A se reportou o quanto esta prática é significativa, quando a demanda parte da escola e quando há sensibilização por parte do corpo docente. A entrevistada relatou que há dificuldade em dar continuidade aos trabalhos proposto pelos espetáculos do Go.Star nas escolas, apresentações que visam, além de comover, instigar os jovens colaborando na sua formação pessoal e social devido a falta de adesão por parte dos professores. No entanto, a entrevistada C relatou o quanto as práticas artísticas agregaram na sua vida, uma oportunidade de adquirir capital cultural de maneira informal e prazerosa. A influência também mencionada pela entrevistada E ao comentar sobre a escolha do curso de graduação optado no final do Ensino Médio, um exemplo de capital cultural no estado institucionalizado reforçando o *habitus*.

Bourdieu (2008) considerou que os espaços sociais família e escola funcionam como lugares em que se produz a competência e, ao mesmo tempo, como um dos lugares em que se recebe seu valor. No mercado escolar, os professores ajudam a coordenar a partir das exigências escolares, da militância, da prática, da linguagem, do psicológico, do exemplo que é trabalhado para um grupo, da posição social desse grupo em relação ao outro que assiste e da transmissão do conhecimento. O espaço social família, domina os valores extraescolares. Pela familiarização se dá a cultura ilegítima e o mercado “mundano”, que oferecem livres cursos a uma arte de representar a competência e transformar as questões de conhecimento em questões de preferência, como relata à entrevistada E ao contar a satisfação de transformar frases em arte. Com a categoria Capital Cultura; apresentada a partir da educação formal e educação informal segue a seção do capital social.

Quadro 4. Categoria: Capital Social; Subcategorias: vínculos, rede de relações, identificação com pares, ressignificação e reconversão

Nomes	Narrativas
Entrevistado A	[...] Esse confinamento me deu ainda mais essa certeza, absoluta, de que o meu caminho é estar com pessoas. Quanto mais, melhor. E se não der presencial, que eu prefiro, que seja online [...] Estar com pessoas e estar dividindo conhecimento, compartilhando conhecimento, aprendendo conhecimento, né?
Entrevistada B	[...] Às vezes, eu ajudo a minha mãe na cozinha, porque aqui em casa, praticamente, agora nós duas somos vegetarianas, porque não vale a pena comprar carne só pra ela. Então, a gente faz receitas, procura coisa na internet que dá pra fazer e que a gente gosta. [...] Mas o que eu já fiquei bem triste e já chorei bastante é porque eu não tenho mais tanto contato com a minha vó paterna, porque ela se isolou por um bom tempo lá na praia, onde só ela e o meu vô ficaram... Mas, agora eles voltaram, e eu ainda não consegui ver eles, e como eu não tenho contato [...] por internet, por celular, da minha família paterna, eu não tô conseguindo falar com eles e eu... O meu tio, ele tá com suspeita de vírus e eu não tenho como falar com ele. Ele tá isolado [...] tá sendo bem complicado, assim, mas em relação à família materna tá bem tranquilo. Eu tô me encontrando com a minha vó e fica uma de cada lado do portão. O meu dindo, o meu primo também [...] mas tudo com essas medidas, assim, de ficar o quanto mais longe, melhor, não dividir nada.
Entrevistada C	[...] apresentar nas escolas sempre teve um impacto muito maior, assim, pra mim, principalmente, porque tu vê as pessoas da tua idade, assim, sabe? [...] quando a gente apresentou nas escolas a gente sempre teve debate, né? Então, tipo, tu vê aquelas adolescentes da tua idade, sabe, que muitas vezes até tu conhece, sabe? [...] a gente tem, tipo, uma proximidade maior, sabe? A gente consegue ter uma troca maior, sabe? Eu acho que... Que é uma das melhores partes, assim, de apresentar. [...] Eu passei muita coisa dentro do Go, [...] eu entrei bem novinha, então eu não tinha aquela noção de que... Por mais simples que seja, eu não tinha noção de que nem todo mundo pensava igual a mim, que nem todo mundo, tipo, ia concordar com as coisas que eu fazia, sabe? Então, pra mim foi muito difícil isso [...] pra mim, foi muito difícil lidar com isso, sabe? [...] quando eu fui amadurecendo que eu teria, talvez, lidado de forma muito diferente se eu não tivesse o apoio do Go, sabe, porque muitas vezes eu chegava lá e falava: 'Olha, eu não sei o que fazer' ou, às vezes, chegava e falava: 'Olha, aconteceu isso', e muita gente falava: 'Não, não é bem assim, tenta pensar de outro jeito.' [...] Eu acho que quando tu erra e é corrigido de uma forma amorosa, digamos assim, de uma forma amigável, é muito mais fácil. Tu aprende de um jeito muito diferente e tu não vai mais repetir aquilo, sabe? [...] hoje, muita coisa no meu trabalho, por exemplo, de lidar com pessoas, assim, eu vejo que eu ia ser muito diferente se eu não tivesse aquilo de 'calma, respira, pensa por um outro lado, pode ter uma outra saída e talvez não é aquilo que tu pensa', sabe? [...] 'não pode sair', sabe? Então, eu fiquei... Pra mim, foi bem difícil. Tipo, eu não era assim muito de sair já, mas eu acho que o que pega pra todo mundo, real, é isso de não poder ver as pessoas que tu quer. Tipo, não poder ver os avós, não poder ver os amigos, sabe? [...] agora, como eu tô trabalhando, eu não tô mais sentindo tanto, mas antes... [...] o que mais pega é não poder estar com as pessoas que eu quero, não poder ir onde eu quero, não poder fazer o que eu quero.
Entrevistada D	[...] Fico muito feliz de apresentar pra gente da minha idade, sabe, de ver a reação dessas pessoas, ver como... Depois da peça, ver o rostinho das pessoas. [...] A gente assiste série juntas pra passar o tempo de noite. Inclusive, no Prime, tem uma série muito boa que chama 'O mentalista'. É muito legal, muito legal. Eu não gosto de série e dessa eu tô gostando. Mas, enfim, a gente tá ocupando bem o tempo. A minha mãe ligou pra uma aluna minha da creche [...] quando eu fui falar com a menina, ela abriu um sorriso tão lindo, tão lindo, e eu fiquei muito emocionada. Daí eu fiquei pensando no quanto a gente toca a vida das pessoas e a gente nem sabe. Como um cotoquinho de gente me reconheceu na videochamada e ficou toda feliz, sabe? E agora eu fiz 18 anos, e eu e minha mãe, a gente teve uma conversa bem séria porque eu tenho só o nome do meu pai no meu nome e isso é uma coisa que me incomoda demais e... Aí eu disse pra minha mãe que eu quero e vou mudar o meu nome, [...] Tem dois nomes que são os nomes que eu vou colocar em mim, que é o sobrenome da minha mãe e... Quando a minha mãe tava grávida de mim ela tinha escolhido um nome pra mim e meu pai tinha concordado, mas quando eu nasci o meu pai trocou o meu nome, e aí... O meu nome era pra ser Manuela. [...] eu vou colocar Manuela no meu nome também e é porque eu quero, porque eu me sinto bem, porque foi uma decisão minha. [...] Eu não tô fazendo isso porque uma outra pessoa quer, sabe? Eu não sei, eu me sinto mais evoluída pra escolher as coisas que eu quero pra mim [...] É como eu me sinto, porque eu não tenho mais medo de falar. Júlia Manuela Bepler lesbik.
Entrevistada E	Pra mim tá sendo muito difícil não poder tipo, abraçar as pessoas, não poder abraçar a minha vó [...] tirando essa parte do toque que não pode agora. Ah, eu acho que 2019 foi um ano muito turbulento e que eu fiz todo o planejamento de 2020 pra ser um ano tranquilo... E chega 2020 e o Corona chutou toda a minha organização e agora eu tô tipo, muito doida tentando me reorganizar de novo [...] Agora eu tô de férias, no caso, porque todos os estagiários foram colocados de férias, né? Também porque não tem como limpar bunda de nenê e botar pra comer em home office, né? [...] mas tá sendo bom, assim, dá pra se reaproximar da família. Tipo, trazer coisas que foram perdidas durante a rotina, né?

Fonte: elaborado pelas autoras (2020).

A partir da teoria elaborada por Bourdieu (1996), as sociedades se apresentam como sendo espaços sociais, conjuntos de posições distintas e coexistentes, exteriores umas às outras, definidas umas em relações de proximidade, ou distanciamento e, também, por diferenciações que envolvem o capital cultural e o econômico, logo, um conjunto de recursos (atuais ou potenciais) que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas, em que os agentes se reconhecem como pares ou como vinculados a determinado(s) grupo(s). Neste sentido, a entrevistada A e a entrevistada C, se reportam ao quanto se sentem afetados pelo distanciamento social proveniente a COVID-19, apontando a necessidade de realizar trocas, virtuais ou presenciais, com a rede de relações ao qual pertence. Por mais que não tenha o hábito de sair de casa com frequência, o “não poder sair”, é pontuado pela entrevistada C, como algo muito difícil, revelando o quanto a proibição leva a oposição.

A saber, segundo o Ministério da Saúde, a COVID-19 é uma doença provocada pelo coronavírus (família de vírus que causam infecções respiratórias) SARS-CoV-2, que apresenta um quadro clínico que varia de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves. Por ser um agente descoberto recentemente, por causar sérios problemas de saúde e ser de fácil transmissão, a OMS (Organização Mundial da Saúde) recomendou que houvesse distanciamento social a fim de evitar a contaminação em massa.

A entrevistada B, comentou o quanto o distanciamento social, principalmente de seus familiares lhe afetou emocionalmente, dizendo que a preocupação com seus entes, principalmente dos quais não tem tanto contato, é grande. No entanto, percebeu-se que, através das narrativas da entrevistada E, que diz, que, por mais que o coronavírus desorganizou o seu planejamento para o ano de 2020 junto ao seu namorado, de precisar evitar o toque como o abraço, ele lhe proporcionou uma reaproximação com seus familiares mais próximos, com quem mora, trazendo, segundo a entrevistada, “[...] coisas que foram perdidas durante a rotina”. O mesmo se observa nas narrativas da entrevistada B e D, que narraram a proximidade com suas mães, seja por práticas e hábitos alimentares, como de lazer e aculturação, propiciando um novo *habitus*. O capital social em Bourdieu auxiliou para repetir a estruturação do próprio capital, sendo uma convenção, que encontra na família a base de seu expediente, de reorganização, reprodução, a sua fertilidade, patrimônio, a economia e educação, pois a família, enquanto estrutura, mantém o ser social.

A família, como processo de socialização primária, é reportada pela entrevistada D, como um indicador de importante conexão e de dimensão estrutural com esforços para ações coletivas que, segundo Baquero (2008), se refere ao pertencimento. Ao expor o desejo de trocar seu nome com base nos fatos narrados por sua mãe referente ao seu registro, logo após o nascimento, essa mesma entrevistada, revelou a importância de sentir-se pertencente ao grupo familiar, e por não ser algo imposto, revelou mudança de *habitus*, “[...] princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição

em um estilo de vida unívoco, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas” (BOURDIEU, 1996, p. 22).

Dentre vários conceitos, referentes a capital social, Coleman (1988) diz ser um recurso específico para pessoas, sendo produzido a partir de mudanças das relações interpessoais, que facilitam determinadas ações, e acontece a partir das relações sociais. Ou seja, depende da ação individual para a produção, de um bem coletivo e ainda é sustentado por dois pilares, a confiança e a reciprocidade. Neste sentido, a entrevistada C se reporta, o quanto pertencer ao grupo Go.Star lhe oportunizou crescimento pessoal e profissional, por haver entre os participantes, uma relação altruísta, desprendida de interesses a não ser o próprio amadurecimento dos integrantes, logo do coletivo. Autores como Coleman (1988), e Putman (2006), apontaram indicadores de capital social, associados a teoria de Bourdieu, como confiança, reciprocidade, lealdade, apoio social, fidelidade e reconhecimento. Indicadores observados na fala da entrevistada C, quando afirma que os diálogos no Go.Star, mesmo quando há contradição de ideias. Isso se dá de maneira afetuosa, e proveitosa, contribuindo para o aprendizado individual e coletivo, e que por vezes, se fará em outros âmbitos, outros espaços sociais como o profissional.

Segundo Coleman (1998), o capital social por sua vez, é criado quando as relações entre as pessoas mudam de maneira que facilitam a ação. Logo, a entrevistada C, ao narrar seus sentimentos em relação ao público jovem que contempla os espetáculos, revelou emoções que perpassam as apresentações, observando lealdade nas conexões, imbricadas nas relações existentes entre os pares. Relações observadas também na fala da entrevistada D ao se referir o quanto apresentar para “gente da sua idade” lhe deixa feliz, assim como ao ser reconhecido por uma aluna, que tão pouco teve contato consigo.

Diferentes autores entendem o capital social de maneiras distintas, no entanto, cabe ressaltar que, segundo Bourdieu (1989) e Coleman (1988), sendo o capital social um conjunto de recursos reais e potenciais, que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento mútuos, o agente social constitui e por vezes é constituído nesta rede de relações, acessando assim, outros capitais, cultural e econômico, logo, capital simbólico através da mudança de *habitus*.

A seguir, destaca-se a figura 3 que se reporta às narrativas sobre o quanto o capital social e a rede de relações, que se reportam à formação de *habitus* dos jovens artistas.

Figura 3. Grito de guerra do Go.Star



Fonte: acervo das autoras (2020).

Com a apresentação da categoria capital social ficou evidente através das narrativas as subcategorias propostas como os vínculos, as rede de relações, as identificação com pares, e o mais importante a ressignificação e reconversão do olhar que o grupo Go Star apresentou a todos.

Quadro 5. Categoria: *habitus*; subcategoria: memória social

Nomes	Narrativas
Entrevistado A	Nada é por acaso (mostra livro intitulado “A força que há em nós”). Da Dawn Watson, a história dela é fabulosa, de superação e tudo mais. Uma criatura que sofre absolutamente tudo que um ser humano não merece sofrer e, justamente, ela trabalha muito forte nessa linha do casulo, né? Que é isso: de vez em quando tu tem que entrar pra dentro do teu casulo mesmo, pra se reinventar, que é o que a gente tá fazendo, né? Nesse momento a gente tá dentro do nosso casulo. Alguns vão sair voando por aí. Infelizmente, outros nem tanto, né? Mas tá tudo certo: cada um, cada um.
Entrevistado B	Eu nunca gostava muito de sair de casa, então eu só estou mais em casa, [...] descobri que eu gosto e que eu preciso me exercitar muito e que tá fazendo muito bem pra mim, e... Me regravando muito mais na minha alimentação, que tá me fazendo muito bem desde que eu virei vegetariana. E, também, dessa questão de como vai ficar agora o meu futuro, porque tudo que eles fazem e falam é que nada vai ser como era antes. [...] comecei a me exercitar todos os dias em casa e isso tá me fazendo muito bem, assim, porque eu tenho bastante ansiedade, então quando começa a me bater uma coisa assim, eu vou e faço meus exercícios ou eu avanço um pouquinho [...] antes eu me restringia só na academia, e agora a minha opção é de não ir porque os horários lá tão muito restritos, então eu decidi fazer em casa e tá indo muito bem, assim.

Nomes	Narrativas
Entrevistado C	[...] tu vê todo o processo que tu constrói, tipo... Tu consegue ver tudo que tu pensou, que tu construiu na peça. A gente vê, tipo: 'Ah, vamos fazer isso pra, talvez as pessoas se sentirem de tal forma'. A gente sempre se pergunta: "Mas será que vai chegar pras pessoas? Será que as pessoas vão entender?". Sabe, a gente sempre tem esse questionamento, e quanto tu vê que chega pras pessoas da nossa idade, que era o objetivo, principalmente, do '40 Segundos', por exemplo, tu vê que chega pra eles de uma forma, assim, tão forte, sabe, é bem gratificante. [...] Pra mim, acho que o teatro foi, tipo, meio que uma salvação assim, sabe? [...] eu fui me moldando conforme as coisas que eu ia aprendendo, sabe? Eu acho que eu ia ser uma pessoa totalmente diferente se eu tivesse crescido sem o teatro, sabe? Eu acho que... Não sei, eu não consigo me imaginar sem essa... Essa veinha assim, com o teatro, sabe? [...] É uma coisa que não tem como apagar, sabe? Foram quase 10 anos, então, tipo... Por mais que a minha profissão hoje não vá ser tão relacionada a isso [...] ajudou muito a decidir isso, sabe? A ver o que eu gostava o que eu não gostava, entender e também em muitas outras coisas, como lidar com as pessoas e entender que as pessoas são diferentes, que não é tudo preto no branco, sabe? [...] lidar com as minhas emoções e outras coisas que foram oferecidas pelo Espaço da Arte pra nós, sabe, dentro do teatro. Cada evento era único, assim, sabe? A gente pôde aprender muita coisa e eu acho que a gente foi muito privilegiado de fazer teatro no Espaço da Arte porque a gente não aprendeu só teatro [...] Agregou muito na minha vida. [...] Eu tô ainda num processo bem grande de muitas coisas [...] Muita coisa não deu certo, que eu queria, então eu tenho que mudar os planos e aprender com isso também [...] Eu acho que eu tô muito focada em ser o meu melhor, sabe? Em tudo que acontece, tentar olhar pra dentro de mim e vê o que eu posso melhorar, sabe? Tanto em coisas boas, quanto em coisas negativas, sabe, é mesmo de fazer um autoconhecimento, sabe? Que nem a gente tá esse tempo agora em casa, mas querendo ou não a gente vai estar o resto da vida com a gente mesmo, sabe? [...] Eu acho que eu dava muita prioridade pra coisas que ocupavam muito de mim, sabe, e deixava outras coisas muito de lado. Então, eu tô aprendendo mais isso: dar mais importância pras pessoas que merecem e olhar mais pra mim mesma com mais carinho, sabe? Cuidar mais de mim, mesmo.
Entrevistado D	Eu gostei muito quando a gente foi apresentar 'Duas Vidas' lá, porque depois todo mundo veio falar comigo sobre a peça e falar como mexeu com eles [...] Depois da peça, ver o rostinho das pessoas. Dá pra gente ver direitinho se tocou a pessoa, se mexeu com ela, sabe? Eu acho isso muito incrível! E eu comecei muito pequeninha, e depois que eu comecei a fazer teatro tudo pra mim ficou de uma maneira diferente. Depois que eu fui fazer magistério eu percebi que, da minha turma, eu era a que menos tinha timidez de falar com as pessoas, de puxar trabalhos, e a gente criou muita coisa com arte porque várias pessoas da minha turma já tinham feito teatro e contato com arte e... Era muito diferente ver as pessoas que nunca tinham feito teatro das que já tinham feito teatro. Tipo, as pessoas que não tinham feito eram muito mais retraídas, e aí, pelo menos na minha turma do IEEEM, a gente tentou levar arte pras pessoas, e eu sinto que várias pessoas da minha turma ficaram mudadas depois que a gente começou a ensaiar. A gente montou um musical, montamos peças, a gente fez sarau... Eu fico pensando que se eu não tivesse entrado no teatro quando eu era pequena, eu não sei se as coisas teriam sido como foram agora. Eu sinto que me influenciou muito, tanto no meu contato com as pessoas quanto em mim, sabe? Eu mudei muito. [...] quem acompanhou meu final do ano passado viu que eu tava desesperada por sair do ensino médio e ter que fazer o estágio e começar a trabalhar [...] agora eu sou professora e aí eu sou responsável por uma turma. Isso tá me fazendo pensar de um jeito muito diferente do jeito que eu pensava e, por incrível que pareça, eu não tenho mais medo de estar na frente das crianças. Eu não tenho mais aquele receio que eu tinha de acabar o meu ensino médio e: 'Meu Deus, e agora? Eu vou ter vinte olhinhos me olhando e eu não vou saber o que fazer'. [...] eu já peguei confiança de que, sim, eu tô no caminho certo e de que eu tô fazendo uma coisa que eu gosto, e por mais que eu não queira seguir como professora em sala de aula depois – por enquanto, não é o que eu quero –, tá me fazendo muito bem.
Entrevistado E	O que eu acho legal, também, é, como a Mi disse, o retorno que eles dão pra gente, né? Tipo, no '40 Segundos', [...] Essa emoção que eles passam pra gente... [...] quando acabou a peça, tava todo mundo com lágrimas nos olhos. Tipo, chegou a mensagem, de uma certa forma e... Teve uma apresentação que teve um menino – ou uma menina – que foi encaminhado pro CREAS de Estrela por conta de pensamentos suicidas que ele teve, sabe, que essa pessoa tinha. Então, eu acho que esse retorno que tem, tanto na vida das pessoas quanto pra nossa vida, é o que mais vale, sabe? [...] A ver essa outra pessoa, entender a singularidade de cada um (referindo-se ao teatro). Eu acho que ele me ajudou muito nessa coisa, também, de empatia, tipo, de se colocar no lugar do outro, e isso foi uma alavanca, assim, pra mim, pra ir pra psico, por mais que eu ainda queira fazer a pós-graduação em psicodrama pra estar um pouquinho perto do teatro também. Também tô praticando yoga. Eu faço yoga três vezes por semana, tá sendo muito bom. Muito, muito bom. E é isso, tentando não surtar, e tá funcionando porque a yoga me traz muita calma, assim. Ele faz meditação no começo e no final da aula, então isso já ajuda a acalmar. Mas eu acho que eu tô, como a Miche disse, tipo, me conectando comigo mesma e me tornando melhor pra mim mesma. Tipo eu tô... Tô começando a cuidar mais da pele, mais das unhas, do cabelo, e isso tá me deixando muito bem, assim. Muito, muito bem.

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Como estruturas incorporadas, o *habitus* na teoria de Bourdieu (2005), é definido como princípios geradores de práticas distintas e distintivas que constituem os agentes sociais, e como um sistema durável de disposições a perceber, agir e pensar sobre o mundo de uma

determinada maneira. O *habitus* se apresenta como produto socializado, e como gerador de práticas, valores e ideias, além de ser socializante.

Ao se reportarem ao teatro no seu fazer artístico/pessoal, os entrevistados se reportaram a esta prática de uma maneira singular e ao mesmo tempo coletiva/social, na medida em que perceberam o quanto a influência é mútua, do jovem artista com relação ao público e vice-versa. O *habitus*, como disposições adquiridas, inconscientemente, de forma individual e social, depende em grande parte da protomemória. A protomemória, como memória social incorporada (*habitus*), segundo Candau (2011), faz parte do indivíduo, do seu jeito de ser e de perceber o mundo. O fazer artístico retratado pela entrevistada C comentou, numa mudança de *habitus*, que se estruturou no decorrer de 10 anos, e que ainda está em processo devido aos conhecimentos adquiridos através das trocas com os seus pares e professores.

Em relação à influência do teatro como mudança de *habitus*, a entrevistada D, pontuou a importância de este fazer artístico na sua postura, como aluna e como profissional. Ao descrever o quanto sua experiência artística acabou por influenciar positivamente seus colegas na escola, evidenciou a teoria de Bourdieu (1996) referente às relações de força, entre as posições sociais, no sentido de que, garantem a seus ocupantes um quantum suficiente de força social ou de capital, de modo a que estes tenham possibilidade de entrar nas lutas pelo monopólio do poder, entre as quais possuem uma dimensão de capital. A entrevistada, ao mesmo tempo, em que se questionou sobre a influência da arte na sua constituição, na sua identidade, destacou a diferença que há na sua forma de agir no decorrer dos anos referindo-se a autoconfiança e desinibição, indicando um novo *habitus*.

As entrevistadas C, D e E ressaltaram a importância de observar o quanto as peças teatrais oportunizadas pelo Go.Star influenciaram os jovens na medida em que, após as apresentações, as discussões sobre os espetáculos oportunizaram a eles e instigaram um novo olhar, uma nova postura diante do que fora apresentado. Os exemplos disso, as entrevistadas se reportaram ao espetáculo “40 segundos”, peça teatral que, além de provocar questionamentos sobre o *bullying*, abordou o suicídio na adolescência. Neste sentido, a entrevistada E, comentou da importância da dramaturgia junto à área da Psicologia, como ciência que se ocupa do estudo do comportamento humano.

Ao comentarem sobre o distanciamento social devido à COVID-19 e o quanto isso está afetando, os entrevistados, se manifestaram de diferentes maneiras. A entrevistada A salientou que este é um momento no qual, num processo de introspecção, as pessoas estão num “casulo”, e que a transformação do agente social, se dará a partir das suas significações e ressignificações. A entrevistada B colocou que já tinha preferência por ficar em casa, então que neste sentido, o distanciamento social não está lhe prejudicando. Está aproveitando para cuidar da sua alimentação, e que, embora às vezes seja por ansiedade, está se exercitando

e deste hábito está se apropriando, assim como a entrevistada E, que está se dedicando à yoga. Prática que há anos está lhe trazendo benefícios físico e emocional.

A partir dos relatos das entrevistadas foi possível observar as três dimensões do *habitus* pontuada por Bourdieu, ou seja, das disposições corporais (*hexis*), das disposições de valores (*eidós*) e dos valores em estado prático (*ethos*), e o quanto eles estão intrínsecos na essência de cada entrevistada. As evidências da pesquisa comprovam o que Bourdieu (1996) apontou como constituição de um *habitus*, considerando que os agentes sociais atuam e são dotados de senso prático, de preferências, de percepções, e que carregam consigo heranças de vivências e lembranças próprias, que refletem no seu estilo de vida, no seu modo de agir e de pensar. Destaques que se refletem as considerações feitas por Candau (2011), no que dizem respeito às memórias sociais como geradoras de identidade, considerando que, tudo o que faz parte do indivíduo, do seu jeito de ser e de perceber o mundo, diz de uma reconstrução contínua, de uma estrutura estruturante, baseado no Bourdieu (1996), que ao mesmo tempo que modela, é também modelada.

CONCLUSÃO

O artigo teve como tema, a formação de *habitus*, conceito abordado por Bourdieu (1996) e se referiu à essência do ser, e que por estar diretamente relacionado à aspectos do campo social, sofre alterações, na medida em que, retraduz características intrínsecas e relacionais referentes a conjuntos de saberes. A base teórica que envolveu espaços e campos sociais, aspectos da memória social, e as representações sociais, ofereceu condições para refletir sobre a formação incorporada dos jovens integrantes do grupo de teatro Go.Star na cidade de Estrela, no Rio Grande do Sul, foco investigativo.

O objetivo deste estudo atingiu o seu propósito de descrever o capital cultural e social que está sendo constituído através da interação do grupo Go.Star nas aulas e práticas dos jovens, visto que, as respostas ao questionamento da pesquisa foram totalizadas. Nesse sentido, foi possível através das narrativas de memórias revelar a influência do grupo teatral Go.Star na formação do *habitus* em uma amostra de participantes.

O método deste estudo demonstrou-se adequado, pois ao descrever e compreender a interação do grupo, sob o ponto de vista das narrativas dos jovens participantes e do professor de teatro do grupo, foi possível considerar o seu *habitus*, e o seu capital cultural e social descrito a partir da compreensão da teoria de Bourdieu (1996), ou seja, os conhecimentos adquiridos e institucionalizados através da inter-relação de fatores importantes nos campos sociais, campos de atuação em que cada pessoa participa num determinado momento e espaço. Para tanto, evidenciou-se algumas descobertas acerca do tema abordado:

Capital cultural – Foi possível comprovar que as práticas realizadas pelo grupo compreendem conhecimentos e habilidades, bem como, qualificações intelectuais produzidas e reproduzidas pelos espaços sociais em que habitam, principalmente pela família e pela escola. Observou-se que os jovens artistas percebem o quanto são influenciados, ao mesmo tempo em que influenciam seus pares, principalmente no que diz respeito às encenações das peças teatrais a que se dispõe a apresentar nas escolas.

Capital social – Os valores e as emoções narradas pelas entrevistadas referem-se às trocas, que eles realizam com seus pares nas redes de relações afetivas. Percebeu-se que neste momento de distanciamento social, embora não estejam se encontrando presencialmente, o elo que os une manteve-se virtualmente, comprovando que os vínculos transcendem o concreto.

Habitus – Considerado um haver, um capital se modifica, na medida em que, se ganha capital cultural e social. Os agentes e ou grupos de agentes vão se estruturando, na medida em que, são estruturados, pois os jovens artistas vão adquirindo disposições, conjunto de saberes, vão se constituindo como pessoas num processo contínuo, tal qual foi observado nas mudanças ocasionadas pela COVID-19.

Esta pesquisa teve suas limitações durante o processo devido à pandemia da COVID-19, ficando assim, a predisposição em querer continuar pesquisando o grupo focal, que está em contínuo processo de construção. Ao término da pesquisa, fica evidente que o “capital cultural se consolidou”, possibilitando a pesquisadora tornar-se uma “nova pesquisadora”. O estudo propiciou disposições particulares capazes de serem aplicados em diferentes campos de pesquisa.

■ REFERÊNCIAS

1. BAQUERO, Marcello. Democracia formal, cultura política informal e capital social no Brasil. **Opinião pública**, v. 14, n. 2, p. 380-413, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/op/v14n2/05.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2020.
2. BAUER, Martin; Gaskell, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto**, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.
3. BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1992.
4. BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp, 2008.
5. BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
6. BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
7. BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

8. BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
9. BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
10. BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.
11. BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. São Paulo: Papirus, 1996.
12. CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2011.
13. CARVALHO, Mauro. A Construção das Identidades no Espaço Escolar. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 1, p. 209-227, jan./jun. 2012. Semestral. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2161>. Acesso em: 21 jun. 2020.
14. COLEMAN, J. S. Social capital in the creation of human capital. **American Journal of Sociology**, [s. l.], v. 94, p. 95-120, 1988.
15. DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
16. GONDAR, Jô. Cinco proposições sobre memória social. **Revista Morpheus**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 15, p. 19-40, mar. 2016. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/morpheus/article/view/5475>. Acesso em: 22 jun. 2020.
17. GONDAR, Jô. Memória individual, memória coletiva, memória social. **Revista Morpheus**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, [s. p.], 2008. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/morpheus/article/view/4815/4305>. Acesso em: 22 jun. 2020.
18. HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.
19. KRACAUER, Siegfried. The challenge of qualitative content analysis. **Public opinion quarterly**, [s. l.], v. 16, p. 631-642. 1952.
20. MENDES, J.M.; SEIXAS, A. M. Escola, desigualdades sociais e democracia: as classes sociais e a questão educativa em Pierre Bourdieu. **Educação, Sociedade & Cultura**, Porto, n. 19, p. 103-129, 2003. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC19/19-4.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2020.
21. MOSCOVICI, Serge. **La representación social: un concepto perdido**. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 2002. Disponível em: http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/pluginfile.php/66011/mod_resource/content/0/representacion_social_un_concepto_perdido_moscovici.pdf. Acesso em: 22 jun. 2020.
22. MOSCOVICI, Serge. Prefácio. *In*: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. (Orgs.). **Texto em representações sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995
23. MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: investigações em Psicologia Social. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
24. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

25. PEREIRA, Elaine Aparecida Teixeira. O conceito de campo de Pierre Bourdieu: possibilidade de análise para pesquisas em história da educação brasileira. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 337-356, set./dez. 2015. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723816322015337>. Acesso em: 22 jun. 2020.
26. PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3ae-f538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2020.
27. TEPASSE, Fernando. GO.STAR: registro histórico-emocional 2019. *In*: TRELLO, [s. l.], 2019. Disponível em: <https://trello.com/b/XUOG00hP/gostar-2019-registro-hist%C3%B3rico-emocional>. Acesso em: 23 maio 2020.
28. THIRY CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: uma teoria na prática. **Revista de administração pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 27-53, fev. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122006000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 jun. 2020.

“ O acúmulo no pagamento dos adicionais de insalubridades, e adicionais de insalubridade e periculosidade

■ **Jackeline Polin Andrade**
FAAP/UNISEB

RESUMO

Este estudo versa sobre a possibilidade de acumulação no pagamento dos adicionais de insalubridades, e de adicionais de insalubridade e periculosidade. Foi essencial discorrer sobre os conceitos dos direitos humanos, direitos fundamentais, bem como a aplicabilidade destes nas relações trabalhistas, para que se preserve a dignidade da pessoa humana do trabalhador, via de um ambiente de trabalho saudável. No estudo foi disposto sobre o valor da saúde e da vida do trabalhador no âmbito do Direito do Trabalho, bem como as normas e princípios que regulam e protegem os direitos do trabalhador. Neste contexto foi indispensável apresentar soluções para os conflitos entre as normas constitucionais, supralegais e infralegais, visando sempre o resultado mais benéfico a proteção a saúde e a vida de cada trabalhador, possibilitando ainda a flexibilização das normas em prol do benefício do lado frágil da relação contratual. Utilizou-se legislações, doutrinas e jurisprudências para esclarecer que diversos são os adicionais pagos de forma acumulada, e diante disso, os adicionais de insalubridade e periculosidade, os quais protegem bens imateriais totalmente distintos (saúde e vida), devem ser pagos ao trabalhador de forma acumulada em caso de estar exposto a mais de um agente insalubre, ou um agente insalubre e outro perigoso. No decorrer deste estudo encontrou-se críticas referente à monetização do risco, porém, se aplicada de forma correta, esta ainda é a forma mais eficaz de proteger a dignidade humana do trabalhador, pois o empregador será incentivado a investir no meio ambiente de trabalho, tornando-o cada vez mais seguro e saudável.

Palavras-chave: Acumulação de Pagamento de Adicionais, Adicional de Insalubridade e de Periculosidade, Aplicação do Princípio da Norma Mais Favorável ao Trabalhador, Direito do Trabalho e Processual do Trabalho.

INTRODUÇÃO

No Brasil há diversas legislações que tratam da preservação da vida e da saúde do trabalhador, merecendo destaque os princípios e normas constitucionais, convenções internacionais, normas celetistas e normas regulamentadoras.

Há ausência de fiscalização eficaz por parte dos órgãos competentes para averiguar se as regras que protegem saúde e vida do trabalhador estão sendo cumpridas, e, ainda a omissão nas punições por estes descumprimentos de maneira reiterada.

Neste trabalho verificar-se-á a possibilidade do acúmulo no pagamento dos adicionais de insalubridades e, dos adicionais de insalubridade e periculosidade, utilizando-se também fundamento para este pagamento acumulado, a aplicação do princípio da norma mais favorável ao trabalhador e o princípio da reação integral.

A partir desta linha de raciocínio buscou-se demonstrar que a monetização do risco à saúde e à vida do trabalhador ainda é a melhor forma de prevenir, proteger, punir e indenizar, apenas dessa forma conscientizar-se-á os que não cumprirem com seu dever de proporcionar um meio ambiente de trabalho saudável aos trabalhadores.

É dessa, ou seja, autorizando o pagamento acumulado destes adicionais, que se busca alcançar a redução da exposição da saúde e da vida do obreiro aos riscos, principalmente pelo fato de que existem atividades essenciais e indispensáveis à coletividade, as quais jamais poderão ser extintas, e que expõem a saúde e a vida deste trabalhador a riscos inerentes a própria atividade desenvolvida.

Atualmente o TST consolidou entendimento de que não é possível o pagamento de forma acumulada dos adicionais de insalubridade e periculosidade ao trabalhador, no entanto, ainda há decisão favorável de uma minoria sobre a possibilidade deste pagamento de forma acumulada por alguns Tribunais Regionais do Trabalho. Contudo, no tocante ao pagamento acumulado dos adicionais de insalubridades, ou seja, quando o obreiro fica exposto simultaneamente a mais de um agente insalubre, a resistência é ainda maior pelos Tribunais.

Frisa-se que buscamos demonstrar com essa pesquisa que a CF/88 não proíbe o pagamento acumulado dos adicionais de insalubridades e, adicionais de insalubridade e periculosidade, da mesma forma a Convenção da OIT estabelece que seja realizado este pagamento de forma acumulada.

OS ADICIONAIS DE INSALUBRIDADE E PERICULOSIDADE

Os adicionais de insalubridade e periculosidade foram recepcionados pela da Constituição Federal de 1998, expressamente como direitos básicos do trabalhador, especificamente no artigo 7º, incisos XXII e XXIII:

Art. 7.º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social[...].

XXII - a redução dos riscos inerentes ao trabalho;

XXIII - adicional de remuneração para as atividades penosas, insalubres ou perigosas, na forma da lei; [...].

O artigo 192 da CLT dispõe sobre o adicional de insalubridade:

Art. 192 - O exercício de trabalho em condições insalubres, acima dos limites de tolerância estabelecidos pelo Ministério do Trabalho, assegura a percepção de adicional respectivamente de 40% (quarenta por cento), 20% (vinte por cento) e 10% (dez por cento) do salário-mínimo da região, segundo se classifiquem nos graus máximo, médio e mínimo.

As atividades ou operações consideradas insalubres são aquelas dispostas nos Anexos da NR nº 15 do MTE. Os trabalhadores que exerçam atividade laboral em condições insalubres devem receber o adicional de insalubridade (40% grau máximo, 20% grau médio, 10% grau mínimo), o qual deve incidir sobre o salário mínimo.

O empregador tem a obrigação de fornecer os equipamentos de proteção individuais (EPI's) ao trabalhador, equipamentos estes que devem ter sido aprovados pelo MTE, segundo a NR nº 6 da Portaria 3.214/78.

Os EPI's devem, no mínimo, garantir a neutralização da intensidade do agente agressivo a limites de tolerância. Porém, para que esta neutralização mencionada tenha eficácia é necessário que o empregador fiscalize se os trabalhadores utilizam corretamente os EPI's, bem como efetue a troca periódica dos EPI's, de acordo com o período de validade de cada um.

De acordo com a Súmula n.º 80 do TST “A eliminação da insalubridade mediante fornecimento de aparelhos protetores aprovados pelo órgão competente do Poder Executivo exclui a percepção do respectivo adicional”.

O artigo 193 da CLT dispõe sobre o adicional de periculosidade:

Art. 193. São consideradas atividades ou operações perigosas, na forma da regulamentação aprovada pelo Ministério do Trabalho e Emprego, aquelas que, por sua natureza ou métodos de trabalho, impliquem risco acentuado em virtude de exposição permanente do trabalhador a: I - inflamáveis, explosivos ou energia elétrica;

II - roubos ou outras espécies de violência física nas atividades profissionais de segurança pessoal ou patrimonial.

§ 1.º - O trabalho em condições de periculosidade assegura ao empregado um adicional de 30% (trinta por cento) sobre o salário sem os acréscimos resultantes de gratificações, prêmios ou participações nos lucros da empresa.

As atividades consideradas perigosas expõem a riscos a vida do trabalhador e estão previstas nos Anexos da NR nº 16 do MTE.

O trabalhador que exerça atividade em condições perigosas deve receber a percepção de adicional de 30% (trinta por cento), o qual incidirá apenas sobre o salário básico do mesmo. Nesse sentido destaca-se a Súmula n.º 191 do TST, a qual foi estabelecida pela Resolução Administrativa 13/1983 do TST, porém modificada pela Resolução Administrativa 03/2003:

ADICIONAL. PERICULOSIDADE. INCIDÊNCIA. O adicional de periculosidade incide apenas sobre o salário básico e não sobre este acrescido de outros adicionais. Em relação aos eletricitários, o cálculo do adicional de periculosidade deverá ser efetuado sobre a totalidade das parcelas de natureza salarial.

Ocorre que a Lei 12.740/2012 redefiniu os critérios para atividades perigosas e acabou por revogar expressamente a Lei 7.369/1985, e conseqüentemente piorou a situação dos eletricitários, ao incluir a energia elétrica no art. 193 da CLT, os eletricitários passaram a ter a mesma regra que todos os demais trabalhadores, ou seja, aquela do § 1º do citado artigo 193. Há de se registrar de acordo com o princípio da inalterabilidade contratual lesiva, a nova regra dos eletricitários não atingirá os contratos em curso na data da vigência da nova norma, mas apenas os posteriores.

No tocante ao tempo de exposição a condições de risco do trabalhador, a Súmula nº 368, I, do TST destaca:

Adicional de periculosidade. Exposição eventual, permanente e intermitente. I - Faz jus ao adicional de periculosidade o empregado exposto permanentemente ou que, de forma intermitente, sujeita-se a condições de risco. Indevido, apenas, quando o contato dá-se de forma eventual, assim considerado o fortuito, ou o que, sendo habitual, dá-se por tempo extremamente reduzido.

Dessa maneira o contato permanente do trabalhador ao elemento perigoso deve ocorrer diariamente, mesmo que por poucos minutos.

Diverso do que ocorrem nos casos dos agentes insalubres, os quais podem ser neutralizados, o agente perigoso para que não ofereça risco, deve ser eliminado, uma vez que não existem EPI's capazes de neutralizar o risco de vida do trabalhador.

A POSSIBILIDADE DO PAGAMENTO ACUMULADO DOS ADICIONAIS DE INSALUBRIDADES, E ADICIONAL DE INSALUBRIDADE E PERICULOSIDADE

Para demonstrar que há fundamentos legais sobre possibilidade do pagamento acumulados dos adicionais de insalubridades e, adicionais de insalubridade e periculosidade destacamos o artigo 5º (*direito fundamental e a vida*), o artigo 6º (*direito social a saúde*), o artigo 7º (*direito dos trabalhadores*) incisos XXII (*redução dos riscos inerentes ao trabalho*) e XXIII (*adicional de remuneração*), o artigo 11º e o *caput* do artigo 196 todos da CF/88, bem como

as convenções internacionais da OIT, em específico a nº 148 (meio ambiente de trabalho), nº 155 (a saúde e segurança dos trabalhadores) e nº161 (os serviços de saúde do trabalho).

Como complemento a artigo 7º, inciso XXIII da CF/88 temos o artigo 11 – b da Convenção nº 155 da OIT, o qual dispõe que “(...) *deverão ser levados em consideração os riscos para a saúde decorrentes de exposição simultânea a diversas substancias ou agentes*”, em sendo assim, está claramente demonstrado que a referida Convenção, da qual o Brasil é signatário, a necessidade de ser efetuado o pagamento acumulado.

Em contra partida, ainda há forte resistência sobre o assunto do pagamento de forma acumulada dos adicionais de insalubridades, e adicionais de insalubridade e adicionais de periculosidade, sempre com o fundamento de que há vedações dos artigos da CLT e de Normas Regulamentadoras (NR's) do MTE. Existem também aqueles que criticam o pagamento de forma açulada em decorrência da discordância com o método utilizado da monetização do risco.

O § 2º do artigo 193 da CLT veda a possibilidade do pagamento acumulado de adicionais de insalubridade e periculosidade:

Art. 193. São consideradas atividades ou operações perigosas, na forma da regulamentação aprovada pelo Ministério do Trabalho e Emprego, aquelas que, por sua natureza ou métodos de trabalho, impliquem risco acentuado em virtude de exposição permanente do trabalhador a: (Redação dada pela Lei n.º 12.740, de 2012)

[...]

§ 2.º - O empregado poderá optar pelo adicional de insalubridade que porventura lhe seja devido. (Incluído pela Lei n.º 6.514, de 22.12.1977).

O item 15.3 da NR nº 15 do MTE dispõe sobre a vedação do pagamento acumulado dos adicionais de insalubridades ao estabelecer que “No caso de incidência de mais de um fator de insalubridade, será apenas considerado o de grau mais elevado, para efeito de acréscimo salarial, sendo vedada a percepção cumulativa”.

Enquanto a CLT veda o pagamento acumulado de adicional de insalubridade com o adicional de periculosidade, a NR menciona a vedação de pagamento acumulado de agentes insalubres.

Embora haja as vedações supracitadas, as mesmas são inconstitucionais, primeiro porque a CF/88 não proíbe o pagamento acumulado, e segundo porque a Convenção nº 155 da OIT, a qual foi ratificada pelo Brasil e passou a ter vigência em 1993, autoriza o pagamento acumulado destes adicionais.

A questão é que, se o Brasil ratificou a Convenção nº 155 da OIT, tem o dever de fazer valer todo seu conteúdo em benefício à proteção da saúde e da vida dos obreiros. Desse modo os operadores do Direito precisam avançar e modernizar a reflexão sobre o tema, não

podem se apegar a uma legislação que se revela obsoleta para esse projeto, e para isso verifica-se que às normas internacionais são ferramentas úteis a esse fim. (ANDRADE, 2015).

Ainda aqueles que criticam a monetização do risco à saúde e à vida do trabalhador, apresentam o fundamento de que não se deve colocar preço aos bens indisponíveis, como a saúde e a vida do obreiro. Ocorre que ao deixar de efetuar o pagamento de adicional de insalubridade e periculosidade os direitos fundamentais do trabalhador, ou seja, o direito à saúde e o direito à vida passarão a ser violados.

Dessa forma verifica-se que o problema não está na monetização do risco à saúde e à vida do trabalhador, mas sim na falta de uma fiscalização eficiente nos meios ambientes de trabalho pelos órgãos competentes, e a consequente aplicação penalidades, aos que descumprirem o disposto em lei. Da mesma maneira deve se portar o empregador, e penalizar com advertências e, até mesmo uma dispensa por justa causa, àquele obreiro que, mesmo com orientações e fiscalizações se recusa a utilizar os equipamentos de proteção, ou se negam em utiliza-los de forma adequada.

Em decorrência do que fora explanado neste capítulo, pode-se facilmente detectar que, não autorizar o pagamento acumulados dos adicionais ou deixar de pagar adicional de insalubridade e de periculosidade ao obreiro, é o mesmo que negar a existência do princípio da reparação integral do dano, bem como ser conivente ao enriquecimento ilícito da parte patronal.

O POSICIONAMENTO DOS TRIBUNAIS

Ainda há divergências entre o posicionamento dos Tribunais Regionais no tocante ao pagamento acumulado de adicionais de insalubridades, e adicional de insalubridade e periculosidade.

O TRIBUNAL REGIONAL DO TRABALHO DA 15ª REGIÃO (TRT15) E O PAGAMENTO ACUMULADO DE ADICIONAL DE INSALUBRIDADE E ADICIONAL DE PERICULOSIDADE

De acordo com as pesquisas realizadas neste trabalho, os magistrados de 1ª Instância do TRT15 reconhecem o direito do trabalhador em receber o pagamento acumulado de adicional de insalubridade e periculosidade. E, algumas dessas decisões, estão sendo mantidas pelos desembargadores ao julgarem os recursos. Vejamos:

ADICIONAIS DE PERICULOSIDADE E DE INSALUBRIDADE. POSSIBILIDADE DE ACUMULAÇÃO. 1. O legislador constituinte elevou os adicionais de periculosidade, de insalubridade e de penosidade ao patamar de direitos fundamentais (art. 7º, inc. XXIII, da Constituição Federal de 1988). 2. Desta forma, atendendo aos princípios de exegese constitucional, a eles deve ser

conferida interpretação que assegure a máxima efetividade dos direitos, excluindo-se qualquer possibilidade de restrição ou ressalva que não tenha sido expressamente prevista pela Constituição Federal. 3. Decorrência direta desse raciocínio é a possibilidade de acumulação dos adicionais de periculosidade e de insalubridade. 4. O primeiro visa reparar o trabalhador submetido a contexto de exposição a perigo, haja vista a probabilidade, sempre iminente, de causação de danos à vida e à saúde. O segundo, por outro lado, tem por objetivo ressarcir o trabalhador que, de forma certa, acumula danos à sua saúde graças à exposição a agentes insalubres. 5. Se os adicionais têm finalidades distintas, a opção por um em detrimento do outro significa, de maneira indireta, deixar o patrimônio jurídico do trabalhador parcialmente desprotegido, o que é inadmissível perante o princípio da dignidade da pessoa humana (art. 1º, inc. III, da Constituição Federal). (Processo nº 0011433- 52.2016.5.15.0113 RO, 6ª Turma – 11ª Câmara do TRT15ª, julgado em 12 de dezembro de 2017) [...]. Sobre a possibilidade de cumulação de ambos os adicionais, assim dispõe o artigo 7.º, XXII, da CF/1988:

[...]. Como se vê, a melhor interpretação para referida regra indica ser possível afirmar que o Legislador Constituinte não quis impor qualquer tipo de limitação às garantias que buscam a redução dos riscos inerentes ao trabalho, por meio de normas de saúde, higiene e segurança. Não fosse assim, certamente o Legislador teria empregado no texto a preposição ‘ou’ e não ‘e’. Logo, ressalvadas determinadas exceções e considerado ainda o pensamento de que a lei ordinária não pode prever condições menores do que aquelas fixadas pela Constituição, é igualmente possível e plenamente viável conceder ao trabalhador, de forma cumulada e simultânea até, o direito ao recebimento dos adicionais de insalubridade e de periculosidade. Afinal de contas, cada um deles busca compensar condições totalmente diferentes.

Enquanto o adicional de insalubridade visa ressarcir o trabalhador contra a ação de agentes encontrados em seu ambiente de trabalho e que comprometem sua saúde, o de periculosidade busca compensar eventuais fatores (de explosões e choques elétricos) que põem em risco sua própria vida.

Plausíveis, assim, os argumentos expostos na r. sentença de origem, que não merece qualquer reforma ao reconhecer o direito ao recebimento acumulado dos adicionais de insalubridade e de periculosidade.

Nada a reformar. (Processo nº 0001216-05.2011.5.15.0022 RO - 5.ª turma – 9ª câmara do TRT 15.ª, julgado em 12/12/2014).

Contudo a maioria dos Desembargadores do TRT15 estão seguindo o atual posicionamento consolidado pelo TST, assim reformam as sentenças “*a quo*” a fim de impossibilitar a cumulação de adicionais e insalubridade e periculosidade. Inclusive a 5.ª turma – 9ª câmara do TRT 15.ª, a qual se posicionava em favor do pagamento acumulado dos referidos adicionais, atualmente tem julgado no sentido de impossibilitar tal acúmulo, senão vejamos:

CUMULAÇÃO DOS ADICIONAIS DE INSALUBRIDADE E PERICULOSIDADE.

IMPOSSIBILIDADE. A Constituição Federal, em seu art. 7º, XXIII, estabelece o direito aos **adicionais de insalubridade** e periculosidade, “na forma da lei”. Nesse sentido, o art. 193,

§ 2º, da CLT veda a cumulação dos **adicionais de insalubridade** e periculosidade. Nem mesmo as Convenções 148 e 155 da OIT levam à conclusão diversa, até porque nenhum deles trata especificamente dessa questão. (Processo 0010464-52.2017.5.15.0032 RO- 5.ª turma – 9ª câmara do TRT15ª,

AS TURMAS DO TRIBUNAL SUPERIOR DO TRABALHO (TST) E O PAGAMENTO ACUMULADO DE ADICIONAL DE INSALUBRIDADE E ADICIONAL DE PERICULOSIDADE

O TST atualmente tem firmado entendimento de que o § 2º do artigo 193 da CLT foi recepcionado pela CF/88 e não concedem o pagamento acumulado de adicionais de insalubridade e periculosidade. Destaca-se:

I - AGRAVO EM AGRAVO DE INSTRUMENTO EM RECURSO DE REVISTA. ADICIONAIS DE PERICULOSIDADE E DE INSALUBRIDADE. FATOS GERADORES

DISTINTOS. RECEBIMENTO CUMULATIVO. A decisão proferida por esta Relatoria contém aparente ofensa ao art. 193, § 2º, da CLT, na medida em que admite o recebimento simultâneo dos adicionais de insalubridade e periculosidade decorrentes de diferentes fatores nocivos à saúde do empregado. Agravo conhecido e provido. II - AGRAVO DE INSTRUMENTO. - ADICIONAIS DE PERICULOSIDADE E DE INSALUBRIDADE. FATOS GERADORES DISTINTOS. RECEBIMENTO CUMULATIVO. O acórdão regional que reconheceu o direito ao recebimento cumulativo dos adicionais de insalubridade e de periculosidade parece violar a norma contida no art. 193, § 2º, da CLT, que veda a referida cumulação. Agravo de instrumento conhecido e provido. III - PROCESSO ANTERIOR À LEI Nº 13.467/2017. - ADICIONAIS DE PERICULOSIDADE E DE INSALUBRIDADE. FATOS

GERADORES DISTINTOS. RECEBIMENTO CUMULATIVO. A controvérsia reside na possibilidade de cumulação dos adicionais de insalubridade e de periculosidade, em face de agentes distintos. A matéria foi pacificada pela SBDI-1, por meio do julgamento do IRR - 239- 55.2011.5.02.0319, Redator Ministro: Alberto Luiz Bresciani de Fontan Pereira, DEJT 15/05/2020, no qual fixou o entendimento de que “ O art. 193, § 2º, da CLT foi recepcionado pela Constituição Federal e veda a cumulação dos adicionais de insalubridade e de periculosidade, ainda que decorrentes de fatos geradores distintos e autônomos “. Desse modo, é indevida a cumulação dos adicionais de insalubridade e de periculosidade, ainda que se trate de fatos geradores distintos. No caso dos autos, a Corte Regional, instância soberana na análise da prova, registrou que o empregado trabalhava exposto a mais de um agente causador de insalubridade e/ou periculosidade, razão pela qual deferiu o recebimento cumulativo dos referidos adicionais. A decisão, tal como proferida, está em desconformidade com o entendimento desta Corte, devendo ser reformada, a fim de afastar a condenação da ré ao pagamento cumulado dos referidos adicionais, cabendo ao autor a opção por um deles, por ocasião da liquidação. Recurso de revista conhecido por violação do art. 193, § 2º, da CLT e provido. Conclusão: Agravo conhecido e provido. Agravo de instrumento conhecido e provido.

Recurso de revista conhecido e provido” (RR-11116-27.2014.5.03.0091, 3ª Turma, Relator Ministro Alexandre de Souza Agra Belmonte, DEJT 11/09/2020). A) AGRAVO DE INSTRUMENTO EM RECURSO DE REVISTA INTERPOSTO PELA ENERGISA PARAÍBA - DISTRIBUIDORA DE ENERGIA S.A. ACÓRDÃO REGIONAL PUBLICADO NA VIGÊNCIA DAS LEIS Nos 13.015/2014 E 13.467/2017. ADICIONAL DE INSALUBRIDADE. ADICIONAL DE PERICULOSIDADE. CUMULAÇÃO INDEVIDA. APLICAÇÃO DO TEMA Nº 17 DA TABELA DE RECURSOS DE REVISTA REPETITIVOS. TRANSCENDÊNCIA POLÍTICA RECONHECIDA. CONHECIMENTO E PROVIMENTO. I. Hipótese em que a Corte Regional entendeu pela possibilidade de cumulação dos adicionais de

insalubridade e periculosidade. II. Demonstrada transcendência política da causa e violação do art. 193, § 2º, da CLT. III. Agravo de instrumento de que se conhece e a que se dá provimento, para determinar o processamento do recurso de revista, observando-se o disposto no ATO SEGJUD.GP Nº 202/2019 do TST . B) RECURSO DE REVISTA INTERPOSTO PELA ENERGISA PARA-ÍBA - DISTRIBUIDORA DE ENERGIA

S.A. ACÓRDÃO REGIONAL PUBLICADO NA VIGÊNCIA DAS LEIS Nos 13.015/2014 E 13.467/2017 . ADICIONAL DE INSALUBRIDADE. ADICIONAL DE PERICULOSIDADE. CUMULAÇÃO INDEVIDA. APLICAÇÃO DO TEMA Nº 17 DA TABELA DE RECURSOS DE REVISTA REPETITIVOS. TRANSCENDÊNCIA POLÍTICA RECONHECIDA . CONHECIMENTO E PROVIMENTO.

I. O Tribunal Regional manteve a sentença em que se decidiu ser possível a cumulação dos adicionais de insalubridade e periculosidade. II. Entretanto, a Subseção I Especializada em Dissídios Individuais do TST, na oportunidade do julgamento do Incidente de Recursos de Revista Repetitivos nos autos do processo nº TST- IRR - 239-55.2011.5.02.0319 (Tema nº 17 - Cumulação de Adicionais de Periculosidade e de Insalubridade amparados em fatos geradores distintos e autônomos - acórdão publicado em 15/05/2020), fixou tese no sentido de que “ o art. 193, § 2º, da CLT foi recepcionado pela Constituição Federal e veda a cumulação dos adicionais de insalubridade e de periculosidade, ainda que decorrentes de fatos geradores distintos e autônomos “. III. Cabe ressaltar que o reconhecimento de que a causa oferece transcendência política (art. 896-A, § 1º, II, da CLT) não se limita à hipótese em que haja verbete sumular sobre a matéria; haverá igualmente transcendência política quando demonstrado o desrespeito à jurisprudência pacífica e notória do Tribunal Superior do Trabalho sedimentada em Orientação Jurisprudencial ou a partir da fixação de tese no julgamento, entre outros, de incidentes de resolução de recursos repetitivos ou de assunção de competência, bem como, na hipótese do Supremo Tribunal Federal, no julgamento de recurso extraordinário com repercussão geral ou das ações de constitucionalidade. Trata-se de extensão normativa do conceito de transcendência política, prevista no art. 896-A, § 1º, II, da CLT, a partir, sobretudo, da sua integração com o novo sistema de resolução de demandas repetitivas inaugurado pelo Código de Processo Civil de 2015, cujas decisões possuam caráter vinculante (exegese dos arts. 489, § 1º, 926, 928 do CPC/2015). Ademais, ainda que assim não fosse, o próprio § 1º do art. 896-A da CLT estabelece que os indicadores de transcendência nele nominados não constituem cláusula legal exaustiva, mas possibilita o reconhecimento de indicadores “ entre outros “. IV. Recurso de revista de que se conhece, por violação do art. 193, §2º, da CLT e a que se dá provimento” (RR-1477-47.2017.5.13.0011, 4ª Turma, Relator Ministro Alexandre Luiz Ramos, DEJT 11/09/2020).

RECURSO DE EMBARGOS REGIDO PELA LEI 13 . 015/2014. ADICIONAL DE INSALUBRIDADE E PERICULOSIDADE . DISCUSSÃO SOBRE O DIREITO À CUMULAÇÃO DOS ADICIONAIS. Cinge-se a controvérsia sobre a possibilidade de recebimento cumulado dos adicionais de periculosidade e insalubridade. Mais recentemente esta matéria foi decidida por esta Subseção no incidente de recurso repetitivo TST-IRR-239- 55.2011.5.02.0319, Redator Ministro Alberto Luiz Bresciani de Fontan Pereira, julgado em 26/9/2019, por maioria, vencido este relator, sendo fixada a tese jurídica de que o “ art. 193, § 2º, da CLT foi recepcionado pela Constituição Federal e veda a cumulação dos adicionais de insalubridade e de periculosidade, ainda que decorrentes de fatos geradores distintos e autônomos .” (Tema Repetitivo nº 17). Em razão da observância obrigatória à tese definida em julgamento de recurso repetitivo (CPC, art. 927), no sentido de não ser possível a cumulação dos adicionais de insalubridade e periculosidade, cujo entendimento é o mesmo adotado no acórdão recorrido, conclui-se que o recurso de embargos não merece admissibilidade na forma do disposto no artigo 894, § 2º, da CLT . Recurso de embargos não conhecido”

Dessa forma há no TST a corrente majoritária de que a CLT e as Normas Regulamentadoras estão acima da CF/88 e das Convenções da OIT, tanto que as mais recentes decisões do TST se pautam no argumento de que essa matéria foi decidida por maioria, vencido o Relator, no julgamento de 26/09/2019 do incidente de recurso repetitivo TST-IRR-239-55.2011.5.02.0319, onde ficou estabelecida a tese jurídica de que o “art. 193, § 2º, da CLT foi recepcionado pela Constituição Federal e veda a cumulação dos adicionais de insalubridade e de periculosidade, mesmo que decorrentes de fatos geradores distintos e autônomos. Senão vejamos:

INCIDENTE DE RECURSOS REPETITIVOS. ADICIONAIS DE PERICULOSIDADE E DE INSALUBRIDADE. IMPOSSIBILIDADE DE CUMULAÇÃO, AINDA QUE AMPARADOS EM FATOS GERADORES DISTINTOS E AUTÔNOMOS. INTERPRETAÇÃO SISTEMÁTICA DO ORDENAMENTO JURÍDICO. RECEPÇÃO DO

ART. 193, § 2º, DA CLT, PELA CONSTITUIÇÃO FEDERAL . 1. Incidente de recursos repetitivos, instaurado perante a SBDI-1, para decidir-se, sob as perspectivas dos controles de constitucionalidade e de convencionalidade, acerca da possibilidade de cumulação dos adicionais de periculosidade e de insalubridade, quando amparados em fatos geradores distintos e autônomos, diante de eventual ausência de recepção da regra do art. 193, § 2º, da CLT, pela Constituição Federal. 2. Os incisos XXII e XXIII do art. 7º da Constituição Federal são regras de eficácia limitada, de natureza programática. Necessitam da “interpositio legislatoris”, embora traduzam normas jurídicas tão preceptivas quanto as outras. O princípio orientador dos direitos fundamentais sociais, neles fixado, é a proteção da saúde do trabalhador. Pela topografia dos incisos - o XXII trata da redução dos riscos inerentes ao trabalho e o XXIII, do adicional pelo exercício de atividades de risco -, observa-se que a prevenção deve ser priorizada em relação à compensação, por meio de retribuição pecuniária (a monetização do risco), dos efeitos nocivos do ambiente de trabalho à saúde do trabalhador. 3. Gramaticalmente, a conjunção “ou”, bem como a utilização da palavra “adicional”, no inciso XXIII do art. 7º, da Carta Magna, no singular, admite supor-se alternatividade entre os adicionais. 4. O legislador, no art. 193, § 2º, da CLT, ao facultar ao empregado a opção pelo recebimento de um dos adicionais devidos, por certo, vedou o pagamento cumulado dos títulos, sem qualquer ressalva.

5. As Convenções 148 e 155 da OIT não tratam de cumulação de adicionais de insalubridade e de periculosidade. 6. Conforme ensina Malcom Shaw, “quando uma lei e um tratado têm o mesmo objeto, os tribunais buscarão interpretá-los de forma que deem efeito a ambos sem contrariar a letra de nenhum dos dois”. É o que se recomenda para o caso, uma vez que os textos comparados (Constituição Federal, Convenções da OIT e CLT) não são incompatíveis (a regra da impossibilidade de cumulação adequa-se à transição para o paradigma preventivo), mesmo considerado o caráter suprallegal dos tratados que versem sobre direitos humanos. É inaplicável, ainda, o princípio da norma mais favorável, na contramão do plano maior, por ausência de contraposição ou paradoxo. 7. Há Lei e jurisprudência consolidada sobre a matéria. Nada, na conjuntura social, foi alterado, para a ampliação da remuneração dos trabalhadores no caso sob exame . O art. 193, § 2º, da CLT, não se choca com

o regramento constitucional ou convencional. 8. Pelo exposto, fixa-se a tese jurídica: o art. 193, § 2º, da CLT foi recepcionado pela Constituição Federal e veda a cumulação dos adicionais de insalubridade e de periculosidade, ainda que decorrentes de fatos geradores distintos e autônomos. Tese fixada” (IRR-239-55.2011.5.02.0319, Subseção I Especializada em Dissídios Individuais, Redator Ministro Alberto Luiz Bresciani de Fontan Pereira, DEJT 15/05/2020).

No entanto não se pode deixar de colacionar acórdão do ano de 2016 proferido pela 3ª Turma do TST, na ocasião em que reconheceu o direito do trabalhador em receber de forma acumulada os adicionais de insalubridade e periculosidade:

(...) Com relação ao caso concreto, acerca da possibilidade de cumulação dos adicionais de insalubridade e de periculosidade, não há dúvidas de que as disposições que mais se harmonizam com os referidos preceitos e com as normas constitucionais de proteção do trabalhador são aquelas previstas nas Convenções 148 e 155 da OIT (que possuem status supralegal, isto é, acima das leis ordinárias e complementares, mas abaixo da Constituição) - em detrimento da regra do art. 193, § 2º, da CLT -, devendo, portanto, prevalecer a possibilidade de cumulação dos adicionais de periculosidade e insalubridade. Há de se ponderar, contudo, que essa cumulação apenas se faz cabível quando a incidência de referidos adicionais seja decorrente de agentes de risco distintos - haja vista que, se a periculosidade e a insalubridade tiverem como causa o mesmo fato, mantém-se a necessidade de o empregado fazer a opção pelo adicional mais vantajoso. Trata-se, com efeito, de parcelas sumamente distintas, que não se compensam, nem se substituem, não podendo ser deduzidas. Desse modo, por força do texto normativo do art. 7º, XXII e XXIII da CF, combinado com o art. 11-b, da Convenção 155 da OIT, o sentido do art. 193, § 2º, CLT, tem de ser considerado como não recepcionado (revogado) pela nova ordem jurídica constitucional estabelecida com a Constituição Federal promulgada em 1988, para permitir a acumulação das parcelas diferentes, porém não a duplicidade de pagamento da mesma verba pela ocorrência de duplo fator agressivo. Ou seja, não se pagam, é óbvio, dois adicionais de insalubridade em vista da existência de dois agentes insalubres, pois a verba é a mesma; porém pagam-se as duas verbas distintas (insalubridade e periculosidade), caso existam seus fatores específicos e distintos de incidência. (...). Assim, em razão da necessidade de nova compreensão desta Corte acerca da cumulação dos adicionais de insalubridade e periculosidade à luz dos parâmetros acima citados, não se pode considerar que o art. 193, § 2º, da CF, tenha sido recepcionado pela Constituição Federal de 1988, razão pela qual se possibilita a percepção conjunta do adicional de insalubridade e de periculosidade. Recurso de revista não conhecido nos aspectos. (RR - 20314-87.2013.5.04.0029, Relator Ministro: Mauricio Godinho Delgado, Data de Julgamento: 21/09/2016, 3ª Turma, Data de Publicação: DEJT 23/09/2016).

Contudo, ainda que haja decisão favorável no sentido de autorizar o pagamento acumulado de adicional de insalubridade e periculosidade ao trabalhador, o julgador frisa a necessidade de que essa se faz cabível apenas quando a incidência de referidos adicionais decorra de agentes de riscos distintos, ou seja, se a insalubridade e a periculosidade tiverem como causa o mesmo fato, é mantida a decisão de que o trabalhador opte pelo adicional mais vantajoso.

Destarte, observa-se que houve num certo momento da historia a compreensível cautela por parte do TST em conceder o pagamento acumulado de adicional de insalubridade e periculosidade, porém no atual momento da historia, esse acumulo é vedado pela TST mesmo com a comprovação de fatos geradores distintos.

O POSICIONAMENTO DOS TRIBUNAIS NO TOCANTE AO PAGAMENTO ACUMULADO DE ADICIONAIS DE INSALUBRIDADES

No tocante a autorização de pagamento acumulado de adicionais de insalubridades quando o trabalhador estiver exposto simultaneamente a mais de um agente insalubre, há poucos acórdãos do TRT da 15ª Região e do TST que seja favorável a possibilidade.

As 3ª e 4ª Turmas do TRT da 3ª Região, nos anos de 1991 e 1994 proferiu decisão no sentido de que, estando o trabalhador exposto a mais de um agente insalubre deverá receber uma maior adicional, uma vez que sua saúde estará em maior exposição aos riscos:

ADICIONAL DE INSALUBRIDADE - APURAÇÃO - CRITÉRIO ADICIONAL DE INSALUBRIDADE - A novel Carta Política tutela a saúde dos obreiros, conforme artigos 6º, 7º XXII e 196, porque o homem deve constituir meta do governante. Apurado via excelente laudo pericial, que foram encontrados dois agentes insalubres, logicamente os reclamantes receberam dois adicionais, para se proteger a saúde e evitar o locupletamento ilícito. Ora, se expostos estão os empregados a mais agentes insalubres do que um só, motivo maior há para auferir um maior adicional, por motivos biológicos, jurídicos e lógicos. Afinal, in casu, a saúde estará em maior exposição ao risco,. Sentença boa e intocável. (Processo: RO - 2128/91 . Data de Publicação: 18/10/1991 . Disponibilização: 17/10/1991. Fonte: DJMG. Boletim: Sim. Órgão Julgador: Quarta Turma Relator: Darcio Guimaraes de Andrade).

EMENTA: (...). Por outro lado, o pagamento de apenas um adicional, quando são dois ou mais agentes insalubre, incentiva a manutenção de um ambiente de trabalho agressivo a saude do trabalhador. Recurso provido, para deferir ao reclamante o pagamento cumulativo, referente aos dois agentes insalubres existentes no local de trabalho. (Processo nº 6530/93 RO, TRT 3ª R, Rel. Juiz Abel Nunes da Cunha, 3ª T, Publicado em 7.06.1994).

Após inúmeras buscas, foi possível localizar um atual acórdão favorável em relação ao pagamento de adicional de insalubridade por votação unanime pela 6ª Turma – 11ª Câmara do TRT15ª ao julgar, no dia 29/10/2019, o processo nº 0012539-40.2017.5.15.0137 ED, no qual estabeleceu-se o pagamento de forma acumulada dos adicionais de insalubridade pela exposição a agentes insalubres diversos e apresentou os seguintes fundamentos:

“(...) Lado outro, a exposição a dois ou mais agentes insalubres demanda a aplicação do mesmo raciocínio referente à possibilidade de cumulação de adicionais de insalubridade e periculosidade. Isso porque, se o trabalhador se sujeitava a dois gravames distintos à sua saúde física, repará-lo por apenas uma exposição é inconstitucional, já que feridos estariam os princípios

da dignidade da pessoa humana, do valor social do trabalho e da reparação integral. Permitir a acumulação dos adicionais de periculosidade e de insalubridade e, por outro lado, negar a possibilidade de acumulação de adicionais de insalubridade por agentes distintos seria incongruente, além, evidentemente, de incontestável retrocesso social. Ressalto que este E. TRT da 15ª Região já decidiu nesse sentido, como demonstra a seguinte ementa, da lavra do i. colega Desembargador Gerson Pistori, *ipsis litteris*:

“ADICIONAL DE INSALUBRIDADE; EXISTÊNCIA DE DOIS OU MAIS AGENTES INSALUBRES; CUMULATIVIDADE DE GRAUS; POSSIBILIDADE. A vedação prevista no § 2º do artigo 193 da CLT não deve ser aplicada de forma extensiva nos casos em que o acúmulo se dá entre dois ou mais agentes considerados insalubres. Nessas hipóteses, a cumulatividade ponderável dos graus pode ser encontrada na inteligência do que diz o ‘caput’ do artigo 192 da CLT, cuja aplicabilidade deve prevalecer em face do disposto no item ‘15.3’ da NR-15, por força do princípio da norma mais favorável ao trabalhador.” (Processo TRT/15 ED n. 0245200-95.2001.5.15.0025. Rel. Des. Gerson Lacerda Pistori) No mesmo sentido já decidiu esta E. Câmara, nos autos do processo nº 000111-81.2013.5.15.0067, por mim relatado (decisão nº 053457/2015-PATR, publicada em 13/10/2015).

Pode-se afirmar que, há muitas décadas esse assunto é debatido, porém atualmente o tema vem sendo levantado com maior frequência pelos operadores do direito, pois a preocupação com a saúde e a vida do trabalhador é objeto de grandes debates, já que o que se busca é proporcionar um meio ambiente de trabalho equilibrado a todos os obreiros, com a consequente extinção/redução de doenças ocupacionais e do trabalho, bem como com a extinção/redução de morte em decorrência de acidentes do trabalho.

CONCLUSÃO

Este trabalho tem como finalidade demonstrar que é devido o pagamento acumulado de adicionais de insalubridades, e adicionais de insalubridade e periculosidade, já que a previsão expressa do artigo 193, § 2º, da CLT, bem como o item 15.3 da NR 15 do MTE, é inconstitucional.

O fato é que o artigo 5º (*direito fundamental e a vida*), o artigo 6º (*direito social a saúde*), o artigo 7º (*direito dos trabalhadores*) incisos XXII (*redução dos riscos inerentes ao trabalho*) e XXIII (*adicional de remuneração*), o artigo 11º e o *caput* do 196 todos da CF/88 não proíbem o pagamento acumulado dos adicionais de insalubridades, e adicionais de insalubridade e periculosidade. Mais que isso, tais artigos ora mencionados jamais poderão ser abolidos nem mesmo por emenda constitucional (artigo 60º § 2.º CF/88), no compasso em que deve haver a busca da máxima eficiência e aplicação fática dos mesmos.

Nesse particular, as convenções internacionais da OIT, em específico a nº 148, nº 155 e nº 161, as quais o Brasil é signatário, cuidam respectivamente sobre meio ambiente de trabalho; a saúde e segurança dos trabalhadores e, os serviços de saúde do trabalho.

Ademais é de suma importância destacar que o artigo 11 – b da Convenção nº 155 da OIT, o qual dispõe que “(...) *deverão ser levados em consideração os riscos para a saúde decorrentes de exposição simultânea a diversas substâncias ou agentes*”, ora a referida Convenção esclarece a necessidade de ser efetuado o pagamento acumulado, a qual é considerada suprallegal, ou seja, esta acima da CLT ou de qualquer Norma Regulamentadora do MTE.

Destarte é de fácil compreensão que os adicionais de insalubridade e periculosidade tutelam bens jurídicos diversos. Enquanto o adicional de insalubridade visa compensar o eventual risco à saúde do trabalhador, o adicional de periculosidade visa compensar a exposição da vida do trabalhador a riscos. Diante disso não há razões jurídicas e biológicas para a vedação no pagamento acumulados dos referidos adicionais.

Além disso, o Princípio da Primazia da Norma mais Favorável ao Trabalhador e o Princípio da Reparação Integral, o qual está disposto no *caput* do artigo 944 do CC/2002 são princípios indispensáveis para aplicação destes pagamentos acumulados. Assim, se um trabalhador expõe sua saúde a agentes insalubres diversos simultaneamente deve receber os percentuais de forma cumulativa, pois sua saúde e/ou sua vida estão sendo expostas a risco com maior amplitude.

Outro ponto relevante e de comparação necessária é que, se, por exemplo, o adicional noturno e adicional de insalubridade/periculosidade podem ser pagos de forma cumulativa, não há razão lógica, jurídica ou biológica em proibir o pagamento acumulado de adicional de insalubridade e adicional de periculosidade.

E mais, se os adicionais de natureza salarial podem ser pagos de maneira cumulativa, como por exemplo, os adicionais noturnos e os adicionais de horas extras, não se vislumbra razões lógicas, jurídica ou biológica de vedar o pagamento acumulados de adicionais de insalubridades, quando o trabalhador estiver expondo simultaneamente a sua saúde a agentes nocivos diversos.

A conclusão desta pesquisa possui amparo na Constituição Federal de 1988, sendo esta de âmbito nacional, bem como nas Convenções da Organização Internacional do Trabalho, sendo esta ultima de caráter internacional, não podendo ser violadas por leis ordinárias ou normas regulamentadoras do Ministério do Trabalho e Emprego.

Buscou-se demonstrar também com esta pesquisa que o problema não está na monetização do risco, método ainda utilizado, mas sim na ausência de fiscalização e de punição dos órgãos competentes, e em decorrência desta omissão, os empregadores se beneficiam, pois é mais barato pagar apenas o adicional mais vantajoso, aos obreiros, do que investir no ambiente de trabalho.

É certo que obrigar o empregador a pagar de forma acumulada os adicionais de insalubridades, e adicional de insalubridade e adicional de periculosidade de forma acumulada, o incentivará a investir em métodos de prevenção neutralização e até mesmo eliminação efetiva de riscos à saúde e à vida do trabalhador.

Encerramos esta pesquisa concluindo que é constitucional o pagamento acumulado dos adicionais de insalubridades e, os adicionais de insalubridade e periculosidade.

■ REFERÊNCIAS

1. ANDRADE, Jackeline Polin. **O acúmulo no pagamento dos adicionais de insalubridade, e adicionais de insalubridade e periculosidade**. 2015. 56/57. Monografia (Pós Graduação Latu Sensu em Direito do Trabalho e Processual do Trabalho) - Fundação Armando Alvares Penteado, Ribeirão Preto.
2. BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 07. Out. 2016.
3. BRASIL. Organização Internacional do Trabalho (OIT). **Convenção n.º 148**. Ratificada pelo Brasil em 14 de janeiro de 1982. Vigência em nacional em 14 de janeiro de 1983. Disponível em: <<http://www.oit.org.br/node/500>>. Acesso em: 07. Out. 2016.
4. _____. Organização Internacional do Trabalho (OIT). **Convenção n.º 155**. Ratificada pelo Brasil em 18 de maio de 1992. Vigência em nacional em 18 de maio de 1993. Disponível em: <<http://www.oit.org.br/node/504>>. Acesso em: 07. Out. 2016.
5. _____. Organização Internacional do Trabalho (OIT). **Convenção n.º 161**. Ratificada pelo Brasil em 18 de maio de 1990. Vigência em nacional em 18 de maio de 1991. Disponível em: <<http://www.oit.org.br/node/507>>. Acesso em: 07. Out. 2016.
6. _____. Consolidação das Leis do Trabalho. **Decreto-lei n.º 5.452**, de 1.º de maio de 1943. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del5452.htm>. Acesso em: 07. Out. 2016.
7. _____. **Decreto-lei n.º 4.657**, de 04 de setembro de 1942. LEI DE INTRODUÇÃO ao CÓDIGO CIVIL. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del4657.htm>. Acesso em: 07. Out. 2016.
8. _____. **Lei Ordinária n.º 6.514**, de 22 de dezembro de 1977. Altera o capítulo V do título II da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT – DEL 5.452, de 1943) relativo a segurança e medicina do trabalho, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6514.htm>. Acesso em: 07. Out. 2016.
9. _____. **Lei Ordinária n.º 10.406** de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil Brasileiro. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10406.htm>. Acesso em: 05. Out. 2016.

10. _____. **Lei Ordinária** n.º 12.740, de 08 de dezembro de 2012. Altera o artigo 193 da CLT aprovada pelo decreto-lei n.º 5.452/1943, a fim de redefinir critérios para caracterização das atividades ou operações perigosas, e revoga a Lei n.º 7.369/1985. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12740.htm>. Acesso em: 05. Out. 2016.
11. _____. Ministério do Trabalho e Emprego. **Normas Regulamentadoras de Segurança e saúde do trabalho**, de 08 de junho de 1978. A NR-6 dispõe sobre Equipamento de Proteção Individual - EPI, a NR-15 dispõe sobre Atividades e Operações Insalubres, e a NR-16 dispõe sobre Atividades e Operações Perigosas. Disponível em: <<http://portal.mte.gov.br/legislacao/normas-regulamentadoras-1.htm>>. Acesso em: 10. Out. 2016.
12. _____. Tribunal Regional do Trabalho da 15.ª Região. 5.ª Turma – 9ª Câmara. Processo n.º 0010464-52.2017.5.15.0032 RO, julgado em 06 de maio de 2020.
13. _____. Tribunal Regional do Trabalho da 15.ª Região. 6.ª Turma – 11ª Câmara. Processo n.º 0012539-40.2017.5.15.0137 ED, julgado em 29 de outubro de 2020.
14. _____. Tribunal Regional do Trabalho da 15.ª Região. 6.ª Turma – 11ª Câmara. Processo n.º 0011433-52.2016.5.15.0113 RO, julgado em 12 de dezembro de 2017.
15. _____. Tribunal Regional do Trabalho da 15.ª Região. 5.ª Turma – 9ª Câmara. Processo n.º 0001216-05.2011.5.15.0022 RO, julgado em 12 de dezembro de 2014.
16. _____. Tribunal Regional do Trabalho da 3.ª Região. 3.ª Turma. Processo: 6530/93 RO, publicado em 07 de junho de 1994.
17. _____. Tribunal Regional do Trabalho da 3.ª Região. 4.ª Turma. Processo: 2128/91 RO, publicado em 17 de outubro de 1991.
18. _____. Tribunal Superior do Trabalho. **Súmula** n.º 80. Disponível em: <http://www3.tst.jus.br/jurisprudencia/Sumulas_com_indice/Sumulas_Ind_51_100.html#SUM-80>. Acesso em: 10. Out. 2016.
19. _____. Tribunal Superior do Trabalho. **Súmula** n.º 191. Disponível em: <http://www3.tst.jus.br/jurisprudencia/Sumulas_com_indice/Sumulas_Ind_151_200.html#SUM-191>. Acesso em: 10. Out. 2016.
20. _____. Tribunal Superior do Trabalho. **Súmula** n.º 368. Disponível em: <http://www3.tst.jus.br/jurisprudencia/Sumulas_com_indice/Sumulas_Ind_351_400.html#SUM-364>. Acesso em: 10. Out. 2016.
21. _____. Tribunal Superior do Trabalho. 3.ª Turma. Processo n.º 11116-27.2014.5.03.0091 RR, julgado em 11 de setembro de 2020.
22. _____. Tribunal Superior do Trabalho. 4.ª Turma. Processo n.º 1477-47.2017.5.13.0011 RR, julgado em 11 de setembro de 2020.
23. _____. Tribunal Superior do Trabalho. Subseção I Especializada em Dissídios Individuais. Processo n.º 1457-75.2014.5.03.0064 E-ARR, julgado em 28 de agosto de 2020.
24. _____. Tribunal Superior do Trabalho. Subseção I Especializada em Dissídios Individuais. Processo n.º IRR-239-55.2011.5.02.0319 IRR, julgado em 26 de setembro de 2019.
25. _____. Tribunal Superior do Trabalho da 15.ª Região. 3.ª Turma. Processo n.º 20314-87.2013.5.04.0029 RR, julgado em 21 de setembro de 2016.

“ O atendimento educacional especializado: uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem do aluno cego

| Santiago Daniel Hernandez-Piloto
Ramos

RESUMO

O seguinte artigo, de cunho eminentemente teórico-reflexivo, realizado a partir do levantamento bibliográfico e análise qualitativa dos trabalhos acadêmicos, com foco nos conceitos chaves, desenvolvidos por Vigotski, visa compreender, em um primeiro momento, de que forma o *material didático adequadamente adaptado* para o atendimento educacional especializado do aluno cego, pode contribuir como instrumento mediador no processo de ensino-aprendizagem dentro do ensino regular. Uma primeira hipótese considera que o uso desse material didático, torna-se instrumento mediador na apropriação do conhecimento e desenvolvimento pleno do sujeito público-alvo da educação especial. Uma segunda hipótese considera que o público-alvo da pesquisa tem oportunidade não somente de aprender efetivamente, como também compartilhar suas vivências, contribuindo significativamente para o desenvolvimento cultural do grupo em que se inserem, como um todo. Destarte, se objetiva investigar o uso dos materiais didáticos adaptados para o processo de ensino-aprendizagem do aluno cego no contexto escolar, para poder identificar quais são os materiais didáticos utilizados pelos professores de educação especial no atendimento educacional especializado do aluno cego; investigar como os materiais didáticos adaptados podem contribuir para o processo de inclusão escolar desse sujeito. O levantamento e estudo permitiu observar, numa primeira instancia de análise, que os materiais didáticos adaptados, podem ser utilizados tanto pelos professores de educação especial, no atendimento educacional especializado, quanto pelo aluno no contexto da sala de aula. Concluiu-se que, estes, podem contribuir de modo considerável como instrumentos mediadores do processo de ensino-aprendizagem do estudante cego.

Palavras-chave: Educação Especial, Deficiência Visual, Materiais Didáticos Adaptados.

INTRODUÇÃO

Este artigo parte do estudo das especificidades da deficiência visual e o uso de materiais didáticos adaptados de acordo com o currículo do ensino regular para o aluno cego. Esta *deficiência primária* (VIGOTSKI, 1997) abrange dois grupos: a cegueira e a baixa visão. Nosso estudo contempla o grupo dos alunos cegos¹, que precisam no processo de aprendizagem a utilização dos sentidos remanescentes (tato, audição, olfato, paladar), e que no processo de apropriação da forma de linguagem da escrita e da leitura utilizam como instrumento mediador para a apropriação deste conhecimento o Sistema Braille.

No atual contexto educacional, que se fundamenta no vidente e no uso de imagens, este aluno encontra dificuldades para aprender. Desse modo, é necessária a adaptação dos recursos metodológicos e da própria práxis do professor, tornando o acesso mais efetivo os conteúdos curriculares para este aluno. Tanto os cegos quanto seus “[...] coetâneos normais” (VIGOTSKI, 1997, p.3) precisa no processo de aprendizado da “[...] experiência alheia ou social” (VIGOTSKY, 2003, p.20). Entretanto no caso do primeiro ficaria muito em desvantagem se apenas esse processo se reduzisse a uma única forma de linguagem, e mesmo que, a experiência alheia descrevesse o deserto africano ou a Revolução Francesa², e assim por diante os demais conteúdos curriculares, poder-se-ia reforçar que “[...] seria absolutamente impossível se fazer uma ideia clara de ambas” (VIGOTSKY, 2003, p.20) sem primeiramente ter contato com a imaginação. Assim, dentre as diferentes formas de linguagens que objetivam proporcionar e auxiliar no processo de construção dos alunos cegos o acesso aos conteúdos escolares se destacam os seguintes: transcrição dos textos escritos em tinta para o sistema Braille; utilização de textos digitalizados, acessados com programas de leitura de tela nos computadores; gravação de textos; confecção de figuras em alto relevo; descrição de imagens; áudio descrição de vídeos; entre outros.

Esses materiais didáticos adaptados são instrumentos sociais que possibilitam acessibilidade e participação do aluno nas atividades desenvolvidas na escola. O sistema de ensino tem o dever de oferecê-las para que assegurar a plenamente inserção processo ensino-aprendizagem convivendo com as pessoas que não apresentam deficiência (VIGOTSKI, 1997) e compõem o universo escolar, a fim de que, ambos os grupos, se beneficiem dessa interação. Nesse processo, as pessoas cegas precisam da adaptação dos materiais didáticos para participar apropriadamente das práticas desenvolvidas na escola.

Diante desse contexto, se pretende saber que forma o material didático adequadamente adaptado para o atendimento educacional especializado do aluno cego, pode contribuir como

1 Entende por cegos, os estudantes que apresentam desde a ausência total da visão até a perda da projeção de luz, e que utilizam este Sistema, como outros materiais didáticos adaptados para seu desenvolvimento e apropriação dos conteúdos ensinados na escola.

2 No caso destes dois exemplos, se faz alusão às palavras de Vigotsky (2003) no capítulo III, sobre *Imaginação e Realidade*.

instrumento mediador no processo de ensino aprendizagem no ensino regular. Uma primeira hipótese a este problema considera que o uso do material didático, adaptado adequadamente para o atendimento especializado das necessidades educacionais, do aluno cego, torna-se instrumento mediador no processo de ensino-aprendizagem no ensino regular. Também se considera que desta forma o público-alvo da pesquisa têm oportunidade não somente de aprender efetivamente, como também compartilhar suas vivências, contribuindo significativamente para o desenvolvimento cultural do grupo em que se inserem, como um todo.

Assim a pesquisa esta motivada por alguns fatores, quais sejam: a identificação dos materiais didáticos utilizados na educação especial no atendimento educacional especializado do aluno cego; e por último conhecer como os materiais didáticos adaptados podem contribuir para o processo de inclusão escolar desse sujeito dentro do marco legal das políticas de educação especial no Brasil. Assim como adentrar nas políticas publicas que respaldem a utilização de tais recursos didáticos e o direito e eles.

AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A educação, como direito fundamental, historicamente, foi garantida aos altos escalões das elites burguesas. Entretanto, as revoluções e as lutas dos movimentos sociais e classes mais desfavorecidas da sociedade foram reafirmando a necessidade de ocupar os espaços de conhecimento e estender este direito a todos os cidadãos por igual. A declaração da educação como direito público e subjetivo, conforme prescrito na Constituição Federativa do Brasil de 1988, ou seja, garantido a todos e dever do Estado, é até hoje, ainda que respaldado por lei, uma luta inacabada. As políticas de educação especial se encontram vinculadas aos marcos legais da educação no Brasil. Sendo a educação um direito social de todos os cidadãos, conforme Art. 6º (CF/1988). Por outro lado, no Capítulo III, *Da Educação, Da Cultura e Do Desporte*, afirma-se no Art. 205. A Educação como direito de todos e dever tanto do estado quando da família. Também no Art. 208, Inciso III, é garantido o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Ou seja, o que respalda por lei acesso ao espaço escolar. Já no referente às Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) é previsto no seu Art. 4º, inciso III, o atendimento educacional especializado, também como dever do Estado e que seja oferecido preferencialmente nas escolas públicas.

Nesta perspectiva legal, entende-se que o processo de escolarização tanto do aluno dito “normal” quanto do aluno cego se deve garantir a todos. Ao se tornar um direito do sujeito a apropriação do conhecimento, não pode mais se limitar a discussão teórica ao simples acesso e permanência, senão a um processo que contemple um ensino-aprendizagem como qualidade social e desenvolvimento pleno do cidadão. Desde a perspectiva de Vigotski (1997)

há de se considerar que todo indivíduo tem a capacidade de aprender e ser educado, pelas relações sociais e pela interação com os Outros.

No Brasil, os movimentos sociais têm contribuído de forma significativa para pressionar o Estado na tentativa que as escolas de ensino regular se adequem às necessidades e diversidade humanas de todos seus cidadãos portadores de direitos. Entretanto, as lutas historicamente travadas nas ações dos movimentos só ganharão objetivação, no caso específico da Educação Especial, tema de debate deste artigo, por meio da implementação e instituição de políticas públicas que tenham como foco central a reestruturação e adaptação da arquitetura escolar; a articulação da Educação Especial com o ensino comum e ressignificação da práxis pedagógica, assim como do currículo escolar. Destarte no Plano de Desenvolvimento da Educação, lançado em 2007, a educação especial foi representada em diferentes programas: Programa de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2007); Programa Incluir: de Acessibilidade na Educação Superior; Programa Olhar Brasil; e o Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiências Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social.

Estas políticas também têm se preocupado com a formação dos professores e de gestores para o atendimento educacional especializado. Criado e desenvolvido pelo MEC/Seesp, em 2003, o Programa Educação Inclusiva, visava garantir o direito do aluno com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência.

Os espaços escolares também foram repensados e no caso específico do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, lançado em 2007, objetivava o fortalecimento do processo de inclusão nas classes comum de ensino regular (BRASIL, 2007).

Deste modo, fica evidente o interesse por promover o acesso, participação e aprendizagem do público-alvo no ensino regular, num espaço organizado com equipamentos de informática, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para o atendimento às necessidades destes sujeitos. Cabe ressaltar que o atendimento educacional especializado, nessa perspectiva, não é substitutivo à escolarização, portanto, apresenta uma nova perspectiva quando diz que ele deve complementar os conteúdos da sala regular.

Em 2009, a Resolução nº 4, estabelece as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado, na educação básica, ratificando o dever do Poder Público brasileiro em garantir a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação na rede regular de ensino. De acordo com Art. 2º desta Resolução, uma das funções do atendimento educacional especializado é complementar a formação dos alunos com deficiência. Essa complementação também se efetiva por meio da adaptação dos materiais didáticos, que no caso dos alunos com

deficiência visual se constitui em uma forma poderosa de mediação entre o educando e os conteúdos do currículo escolar.

Neste ponto, o marco legal, e o uso de materiais didáticos adaptados, se aproxima das ideias de Vigotski. Pois a mediação ocorre quando um instrumento ou signo participa de uma relação, interferindo nela, de modo que, deixa de ser direta a fim de se tornar mediada pelo instrumento ou signo. Com base neste conceito, o estudante cego se apropria de modo mais efetivo dos conteúdos curriculares e também com mais autonomia, fator que reduz a incidência de preconceitos relacionados à exclusão social, uma vez que tendo a oportunidade de estudar por si mesmo, rompe as barreiras que o separam de seus coetâneos normais.

APROXIMAÇÕES TEÓRICAS PARA (RE)PENSAR O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO ALUNO CEGO E O USO DOS MATERIAIS DIDÁTICOS

O fundamento teórico, para esta pesquisa, encontra suas bases nos primeiros trabalhos (VIGOTSKI, 1999) do desenvolvimento da teoria histórico-cultural da psique, em que Vigotski (1896-1934) abarca e sugere a relação psique-cultura. Principalmente, serão de grande importância as categorias conceituais: mediação; nível real; zona de desenvolvimento próximo e compensação. Nos trabalhos nesta área é possível encontrar muitas das ideias que tivera desenvolvido no livro *Psicologia da Arte* (VIGOTSKI, 1999), expressando novamente seu interesse e compreensão do caráter específico da psique humana como sistema de origem social, pois sua tese da origem cultural das funções psíquicas já tinha sido desenvolvida nesse livro para explicar as reações contrárias da lei da reação estética e o efeito da catarse no contato com a obra de arte.

Biazetto (2008) postula, a partir dos estudos de Vigotski, que o desenvolvimento das *funções psicológicas superiores*³, e da consciência do sujeito tem sua origem nas vivências sociais com os outros. Portanto, toda relação comunicativa, estabelecida dentro do ambiente escolar é por si uma relação social que permite a apropriação da cultura, como fonte de conhecimento produzido pela humanidade historicamente, pelo sujeito. Para Vigotski (2007) radicava aqui a importância da escolarização e da mediação do professor no processo de ensino-aprendizagem. Esta última, de acordo com Vigotski (2000), precede o desenvolvimento, e o ensino deve sempre se orientar para o futuro, para o desconhecido pelo sujeito a partir de seu Nível Real, pois, “[...] se a atividade do homem se reduzisse a repetir o passado, o homem seria um ser voltado exclusivamente para o ontem e incapaz de adaptar-se a um amanhã diferente” (VIGOTSKY, 2003, p. 9).

3 Esta categoria conceitual aparece também com os seguintes sinônimos: formas complexas, processos complexos, comportamento superior, forma superior e complexa de reação e formas culturais de comportamento (RAMOS, 2015, p.52).

Neste sentido, a função da escola e do professor é fazer com que as funções psicológicas superiores se desenvolvam na coletividade, nas relações com os outros. A relação do homem com o mundo não é uma relação direta, pois é mediada pelas diferentes formas de linguagem. No caso específico da criança cega, que não apresenta problemas de surdes, para que a forma de linguagem escrita se desenvolva dentro do plano cultural é necessário um instrumento mediador específico – outro tipo de alfabeto - que permitirá a “[...] leitura através da percepção tátil dos pontos em relevo da cebra Braille” (BIAZETTO, 2008, p.12). Assim, tanto com os olhos quanto com o tato, cumpre uma mesma função sociocultural, entretanto seguindo caminhos psicologicamente diferentes. Destarte neste novo desafio sociocultural o sujeito adentra numa nova zona de desenvolvimento (VYGOTSKI, 1987); (VIGOTSKI, 1997), que precisa que o processo de apropriação e desenvolvimento do sujeito seja mediado pelo Outro, durante as relações com o Outro, se produzindo, nestas construções dialógicas, a apropriação dos novos conhecimentos que permitirão chegar ao futuro “[...] Nível Real” (VIGOTSKI, 2007, p. 95), onde o sujeito poderá construir posteriormente sozinho. O seja as ações por ele desenvolvidas estarão agora no plano interno, mental e individual (operando no intrapsicológico), onde não somente se desenvolverá, mas também se encontrará a si próprio (VIGOTSKY, 2000).

Evidentemente que esta categoria conceitual – zona de desenvolvimento próximo – representa mais um enfoque do que um método em si, pois não proporciona uma fórmula fechada e definitiva. Isto leva a que professores e pedagogos tenham como desafio o constante estudo das especificidades para a elaboração do material e das matérias a serem ministradas. Por outro lado, deve se ter presente as individualidades dos alunos durante o processo de aprendizagem. Além disto, reconhecer neles o que podem desenvolver individualmente sem a ajuda do Outro, pois caso contrário estaria o professor trabalhando por ou para um ensino quantitativo de conhecimento, já que não está desenvolvendo novos níveis, nem sendo desafiado, este sujeito, pela produção coletiva. A partir do postulado por Vigotski (1999; 2010) sobre os milagres de Jesus é possível definir que a aprendizagem quantitativa impede o trabalho dentro de uma nova zona de desenvolvimento, já que enfatiza o desenvolvimento conquistado pelo aluno anteriormente. A nova zona, que aparece para o sujeito na aprendizagem qualitativamente diferente do antes a ele apresentado será para Vigotski a Zona de Desenvolvimento Próximo. O seja, a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial (VIGOTSKI, 2007).

Assim sendo, a deficiência não deve ser explicada apenas pelo seu caráter biológico, mas também em termos sociais de negação e superação da própria cegueira. Pois, o sujeito com “[...] deficiência primária” (VIGOTSKI, 1997) não é menos desenvolvido do que seus coetâneos normais, mas simplesmente, se desenvolveu de outra forma e seu “[...] desenvolvimento está

direcionado a partir da cegueira e contra a cegueira” (VIGOTSKI, 1997, p.7). Para este autor, a primeira deficiência biológica é forte e marcante no desenvolvimento, mas a “deficiência secundária” acarreta uma carga social de exclusão por ser portador da primeira, e que pode ser superada pelo viés da educação, do fazer pedagógico e da convivência social com os Outros, permitindo o desenvolvimento de *processos compensatórios*⁴ do organismo no intuito de superar a primeira.

A peculiaridade positiva da criança cega também se origina com o surgimento compensatório de novas formações psicológicas, que representam, em sua unidade, uma reação da personalidade ante qualquer deficiência, criando novos estímulos, dentro de um processo dinâmico, que permite a formação compensatória, não por uma única via, mas perpassando diferentes formas de desenvolvimento. As vias alternativas de desenvolvimento na presença da deficiência seguem a direção da compensação social, das limitações orgânicas e funcionais impostas por essa condição. Cumpre ressaltar, contudo, que não se trata de afirmar que uma função psicológica compense outra prejudicada ou que a limitação numa parte do organismo resulte na hipertrofia de outra. A compensação social a que se refere Vigotski (1997) consiste, sobretudo, numa reação do sujeito diante da deficiência, no sentido de superar as limitações com base em instrumentos artificiais, como a mediação simbólica.

Daí decorre a importância da escola e do professor criar oportunidades para que a compensação social efetivamente se realize de modo planejado e objetivo, promovendo o processo de apropriação cultural por parte do aluno com deficiência. Pois a educação do cego deve estar subordinada à educação social, “[...] coordenada com o social e penetrar no social como parte integrante” (VIGOTSKI, 1997, p. 60) de este processo dinâmico de construção subjetiva do cego. Cabe, portanto, canalizar esforços promovendo, por meio da ação mediada, a formação de sistemas funcionais que favoreçam ao sujeito a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento de sua autonomia. Assim, a deficiência e seu processo de compensação social criam a possibilidade do estabelecimento de nexos interfuncionais distintos daqueles esperados na condição considerada normal. No que tange a cegueira, segundo Nuernberg (2008), se revela no papel que as funções psicológicas superiores como: a memória mediada, a atenção e a imaginação possuem na relação do sujeito com o universo sociocultural e o modo como essas funções se vinculam ao pensamento conceitual. Entretanto a inserção social deste sujeito, portador de uma ou mais deficiências primárias, e a apropriação do universo da cultura, construída historicamente pelas gerações anteriores, não se dá apenas por ser garantido a ele o direito de acesso ao espaço escolar, mas requer uma “[...] técnica pedagógica especial; procedimento e métodos particulares” (VIGOTSKI, 1997, p.60) que garantam a este sujeito, que está sendo educado não como cego, mas como

4 Em *El defecto y la compensación* (VIGOTSKI, 1997, p. 27-41) a ênfase dada por Adler ao social serão bases para Vigotski desenvolver sua ideia acerca do desenvolvimento social dos processos psíquicos, e supera este autor quando separa de forma radical o defeito de suas consequências sociais, sendo esta última a causa da afetação da personalidade do sujeito portador de deficiência.

um Ser em si, sair da zona de desenvolvimento próximo e se apropriar do conhecimento antes alheio a ele. Portanto, seus estudos alertaram sobre a herança burguesa, filantrópica e religiosa que perpassavam o fazer pedagógico que educava o cego sob o prisma de uma *pedagogia de deficiência* e não como uma *pedagogia do defeito*.

Isto nos leva a concluir a partir dos postulados de Vigotski que para o desenvolvimento pleno do sujeito público-alvo da educação especial é fundamental o papel do professor da educação especial que auxilia no processo de ensino- aprendizagem do aluno com deficiência primária – visual -, na produção e adaptação dos materiais didáticos e na mediação do seu conhecimento.

MATERIAIS DIDÁTICOS ADAPTADOS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Quando nos referimos tanto à educação das pessoas cegas, quanto a sua apropriação do universo cultural da humanidade, o instrumento de mediação mais utilizado é o Sistema Braille, - leitura tátil- (BRASIL, 2007). Recentemente, com a difusão da computação, as impressoras Braille agilizaram, grandemente, a produção de textos. Até o surgimento das gravações e mais atualmente da digitalização de textos o Braille foi o método por excelência, das pessoas cegas, para a apropriação da leitura e da escrita. Ainda hoje, embora esteja sendo ameaçado de ser abandonado, devido à difusão dos textos digitalizados, o sistema Braille é a forma mais efetiva para se conhecer a ortografia das palavras. É notória a dificuldade que as pessoas cegas apresentam com relação à ortografia. A aprendizagem de outros idiomas também é bastante facilitada pelo emprego deste sistema, sendo a forma mais natural para as pessoas cegas. Este sistema se configura em um poderoso modo de mediação entre o aluno cego e os conteúdos do currículo escolar, pois os livros didáticos e outros textos podem ser inteiramente transcritos, permitindo-lhe pleno acesso aos conteúdos.

A utilização de textos digitalizados pelas pessoas cegas é possível pela mediação de programas de síntese de voz instalados nos computadores. O surgimento destes textos e a possibilidade de acessá-los por meio dos programas de leitura falada resolveu o problema do armazenamento e transporte por parte dos estudantes cegos. Entretanto sua leitura depende da existência de um computador, fato que pode limitar tal acesso, pois muitos, ainda não o possuem em sua casa, podendo utiliza-los apenas na escola. Essa limitação de acesso pode prejudicar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência visual total, uma vez que não podem se valer dos textos em momentos que estão fora da escola, quando se realizaria a retomada dos conteúdos (BRASIL, 2007).

A gravação dos textos em áudio é outra opção de acesso o universo da leitura. Ela pode tanto ser realizada por voz humana, quanto por voz sintetizada. O emprego deste

gênero textual facilita sua utilização fora do ambiente escolar, já que existem muitos tipos de aparelhos que possibilitam sua reprodução.

A diversidade cultural humana ultrapassa os limites do campo textual. Dentre as muitas formas de manifestação da nossa criatividade destacaremos o mundo das imagens, que apenas pode ser conhecido, pelo aluno cego, se for mediado de algum modo por alguém que enxergue. Essa mediação se efetiva pela descrição das imagens. A descrição tanto pode ser realizada diretamente pela fala da pessoa que enxerga, como também por escrito, ou em Braille, ou em texto digitalizado, ou ainda ser gravada em arquivo sonoro. O importante não é o suporte da descrição, mas sim sua precisão. Vigotsky (2003) nos estudos sobre a Imaginação já alertava o que pode ser aplicado para o aluno cego, pois, este, precisa possuir uma gama de conhecimentos prévios, a fim de compreender efetivamente o que lhe está sendo descrito, ou seria impossível procurar, no seu capital imagético, fontes para a construção mental do que lhe é falado pelo Outro. A imaginação é base de tudo o que o homem cria, e nesse sentido, tudo é produto dela e da criação humana, baseada na imaginação (VIGOTSKY, 2003), assim, formas geométricas, noção de espaço e distinção entre tamanhos e também simbolismo básico das cores são imprescindíveis para um entendimento adequado daquilo que está sendo descrito e utilizado no processo da imaginação criadora.

Uma forma mais específica de descrição, denominada áudiodescrição, que se realiza em sincronia com um vídeo, ou algum tipo de apresentação teatral, ou algum evento está começando a ser empregada atualmente. A crescente utilização de vídeos como material didático nas escolas torna a áudiodescrição um recurso de acessibilidade indispensável para que o aluno cego possa acessar efetivamente o conteúdo escolar.

Cumprir destacar que independentemente do material utilizado, é de fundamental importância a presença do professor como mediador do processo, de modo a possibilitar melhores condições para que o aluno cego desenvolva suas potencialidades.

Contribuições dos materiais didáticos adaptados para o aluno cego

Os livros didáticos adaptados contribuem de forma marcante para o bom desempenho escolar do aluno cego, uma vez que permite a autonomia do aluno, não só na escola, como também fora do espaço escolar. A utilização dentro da sala de aula de outros recursos didáticos, como gráficos e figuras relevo, permite uma maior compreensão. Estes recursos servem como reforço na construção da imagem concreta por parte do aluno, a diferença se fosse apenas apresentada a ele pela linguagem oral do Outro.

É evidente pela análise dos materiais didáticos adaptados, disponíveis para serem utilizados dentro das salas de recursos multifuncionais, que os estudantes cegos, assim como os demais alunos com deficiência, precisam de algumas adaptações nestes instrumentos

mediadores, cada qual em sua especificidade, objetivando acessar de modo mais adequado os conteúdos curriculares ministrados nas escolas. Essas adaptações deveriam ser realizadas no atendimento educacional especializado, nas salas de recursos multifuncionais. No caso específico do trabalho com estudantes cegos, isto, representa desafios; dificuldades e também muitas possibilidades.

Cabem aos professores que trabalham com tais educandos a tarefa complexa de enfrentar os desafios, procurando resolver da melhor forma possível os problemas que surgem a cada dia. O “recuo a teoria” (MORAES, 2001) por parte destes profissionais da educação, tem dificultado o recorrer às bases teóricas que fundamentam sua práxis.

Desta forma, além das próprias dificuldades que enfrenta o aluno com necessidades especiais durante o uso dos instrumentos mediadores e a apropriação do conhecimento, muitas outras dificuldades como: a falta de integração entre a família e a escola; as discrepâncias entre os professores, da sala de aula regular e os professores especializados, que atuam com eles agravam o processo de ensino-aprendizagem distanciando-os de conseguir a integração social e o reconhecimento como sujeitos plenos de direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo investigar os materiais didáticos adaptados no processo de ensino e aprendizagem do aluno cego no contexto escolar, bem como identificar os materiais didáticos utilizados pelos professores de educação especial no atendimento educacional especializado do aluno cego; e analisar como os materiais didáticos adaptados podem contribuir para o processo de inclusão escolar desse sujeito.

Para a confecção deste trabalho, de cunho teórico-reflexivo, tomou-se como pressuposto teórico a abordagem histórico-cultural, postulada por Vigotski, para pensar o processo de aprendizagem e desenvolvimento do sujeito cego.

Foi concluir que a adaptação e elaboração de materiais didáticos é uma atividade criadora que permite uma melhor apropriação dos conteúdos curriculares por parte do aluno cego dentro das salas de recursos multifuncionais.

Nesse processo, identificamos os materiais didáticos adaptados que podem ser utilizados pelas professoras de educação especial no atendimento educacional especializado, tais como: livros didáticos digitalizados em Braille; máquina de Braille para a escrita durante as aulas; figuras e gráficos em relevo. Por outro lado é evidente que o uso dentro do ensino regular dos materiais didáticos adaptados pelos alunos com necessidades especiais lhe permite, além da inclusão, ser o Outro dentro da ZDP de seus colegas menos desenvolvidos, tanto com necessidades especiais quanto seus coetâneos normais.

■ REFERÊNCIAS

1. BIAZETTO, Rita de Fátima Carvalho. **As contribuições de Vigotski para a educação especial na área da deficiência visual**. Secretaria de Estado da Educação. Maringá, 2008.
2. BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição [da] República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.
3. _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - LDB n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.
4. _____. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: deficiência visual**. Brasília: MEC/SEESP/SEED, 2007.
5. _____. Edital nº.1 de 26 de abril de 2007. Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007_salas.pdf. Acesso em: 5 mai. 2012.
6. _____. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº.4, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 5 out. 2009a. Seção 1, p. 17.
7. MORAES, Maria Célia M. **Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação**. Revista portuguesa de educação, Portugal, vol. 14(1), n. 1, p. 7-25. 2001. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/374/37414102.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.
8. NUERNBERG, Adriano Henrique. **Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual**: Psicologia em Estudo, Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-316, abr./jun. 2008.
9. RAMOS, Santiago Daniel Hernandez Piloto. **A dimensão formativa do cinema e a catarse como categoria psicológica: um diálogo com a psicologia histórico-cultural de vigotski**. 2015. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.
10. VIGOTSKI, L.S. **A construção pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
11. VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
12. VIGOTSKI, L.S. **Obras Completas**: fundamentos de defectología. t.V. La Habana: Pueblo y Educación, 1997.
13. VIGOTSKI, L.S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
14. VIGOTSKI, L.S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
15. VIGOTSKY, L. S. **La imaginación y el arte en la infancia**. Madrid: AKAL, 2003.
16. VIGOTSKY, L.S. Manuscrito de 1929. In: **Revista Educação & Sociedade** N71º. 2000
17. VYGOTSKI, L.S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. La Habana: Editora Científico Técnica, 1987.

“ O conflito como fator agregador

▮ **Luiz Carlos do Carmo Fernandes**
PUC Goiás

RESUMO

O contexto de extremismo político no Brasil tem levando muitos analistas a duvidarem do futuro da incipiente democracia nacional. A polarização esquerda direita, estimulado na campanha eleitoral 2014, cresceu com o radicalismo conservador de direita ganhando elementos de ódio nas redes sociais online. Tal cenário de disputa, ao contrário do que possa parecer, pode ser salutar e funcionar como um fator agregador e de manutenção dos grupos na perspectiva sociológica de George Simmel e de autores da ciência política que são adeptos da teoria formal da democracia ou democracia como procedimento. O presente artigo tem por objetivo relacionar a discussão do sociólogo e filósofo alemão, George Simmel a respeito da Natureza Sociológica do Conflito e a Competição com as teorias democráticas contemporâneas e o atual momento nacional.

Palavras-chave: Democracia, Competição e Clivagem, Conflito Agregador.

INTRODUÇÃO

O atual momento nacional traz à tona o contexto de extremismo político, com uma crescente polarização esquerda direita, não só na vida cotidiana com também no mundo virtual. Ao ponto de, como lembra Brugnago e Chaia (2015), o radicalismo conservador de direita, estimulado na campanha eleitoral 2014, ter ganhado elementos de ódio nas redes sociais online.

Tal contexto de radicalização ideológica se agravou ainda mais com a abertura do impeachment, o afastamento da presidenta Dilma Rousseff e a posse de seu vice-presidente, Michel Temer, até o julgamento final do processo pelo Senado Federal. Um cenário que não apenas mostra a fragilidade da democracia nacional como também o espírito autoritário dos atores políticos nacionais. Mas, ao contrário do que possa parecer, o alto grau de polarização e as manifestações de conflito e clivagem não são um mal para a democracia brasileira, mas podem servir para fortalecer o regime que completa 50 anos de existência no país, em dois períodos intercalados por ditaduras – 1945/64 e 1985 até hoje. Para desenvolver essa perspectiva há dois pontos de vistas neste sentido: o primeiro baseado na sociologia e o segundo na ciência política.

Embora não se tenha conhecimento da influência do sociólogo e filósofo alemão George Simmel sobre as teorias democráticas mais modernas, em particular a teoria formal da democracia ou democracia como procedimento, procurar-se-á identificar na discussão do referido autor sobre a natureza sociológica do conflito e sobre a com petição – ao debater as questões da individualidade, interação e tipo social – perspectivas assumidas posteriormente pelos teóricos políticos ao abordarem a democracia de forma não clássica, mas contemporânea.

Neste sentido, traremos para o debate com Simmel autores com quem muito provavelmente ele jamais dialogou, a saber: Joseph Schumpeter (1949), Seymour Martin Lipset (1967) Carl Schmitt (1979), Robert Dahl (1977), Przeworski (1994), Arent Lijphart (2003), e Chantal Mouffe (2005)¹. Trata-se, portanto, de um exercício de reflexão sobre a validação de conceitos sociológicos de Simmel na ciência política e não de uma tentativa de estabelecer relações ou conexões do pensamento do autor alemão com os demais pesquisadores, até mesmo porque sabidamente Simmel se preocupou muito mais com o “mundo cultural” e em fundar uma “filosofia da vida”, do que propriamente com a “vida política partidária, nas suas manifestações concretas do dia-a-dia” (MORAIS, 1983, p.11).

Em que pese o fato de que Simmel, como afirma Giddens (1971), “diferentemente de todos os outros teóricos em sociologia do fim do século XIX e princípios do século XX mostrava muito pouco interessado em política ativa”, a ideia aqui é estabelecer uma primeira

¹ Vale lembrar que alguns desses autores são vistos como elitistas por considerarem a democracia como simples método eleitoral e por apresentarem certo pessimismo em relação à democracia participativa.

relação entre as categorias desenvolvidas por Simmel e seu provável desdobramento nas teorias democráticas procedimentais, em particular a noção de que o conflito seja “uma forma de sociação, que visa solucionar dualismos divergentes” (COSER, 1987, p.240). Tal constatação, como se tentará defender neste artigo, traz em si elementos importantes de argumentação para mudar os paradigmas da democracia clássica. Entende-se aqui que Simmel, por ter estudado história, filosofia e psicologia, antes de mergulhar na sociologia, mesmo que sem nunca ter como objeto a ciência política, acabou trazendo contribuições importantes para o desenvolvimento de novos paradigmas desenvolvidos dentro das teorias democráticas contemporâneas.

Deve-se ressaltar, no entanto, que neste artigo deixarão de ser discutidas muitas questões e conceitos importantes da democracia, em particular os que envolvem o processo eleitoral e a democracia representativa, como Ação Coletiva (OLSON,1999), Homo Polítics (DOWNS, 1999), Racionalidade, Justiça e Legitimidade (RAWLS, 1993 e HABERMAS, 1996), Características Democráticas e Não-democráticas dos Governos Representativos (MANIN,1998), entre outros.

CONFLITO COMO INTERAÇÃO

O sociólogo e filósofo alemão George Simmel (1983) procura demonstrar que um grupo tende a desenvolver estruturas que não seriam necessárias anteriormente à medida que cresce. Assim, precisa construir mecanismos definidos de comunicação e distribuição hierárquica de autoridade (GIDDENS,1971, p.151). Na medida em que cresce e se desenvolve, uma sociedade já não pode mais se sustentar apenas a partir da divisão do trabalho e necessita de outras formas de interação (GIDDENS,1971, p.151).

É este contexto que leva o autor a apontar a importância do antagonismo e do conflito, os vendo como forma de sociabilidade e de estabilidade do grupo; como algo necessário à sobrevivência de uma sociedade. Para Simmel, trata-se de “uma das formas mais vívidas de interação”. O autor tenta demonstrar isso de forma clara ao defender que “o conflito está (...) destinado a resolver dualismos divergentes”; e a ser “um modo de conseguir algum tipo de unidade (...)” (SIMMEL 1983, p. 122). Neste sentido, para Simmel o conflito significa a negação de que tudo se dirige para a unidade, ao mesmo tempo em que também contribui para ela.

Na perspectiva de ver o conflito como uma ação integradora, o autor diz que certa discordância interna serviria para manter o grupo ligado, como garantiria também as condições de sobrevivência desse mesmo grupo (SIMMEL 1983, p.132). Ele deixa claro, no entanto, que as relações de conflito, sozinhas, não produzem uma estrutura social, mas são importantes

para sua constituição. “(...) Embora por si mesmo o antagonismo não produza sociação, é elemento sociológico quase nunca ausente dela” (SIMMEL 1983, p.132).

Esta visão do sociólogo alemão George Simmel a respeito do conflito abre uma nova possibilidade também no campo político, em particular para as teorias democráticas não clássicas. Para o autor alemão do século XIX, o conflito é algo favorável, pois é um modo de se conseguir algum tipo de unidade: uma necessidade da sociedade contemporânea. “(...) A sociedade, para alcançar uma determinada configuração, precisa de quantidades proporcionais de harmonia e desarmonia, de associação e competição, de tendências favoráveis e desfavoráveis” (SIMMEL 1983, p.124).

Depois de dizer que as hostilidades preservariam os limites no interior do grupo, Simmel evolui em sua linha de raciocínio e chega à competição. Indicada por ele como uma forma indireta de conflito. A competição, para Simmel, se diferenciaria do conflito por dois fatores – que podem ser entendidos como vantagens na perspectiva da democracia como procedimento –: 1) a vitória sobre o adversário não significa nada em si mesmo, como acontece quando a cólera, a vingança ou o castigo motivam a luta; 2) os concorrentes buscam a meta por si mesmo, sem usar a força contra o adversário. O que permite à teoria política enxergar uma possibilidade menos radical, transformando a disputa pelo poder do antagonismo (conflito) para o agonismo (competição)².

Uma perspectiva desenvolvida no campo político a partir do filósofo político alemão Carl Schmitt (1979) e do economista austríaco, Joseph Schumpeter (1949). Ambos os autores, mais ou menos contemporâneos a Simmel, viram na democracia uma possibilidade de tolerância (competição) e não de guerra (conflito). Eles rompem com Maquiavel (1994), que enxergava o poder a partir da perspectiva do indivíduo, do conflito e, portanto, recomendava a “unificação dos recursos de retaliação” (que poderiam chegar à eliminação dos inimigos), bem como com Hobbes (1983), que substitui o indivíduo pelo Estado, mas também enxergava o espaço político e de poder como uma “guerra de vida ou morte”.

Maquiavel e Hobbes, ao contrário de Simmel e dos teóricos da democracia procedimental, veem o conflito e a política a partir do indivíduo. E não só; propõem também formas de controle e unificação do poder que não levam em consideração a possibilidade de consenso, mas de imposição de vontade (do soberano ou do Estado). Desta forma, atuam no sentido de criar um discurso de normatização da sociedade e não de unificação e formação de consenso.

Outra premissa de Simmel que também pode ser percebida no campo político, em particular o modelo de democracia como escolha racional, é a de que há uma relação entre a estrutura de cada grupo social e a medida de hostilidade permitida entre seus membros. O sociólogo alemão afirma que hostilidade pode ter consequências bem opostas: “um

² A ideia de transformar o antagonismo em agonismo é apontada, de forma mais clara mais a frente, por Chantal Mouffe ao defender o seu modelo agonístico de democracia.

grupo pode suportar antagonismo internos sem se dividir, desde que o vigor das forças sintéticas possa competir com o vigor de suas antíteses”; mas também “um grupo, cujo (...) princípio é a unidade e um sentimento de comunhão, está (...) ameaçado por cada conflito interno.”(SIMMEL 1983, p.142). Assim, “os grupos maiores poderiam permitir consideráveis doses de hostilidade”. Para ser mais claro: “grupos bem organizados podem permitir mais rupturas e atritos do que os grupos mais desconexos” (SIMMEL, p. 151).

Ponto de vista que pode ser percebida em autores da teoria democrática, como Dahl (1977), que afirma ser a poliarquia o estágio mais avançado da democracia, pois permite atingir o máximo de participação e competição possíveis³. Este mesmo autor trabalha ainda com o que denomina custos de tolerância e traça um axioma de que “quanto mais os custos da supressão exceder os custos da tolerância, tanto maior a possibilidade de um regime competitivo.” Desta forma, quanto mais baixos forem os custos de tolerância, maior a segurança do governo e quanto maiores forem os custos da supressão, maior a segurança da oposição”⁴ (DAHL, p.37).

O que é complementado por Lipset (1967) que diz que uma democracia estável requer “manifestações de conflito e clivagem”. O conflito serviria para o desenvolvimento de um “consenso sobre as normas de tolerância de uma sociedade”. Já a clivagem, para a “integração de sociedades e organizações.”

Como também em Carl Schmitt, que em O Conceito do Político (1992) demonstra que a relação amigo-inimigo são circunstanciais na democracia. “O inimigo político não precisa ser moralmente mau, não precisa ser esteticamente feio; não tem que surgir como concorrente econômico, podendo talvez até mostrar-se proveitoso fazer negócio com ele”. (CARL SCHMITT, *apud* BEZERRA 2007). Do que deriva um entendimento de que a política na atualidade é essencialmente produção de discurso, não só discurso político, mas também discurso de legitimação. Ou seja, “a guerra de vida ou morte” é substituída pela guerra discursiva, que se torna uma necessidade para a vida compartilhada, pois permite a luta pelo poder sem que haja a exclusão do outro.

Visão mais bem definida por Mouffe (2005), ao explicar seu modelo pluralismo agonístico, que segundo ele seria uma alternativa aos modelos agregativo e deliberativo de democracia. “(...) o propósito da política democrática é construir o “eles” de tal modo que não

3 Dahl parte do pressuposto de que a contestação pública e o direito de participação são as duas dimensões centrais de uma democracia. Para ele, quanto maior a possibilidade de contestação pública, mas inclusivo é o sistema. Também acredita que “uma característica chave da democracia seja a contínua responsividade do governo às preferências de seus cidadãos, considerados como potencialmente iguais”. (DAHL 1977, p.25).

4 Dahl utiliza supressão no sentido literal da palavra, ou seja, quando os governos contêm, eliminam ou impedem a manifestação e a divulgação de qualquer tipo de contestação ou oposição a seus atos e decisões. O mesmo pode se dizer em relação à tolerância, que seria uma atitude exatamente ao contrário. Assim, o direito de participação e contestação pública permite diferenciar os regimes em mais ou menos inclusivo. Sendo o primeiro, aquele que “um maior número de cidadãos desfruta do direito de voto em eleições livres e idôneas” e o segundo, aquele em que há uma “total negação da legitimidade de participação popular no governo”.

sejam percebidos como inimigos a serem destruídos, mas como adversários, ou seja, pessoas cujas ideias são combatidas, mas cujo direito de defender tais ideias não é colocado em questão” (MOUFFE, 2005, p.17). Ou seja:

(...) A especificidade da democracia moderna reside no reconhecimento e na legitimação do conflito e na recusa de suprimi-lo pela imposição de uma ordem autoritária. Rompendo com a representação simbólica da sociedade como um corpo orgânico – que era característica do modo holístico de organização social –, uma sociedade democrática reconhece o pluralismo de valores, o “desencantamento do mundo” diagnosticado por Max Weber e os conflitos inevitáveis que dele decorrem (MOUFFE, 2005, p. 19).

DISCUSSÃO

Ao transformar o inimigo em adversário e diferenciar seu modelo agonístico do modelo deliberativo, Mouffe ratifica a importância do conflito e avança ainda mais rumo à perspectiva de Simmel, estabelecendo uma distinção entre conflito e competição. Uma diferença importante em relação ao modelo da democracia deliberativa é que, para o ‘pluralismo agonístico’, a tarefa primordial da política democrática não é eliminar as paixões da esfera do público, de modo a tornar possível um consenso racional, mas mobilizar tais paixões em prol de desígnios democráticos.

Entende-se que Simmel também traz valorosa contribuição à teoria democrática contemporânea ao relaciona competição, individualismo e interesse social, dizendo que a competição repousa sobre o “princípio do individualismo”, mas também traz “algo valioso para um terceiro”. (SIMMEL 1983, p.147). Dessa forma, dá a entender que a competição produz mais vantagens coletivas do que individuais, já que, como consequência da competição, produzir-se-ia “uma meta suprema” para o interesse social e apenas “um produto secundário” para o próprio concorrente.

Não se pretende aqui discordar de que a democracia precise de um mínimo de consenso, uma vez que se entende a necessidade de aceitação da regra do jogo democrático. Com bem justifica Przeworski (1994), as democracias modernas geram resultados que decorrem, predominantemente, de “negociações entre os líderes das forças políticas” e não de um processo universal de deliberação.

(...) A democracia é um ato de submissão de todos os interesses à competição, é uma ação de institucionalização da incerteza. O passo decisivo em direção à democracia é dado pela transferência do poder de um grupo de pessoas para um conjunto de regras (PRZEWORSKI, 1994, p. 31).

Hipótese confirmada por Lijphart (2003). Este autor entende que os sistemas consensuais tendem a obter um resultado significativamente melhor no amplo quadro de indicadores

de qualidade democrática. Ao realizar um estudo em 26 democracias com o intuito de aumentar a validade dos indicadores qualitativos da democracia, ele conseguiu demonstrar que além da clivagem e do conflito, há também a necessidade de se pensar na melhor forma de garantir a legitimidade nas democracias.

Ao contrapor o modelo majoritário ao modelo consensual, Lijphart faz opção clara pela segundo e critica uma tendência da ciência política de associar a democracia somente à primeiro, citando Kaiser:

O modelo majoritário concentra o poder político nas mãos de uma pequena maioria, e muitas vezes, mesmo, de uma maioria simples (...). Já o modelo consensual tenta compartilhar, dispersar e limitar o poder de várias maneiras. Além disso, o modelo majoritário de democracia é exclusivo, competitivo e combativo, enquanto que o modelo consensual se caracteriza pela abrangência, a negociação e a concessão. Por esta razão, a democracia consensual poderia também ser chamada de 'democracia de negociação' (KAISER, 1997: 434).

O que se pretende afinal é estabelecer limites a este consenso, como bem o faz Mouffe (2005), até porque se entende que no regime democrático é necessário certo grau de competição.

Uma democracia em bom funcionamento demanda um embate intenso de posições políticas. Se faltar isso, há o perigo de que a confrontação democrática seja substituída por uma confrontação dentre outras formas de identificação coletiva, como é o caso da política da identidade. Muita ênfase no consenso e a recusa de confrontação levam à apatia e ao desprezo pela participação política. Ainda pior, o resultado pode ser a cristalização de paixões coletivas em torno de questões que não podem ser manejadas [managed] pelo processo democrático e uma explosão de antagonismo que pode desfiar os próprios fundamentos da civilidade (MOUFFE, 2005, p. 18).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final, mesmo sem poder se estabelecer uma influência real de Simmel sobre as teorias políticas democráticas, parece razoável supor que, de alguma forma suas ideias sobre o conflito e a competição estão contempladas na teoria democrática contemporânea. Se não na teoria clássica de democracia, que tem a Grécia Antiga como referência e na teoria republicana de democracia o expoente maior; ou na teoria deliberacionista da democracia, que se esforça para promover uma forma de racionalidade normativa que permita o consenso muito mais que o conflito, ao menos na teoria formal da democracia ou democracia como procedimento e principalmente no modelo pluralismo agonístico, proposto por Mouffe.

A percepção de Simmel de que a competição – muito mais que o conflito – ajuda a manter os grupos coesos, de que os grupos maiores e mais bem organizados podem tolerar

divergências sem desaparecerem são princípios importantes para justificar a ideia, por exemplo, de que a democracia é um sistema em que a participação, o consenso, a competição e a clivagem e são não só possíveis, mas necessários na disputa pelo poder. Todas elas noções caras à teoria da democracia como procedimento.

O mesmo se pode dizer em relação às duas diferenças básicas, apontadas pelo autor alemão, para diferenciar conflito e competição, permitindo visualizar a clara vantagem da segunda sobre a primeira. Ao demonstrar que o “princípio do individualismo” da competição traz “algo valioso para um terceiro”, beneficiando mais o coletivo que o individual, Simmel deixa, se não intencionalmente ao menos de forma indireta, condições para os teóricos da democracia reforcem o valor qualitativo desse regime sobre outras formas menos consensuais e legítimas de poder, como o absolutismo, por exemplo.

Ou seja, mesmo que não espontaneamente, pois como já foi dito a política nunca foi objeto de interesse de Simmel, suas ideias acabaram refletindo e contribuindo para o fortalecimento da democracia com forma de regime político. Ao ponto de não causar mais estranheza a afirmação de Vitullo (apud CARVALHO 2010) de que é necessário incorporar o conflito e a luta (...) como elementos constitutivos da democracia, e relacionar as contradições e os diferentes graus de conflitualidades que a atravessam. E assim entender que o atual momento de extremismo político no Brasil pode resultar não no fim de nossa segunda experiência democrática, mas na sua consolidação: com a passagem de uma etapa de oligarquias competitivas para a poliarquia.

■ REFERÊNCIAS

1. BEZERRA, Heloísa Dias. **Adversarismo Político e Performance Midiática**. Mimeo. 2007.
2. BRUGNAGO, Fabrício; CHAIA, Vera. **A nova polarização política nas eleições de 2014: radicalização ideológica da direita no mundo contemporâneo do Facebook**. Aurora: revista de arte, mídia e política, São Paulo, v.7, n.21, p. 99-129, out.2014-jan.2015.
3. CARVALHO, Giane Carmem Alves de. **O discurso antagônico sobre democracia contemporânea e sua implicação teórico-prática**. Disponível em: http://starline.dnsalias.com:8080/sbs/arquivos/14_8_2009_16_43_53.pdf. Acesso em: 13/07/2010.
4. CUIN, Charles-Henry & GRESLE, François. **História da sociologia**. São Paulo, Editora Ensaio, 1994.
5. DAHL, A. Robert. **Poliarquia**. São Paulo: Edusp, 1977.
6. DOWS, Anthony. **Uma teoria econômica da democracia**. São Paulo: Edusp, 1999.
7. GIDDENS, Anthony. Georg Simmel In: RAISON, Timothy (org.) **Os precursores das ciências sociais**. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1971.

8. HABERMAS, J. **Between facts and norms. Contributions to a discourse Theory of Law and Democracy**. Cambridge, Massachussets, The MIT Press, 1996.
9. HOBBS, Thomas. **Leviatã ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil**. Coleção Os Pensadores, São Paulo: Abril Cultural, 1983. 3 ed., tradução de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva.
10. LIJPHART, Arent. **Modelos de democracia: Desempenho e padrões de governo em 36 países**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
11. MAQUIAVEL, Nicolau. **O Príncipe**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1994.
12. MANIN, Bernard. **Los principios del gobierno representativo**. Madrid: Alianza Editorial, 1998.
13. MOUFFÉ, C. (2005). **Por um modelo agonístico de democracia**. Rev. Sociol. Polit. n.25:11-23, nov.
14. OLSON, Mancur. **A lógica da ação coletiva: os benefícios públicos e uma teoria dos grupos sociais**. São Paulo: EDUSP, 1999. PRZEWORSKI, Adam. **Democracia e Mercado: Reformas Políticas e econômicas no Leste Europeu e na América Latina**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
15. RAWLS, John. **A Theory of Justice**. Tradução Editorial Presença, Lisboa, 1993.
16. SCHMITT, Carl. **O conceito do político**. Rio de Janeiro: Vozes, tradução de Álvaro L. M. Valls, 1992 (ed. Original, 1979).
17. SCHUMPETER, Joseph. **Capitalismo, socialismo democracia**. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1961. (Original, 1949). [parte IV, caps. 20-23].
18. SIMMEL, Georg. **A Natureza Sociológica do Conflito**. In: Sociologia / organizador [da coletânea] Evaristo de Moraes Filho ; [tradução de Carlos Alberto Pavanelli ... et al.]. __ São Paulo : Ática, 1983.
19. __ **A Competição**. In: Sociologia / organizador [da coletânea] Evaristo de Moraes Filho ; [tradução de Carlos Alberto Pavanelli ... et al.]. __ São Paulo : Ática, 1983.

“

O disque 100 e o ministério público do estado da Bahia: um estudo sobre os tipos de denúncias de violência registradas no disque 100 correlata às pessoas LGBTQTS no âmbito do estado baiano

- | Warlen Alves de **Oliveira Júnior**
- | Lenon Silva **Boaventura**
- | Suely Aldir **Messeder**
ENLACE/UNEB

RESUMO

A Constituição Nacional Brasileira de 1988, ao delegar ao estado a defesa da ordem jurídica e do regime democrático, foi peça fundamental na criação de serviços estatais e políticas públicas voltadas para o reconhecimento dos direitos de pessoas e grupos vulneráveis. É graças a esse compromisso constitucional que a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) trás para si o Serviço Disque 100- que se caracteriza por ser um serviço de utilidade pública, que se disponibiliza a receber demandas relativas às violações de Direitos Humanos que atingem populações vulneráveis- e firma um termo de compromisso com o Ministério Público para que ele recepcione as denúncias registradas no Disque 100 e ofereça serviços de atendimento às pessoas acometidas. Em 2010, o Governo amplia o serviço do Disque 100 criando o módulo direcionado para lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros (LGBT); e o Ministério Público da Bahia delega ao GEDEM, Grupo de Atuação Especial em Defesa da Mulher, a recepção dessas denúncias correlatas às pessoas LGBTs. Neste artigo pretendemos identificar, analisar e compreender tais denúncias de violência. Esta proposta origina se através da relação já estabelecida entre o Ministério Público/Ba- GEDEM e a Universidade do Estado da Bahia, mediante o termo de Cooperação Técnica para a articulação e interação em atividades da área técnica-científica, cujo objetivo expressa-se pela proteção e pela defesa dos direitos humanos da população LGBT. Trata-se de uma pesquisa de natureza metodológica quali-quantitativa, onde foram analisados, em totalidade, os registros das denúncias tendo como recorte os anos de 2012 e 2013, com ênfase na população LGBT. Os dados recolhidos das denúncias LGBT do Disque 100 foram catalogados e analisados levando em conta que cada categoria aí representada sofre tipos de violências específicas. Essas violências, trazendo como referencial o artigo sete da lei Maria da Penha, podem ser psicológicas, patrimoniais, físicas, sexuais e morais. Nesta sistematização foi possível detectar não apenas as categorias de violência, mas os locais onde, segundo a recorrência das denúncias, são propícios a episódios de violência e a ação do agressor em potencial.

Palavras-chave: Disque 100, LGBT, Direitos Humanos, Ministério Público.

INTRODUÇÃO

Neste estudo apresentamos os resultados produzidos a partir da análise das denúncias, de violações de Direitos Humanos cometidas contra pessoas Lésbicas, Bissexuais, Gays e Transexuais e Travestis (LGBT) ocorridas no estado da Bahia, registradas pelo Disque 100 e encaminhadas ao GEDEM/LGBT entre o biênio 2012-2013.

Preliminarmente, é necessário situar que o serviço Disque 100 ou Disque Direitos Humanos é um serviço de ouvidoria pública que se disponibiliza a receber denúncias relativas às violações de Direitos Humanos contra grupos considerados como vulneráveis, tais como: crianças e adolescentes, pessoas idosas, população em situação de rua, pessoas com deficiência, população LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais), além de outras violações de Direitos Humanos.

Este estudo se originou da solicitação do Grupo de Atuação Especial em Defesa da Mulher e da população LGBT (GEDEM/LGBT), instância do Ministério Público do Estado da Bahia (MP-BA), que se encontrava responsável por promover os encaminhamentos das denúncias de violência correlata às pessoas LGBT e foi possível em razão da celebração do termo de Cooperação Técnica para a articulação e interação em atividades da área técnica-científica entre a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), através do Núcleo de Pesquisa Enlace, e Ministério Público do Estado da Bahia com o escopo de tecer um material que subsidie a formulação de políticas públicas mais eficientes, articulando a academia, os movimentos sociais e o poder público.

Aqui nos propomos a analisar as denúncias dirigidas ao Disque 100 correlatas à violação de direitos da população LGBT baiana. Para tanto, a pesquisa analisou tais denúncias com objetivo específico de sistematizá-las a partir das identidades sexuais e de gênero dos sujeitos, catalogá-las a partir dos marcadores sociais das vítimas e do tipo de violência que acometem Lésbicas, Bissexuais, Gays, Transexuais e Travestis, bem como, mapear o perfil dos agressores e os locais em que as violações ocorreram.

Para tanto, foram analisados, numa perspectiva metodológica quali-quantitativa os registros das denúncias encaminhados ao GEDEM/LGBT pelo Disque 100, utilizando os dados das vítimas das violações e, em especial, os relatos dos denunciantes que possibilitaram a identificação da necessidade de complementação dos instrumentos de coleta das denúncias, uma vez que estes se mostraram insuficientes para processarem as especificidades das violações de direitos cometidas contra pessoas transexuais e travestis, bem como, não permitem a investigação interseccional dos marcadores de raça e classe.

Este estudo está dividido em quatro sessões onde apresentaremos, em linhas gerais, um panorama do nosso percurso metodológico, dos resultados encontrados, das discussões

que permearam a construção do marco teórico e, por fim, apresentaremos nossas considerações finais.

MÉTODOS

Para a análise das denúncias de violações de Direitos Humanos contra pessoas LGBT, empregou-se uma metodologia quali-quantitativa, numa amostra total de 156 denúncias. Os dados coletados possibilitaram a tipificação da natureza das violações e o mapeamento da vinculação dos agressores às vítimas LGBT, através da análise dos registros das denúncias redigidos pela Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos. Os contatos com estes registros ocorreram na sede do GEDEM/LGBT que está localizada no bairro de Nazaré na cidade de Salvador por meio da supervisão da promotora de Justiça, Dr^a. Márcia Regina Ribeiro Teixeira, que à época se encontrava a frente da coordenação da instituição.

Os registros das denúncias são constituídos pelo número do protocolo, número da denúncia, grupo de violação, data e hora do atendimento, relato do denunciante, local da ocorrência da violação, dos dados das vítimas (nome, idade, sexo, orientação sexual, cor/raça, endereço, ponto de referência, telefone e município), assim como, os dados dos/as agressores/as (nome, idade, sexo, cor/raça, endereço, ponto de referência, telefone e município).

Inicialmente, realizamos o mapeamento das denúncias a partir dos marcadores contidos no instrumento das denúncias com o propósito de sistematizar os registros a partir das identidades sexuais e de gênero dos sujeitos que sofreram as violações. Contudo, utilizando tais categorias somente foi possível identificar as denúncias contra Lésbicas, Gays e Bissexuais. Desta forma, importante salientarmos que preliminarmente, apoiando-se nas categorias utilizadas pelo registro das denúncias, não conseguimos localizar as violações de direitos contra pessoas transexuais e travestis diante da ausência de um espaço para o registro das identidades de gênero das vítimas.

Assim, sucedeu-se uma segunda etapa da ordenação inicial que se centrou na leitura dos relatos dos denunciantes. Somente nesta etapa, foi possível a catalogação de tais denúncias, contudo, importa elucidarmos que, não raro, deparamo-nos com denúncias que tratavam de forma dúbia às identidades de Travestis e Transexuais, evocando a dificuldade dos atendentes de enquadrarem estes relatos na categoria binária do “sexo”, sem compreender se tais sujeitos seriam homens ou mulheres. Necessário elucidarmos que o apagamento das identidades de gênero do instrumento de coleta das denúncias precariza os possíveis encaminhamentos legais e institucionais para garantir a efetividade na proteção dos direitos

as pessoas transsexuais e travestis¹, bem como, colabora com o processo de exclusão, segregação e guetização de tais identidades (PRADO & JUNQUEIRA, 2011, p.60).

Importante, ainda, pontuarmos que, em pese compreendêssemos a necessidade de categorizar às violações cometidas contra bissexuais de forma autônoma, observamos durante a estruturação das categorias identitárias de análise que o exíguo volume de tais denúncias não nos permitiria construir uma amostra capaz de adensar as especificidades das violências contra estes sujeitos. Decidiu-se, então, aloca-las dentro das violações contra lésbicas, uma vez que a quase totalidade das denúncias relativas aos bissexuais tinham enquanto sujeitos mulheres, bem como por observarmos durante a análise dos relatos uma forte similitude com as violências perpetradas contra mulheres lésbicas. Assim, construíram-se, as três categorias identitárias de análise, mapeando as denúncias conforme se verifica a seguir: i) Lésbicas e Bissexuais²; ii) Gays e; iii) Travestis e Transsexuais.

Ante o exposto, agruparam-se as denúncias nas seguintes categorias de análise: Lésbicas e Bissexuais; Gays; Travestis e Transsexuais. Uma vez finalizadas a categorização identitária dos grupos de análise, partimos para a construção das categorias das violências presentes nos relatos dos denunciantes.

Por sua vez, as categorias utilizadas no processo de tipificação das violências foram construídas a partir do enquadramento legal utilizado pelo GEDEM/LGBT no trato com as denúncias. Assim, durante a construção da categorização das violências empregou-se, preliminarmente, a tipificação penal realizada pelo artigo 7º da Lei Maria da Penha (Lei nº11.340), uma vez que esta conseguiu cooptar as sutilezas da manifestação da violência de gênero na construção da tipificação da violência doméstica. Portanto, inicialmente, nossas categorias de análise das violências foram: i) violência física; ii) violência psicológica; iii) violência sexual; iv) violência patrimonial e; v) violência moral.

A partir das conceituações supracitadas de violência psicológica, violência física, violência patrimonial, violência sexual e violência moral, observamos que eclodem no corpo das denúncias uma outra forma de manifestação de violência que os atendentes denominam de “discriminação”.

Desta forma, partindo dos relatos de violência entendidos pelos atendentes como discriminação, observamos que estes apresentam de forma marcada traços da violência de gênero incorporando a violência homofóbica e que muito embora as categorias vinculadas na Lei

1 Entendidas aqui como travestis, transexuais, crossdressers, intersexuais, além de outras identidades que transitam entre os sexos e os gêneros. Para maiores aprofundamentos, ver: VENCATO, Anna Paula. Confusões e estereótipos: o ocultamento de diferenças na ênfase de semelhanças entre transgêneros. Campinas: Cadernos AEL, v. 10, n. 18-19, p. 187-215, 2003.

2 Sobreleve-se que intitulamos a categoria identitária de “Lésbicas e Bissexuais” na tentativa de evitar o apagamento das identidades das pessoas bissexuais, mantendo tal reivindicação identitária na nomenclatura nas categorias de análise.

Maria da Penha sejam construídas dentro da perspectiva de violência de gênero, a homofobia³ assume outras particularidades que entendemos enquanto a categoria discriminação.

Importante salientarmos ainda que no universo amostral encontramos um relato de homicídio cometido contra pessoas Trans e Travestis e julgamos necessário utilizá-lo como categoria de análise, uma vez que, conforme o Panorama de Violência Homofóbica, publicado pelo Grupo Gay da Bahia em 2014, o Brasil é o campeão de homicídios motivados pela homofobia. Ante o exposto são nossas categorias de análise das violências cometidas contra pessoas LGBT: i) violência física; ii) violência psicológica; iii) violência sexual; iv) violência patrimonial; v) violência moral; vi) discriminação e; vii) homicídio.

Por seu turno, o processo de localização da vinculação dos/as agressores/as partiu das informações declaradas no relato do denunciante e, apesar do expressivo número de denúncias sem qualquer identificação dos/as agressores/as, foi possível agrupá-las em cinco categorias: i) não identificados/as; ii) familiares; iii) vizinhos/as; iv) diversos/as e; v) companheiros/as e ex-companheiros/as.

Na categoria nomeada de “diversos”, agrupam-se as denúncias de violações onde, predominantemente, foi possível inferir alguma característica dos/as denunciados/as, como nome ou profissão. Infelizmente, tais características não foram suficientes para inferir a relação dessas pessoas com as vítimas. À luz dessas considerações metodológicas que se desenvolveu a coleta e análise dos dados a seguir demonstrados.

RESULTADOS

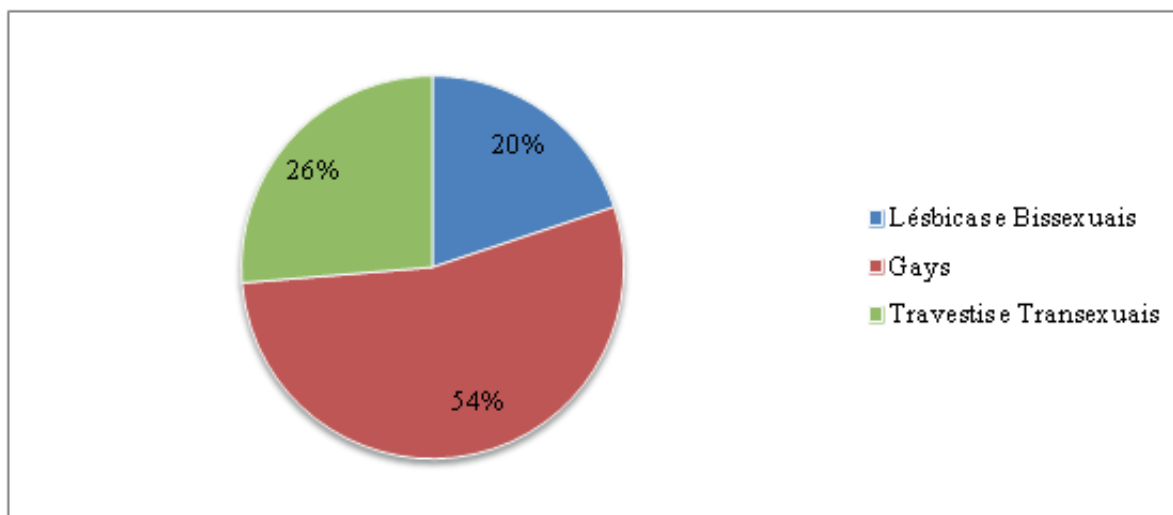
Antes discorrermos sobre os resultados encontrados no desenvolvimento deste estudo, é importante elucidarmos que a seguir subdividimos a apresentação dos resultados em três subtópicos traçados a partir de nossos objetivos específicos, sendo o primeiro em que apresentaremos um panorama geral das denúncias, o seguinte em que discorreremos sobre tipificação das violências e o último onde tratamos das vinculações das pessoas LGBT aos agressores/as.

3 Aqui, utilizamos o termo homofobia a partir da percepção de Borrillo: “A divisão dos gêneros e o desejo (hetero)sexual funcionam mais como um mecanismo de reprodução da ordem social que como um mecanismo de reprodução biológica da espécie. A homofobia torna-se, assim, uma guardiã das fronteiras sexuais (hetero/homo) e de gênero (masculino/feminino). É por essa razão que os homossexuais não são mais as únicas vítimas da violência homofóbica, que se dirige também a todos os que não aderem à ordem clássica dos gêneros: travestis, transexuais, bissexuais, mulheres heterossexuais que têm personalidade forte, homens heterossexuais delicados ou que manifestam grande sensibilidade”.(2009, p. 18)

PANORAMA GERAL DAS DENÚNCIAS

Foram disponibilizadas, pelo GEDEM/LGBT, o acesso a um total de 156 denúncias realizadas entre os anos de 2012 e 2013. Dessa amostra, 20% das violações foram perpetradas contra Lésbicas e Bissexuais, 26% contra Travestis e Transexuais e 54% contra Gays, conforme exposto a seguir:

Gráfico 1: Gráfico Comparativo das proporções de denúncias realizadas ao serviço Disque 100 e encaminhadas ao GEDEM/LGBT entre 2012 e 2013.



O primeiro achado da apuração dos registros foi o baixo percentual de denúncias relativas às lésbicas e bissexuais, de modo que, para entendermos esse dado, precisamos remeter aos processos sexistas de interdição e silenciamento que permeiam os corpos e a sexualidade feminina (PRADO & JUNQUEIRA, 2011, p. 55), o que não nos permite concluir que elas sofrem menos agressões.

Os relatos dos denunciante permitiram compreender que estes sujeitos sofrem a homofobia pautada nas assimetrias de gênero, que pode ser compreendida enquanto *lesbofobia*, uma vez que consiste na manifestação de violência homofóbica, geralmente acrescida de atitudes sexistas ou misturadas a ela (LEONEL, 2011, p. 90). Neste sentido, também compreende Borrillo, vejamos:

O que caracteriza as lésbicas nas relações sociais baseadas em gênero é o fato de elas serem, devido a sua feminilidade, invisíveis e silenciosas. [...] Se por um lado as lésbicas foram visivelmente menos perseguidas que os gays, por outro, isso não pode ser interpretado como indicativo de uma maior tolerância a seu respeito. Pelo contrário, essa indiferença é sinal de uma depreciação ainda mais forte, reflexo de uma misoginia que, ao fazer da sexualidade feminina um objeto do desejo masculino, torna impensáveis as relações erótico-afetivas entre mulheres. (2009, p. 23)

Outro aspecto geral importante diz respeito ao percentual de denúncias referentes às violações cometidas contra Travestis e Transexuais, uma vez que também visualizamos um baixo índice de denúncias. Contudo, um estudo mais aprofundado nos permite concluir que as motivações diferem daquelas atreladas às Lésbicas e Bissexuais e, possivelmente, é explicado pelo processo de marginalização histórica ao qual foram submetidas/os as/os Travestis e Transexuais, bem como, pelas situações de violência na busca por serviços públicos que, supostamente, deveriam salvaguardar seus direitos, como delegacias e os serviços de saúde (SOUZA et al, 2015, p.197) que acabam por afastar essas pessoas do aparelho estatal.

Conforme já exposto, é imperioso que o instrumento de coleta das denúncias reconheça a multiplicidade das identidades de gênero para além do binômio sexo/gênero, uma vez que:

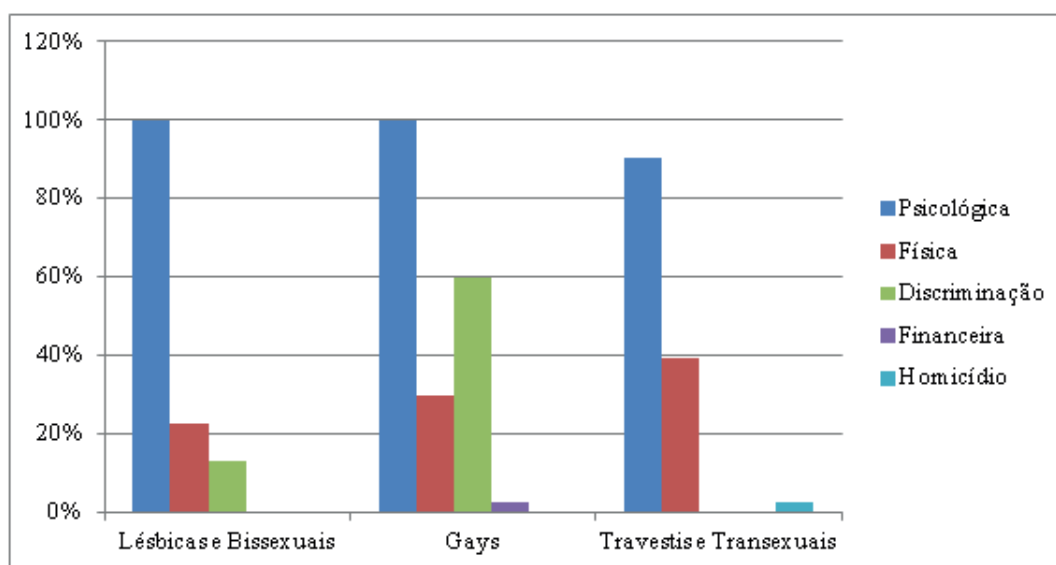
[...]na ausência desse apreço, as travestis e transexuais perdem em prerrogativas e particularidades que dele decorrem – como o exercício da própria humanidade, da autodeterminação do corpo e, ainda mais importante, da própria dignidade. É por isso que a garantia das suas especificidades e a reconhecimento das suas identidades, de forma oficial e legítima, devem ser prerrogativas das ações governamentais ao transversalizarem o debate sobre gênero e sexualidade em suas políticas públicas, sobretudo as relativas ao sistema de justiça e segurança. (AGUINSKY ET AL, 2018, p. 425)

Vencida a contextualização do panorama geral das denúncias, partimos então para a análise das tipificações das violências relatadas no corpo das denúncias.

TIPIFICAÇÃO DAS VIOLÊNCIAS

Conforme exposto em nossas considerações metodológicas, as categorias utilizadas no processo de tipificação foram construídas a partir do enquadramento legal utilizado pelo GEDEM/LGBT no trato com as denúncias, bem como, a partir das violências que categorizamos como discriminação cuja motivação possui relação com a violência homofóbica.

Gráfico 2. Gráfico comparativo das tipificações de violências encontradas nas denúncias realizadas ao serviço Disque 100 e encaminhadas ao GEDEM/LGBT entre 2012 e 2013.



Os dados apurados indicam que a principal forma de violência relatada por todos os grupos de análise é a psicológica. Neste sentido, importante retomarmos que a violência psicológica está estruturada em mecanismos de produção da sofrimento que pode estar ancorado na “angústia internalizada provocada pela situação de discriminação e exclusão social, seja pela situação de humilhação pública provocadas pela violência verbal e vexatória” (PRADO & JUNQUEIRA, 2011, p. 66). Os altos índices de violência psicológica contra pessoas LGBT são alarmantes, uma vez que:

“a naturalização dos atos de violência contra LGBTT e a omissão social permissiva a esses atos atuam como fatores que perpetuam e disseminam um tipo de violência não tão aparente como as agressões físicas, mas uma violência silenciosa e muitas vezes imperceptível, que produz consequências graves, podendo levar suas vítimas a desenvolverem problemas de ordem mental e, em muitos casos, ao suicídio”. (ALBUQUERQUE et al, 2016, p. 109)

Analisando o volume das denúncias atinentes a violações contra Lésbicas e Bissexuais, observa-se que o volume de violência psicológica é o mais alto, bem como que esta é a forma preponderante de violência que atinge essas pessoas. Isto posto, para Almeida, “as lésbicas estariam mais sujeitas à violência psicológica e seu efeito mais sensível seria um constante sentimento de débito em relação às expectativas sociais em torno do gênero feminino” (2009, p.318).

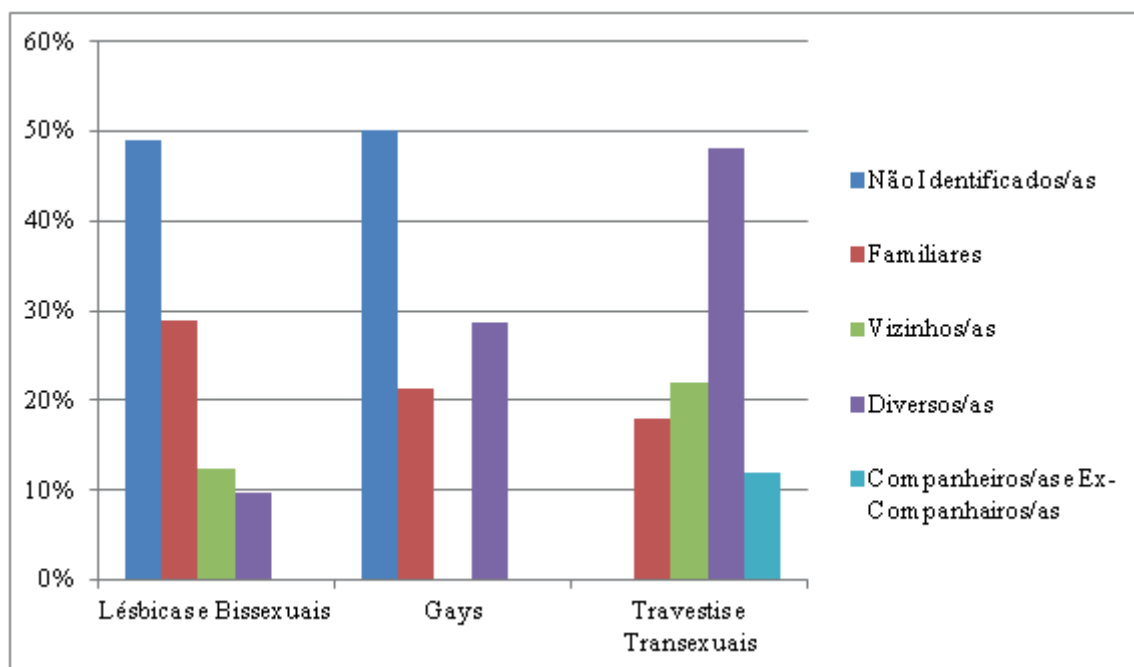
Importante situarmos que o instrumento de coleta não nos permitiu apurar a forma mais comum de manifestação da violência psicológica, uma vez que a fonte de tais informações, o relato do denunciante, limita-se a promover a delimitação da tipificação sem relatar como a violência ocorreu.

Uma análise comparativa nos permite constatar a disparidade no retrato das violências relatadas contra Travestis e Transexuais. Dessarte a ausência de relatos de discriminação, este é o grupo de denúncias em que mais encontramos relatos de agressão física, além de ser o único grupo onde foi localizado relato de homicídio. Segundo Carrara & Vianna (2004) travestis são as vítimas preferenciais de execução. Os autores, ao fazerem esta afirmação, relacionam ao envolvimento das travestis com a prostituição, que as coloca em maior exposição à violência, como também delimita o modo que a homofobia às atinge.

VINCULAÇÃO DAS PESSOAS LGBT AOS AGRESSORES/AS

As informações coletadas dos relatos dos denunciante a respeito da vinculação das vítimas aos agressores/as, apesar do alto índice de não identificados, permitiu traçar possíveis vinculações dos agressores em relação às pessoas LGBT. Desses dados foi possível inferir vinculações familiares, vinculações de vizinhança, de ex-companheiros/as, de companheiros/as e relatos onde eram apontadas as profissões dos agressores e nomes, identificando de alguma forma tais sujeitos. Neste sentido, cumpre esclarecer que as denúncias aqui analisadas não nos permitiram encontrar dados como sexo, cor/raça ou idade dos/as agressores/as.

Gráfico 3. Gráfico comparativo das vinculações dos/as agressores/as encontrados nas denúncias realizadas ao serviço Disque 100 e encaminhadas ao GEDEM/LGBT entre 2012 e 2013.



Observando-se os índices das vinculações às lésbicas e bissexuais, é possível inferir que as denúncias narraram situações de violência ocorridas predominantemente na esfera doméstica. Em contraponto, os índices das vinculações aos Gays, nos leva a inferir que as situações ocorrem majoritariamente fora do ambiente doméstico, uma vez que não foram

encontradas denúncias contra vizinhos e são elevadas as altas taxas relativas à categoria diversos. A homofobia, nesses casos, se constrói a partir de uma perspectiva sexista “no seio da qual o masculino se caracteriza por seu pertencimento ao universo exterior e político, ao passo que o feminino denota intimidade e ligação com o ambiente doméstico” (BORRILLO, 2009, p. 24).

Por fim, todas denúncias relativas a travestis e transexuais apresentavam algum tipo de identificação do agressor, apesar de não serem suficiente para determinar se o denunciante, de alguma forma, conhece o autor da agressão ou se essas pessoas possuem algum vínculo com as vítimas. As violências ocorrem de forma bastante uniforme tanto nos ambiente domésticos- dada a expressiva quantidade de familiares, amigos e companheiros ou ex-companheiros- quanto fora marcado pelo alto índice de diversos.

DISCUSSÃO

Antes de adensarmos a discussão sobre os dados coletados é importante compreendermos que a Constituição Nacional Brasileira de 1988 foi decisiva para o fortalecimento das instituições estruturantes do nosso Estado Democrático, sobretudo, na ênfase pela defesa e visibilidade dos Direitos difusos e coletivos na proteção do meio ambiente; do consumidor; do patrimônio histórico e paisagístico; da pessoa portadora de deficiência; da criança e adolescente, das comunidades indígenas e das minorias étnico-sociais.

Este desenho de um estado, que elege no artigo primeiro de sua Carta Magna a dignidade da pessoa humana enquanto um de seus princípios fundamentais, é refletido na estruturação de instituições comprometidas com a redução das desigualdades sociais e com a concretização dos valores constitucionais, como o Ministério Público, bem como, com a criação de serviços prestados pelos aparelhos estatais criados por políticas públicas, cujos conteúdos, formas e dispositivos estruturam e são estruturados pelos conhecimentos gerados pelos movimentos sociais e pelos estudos acadêmicos.

É neste contexto que surge o Disque 100, um serviço originalmente, desenhado por organizações não governamentais na segunda metade da década de 90 e incorporado pelo Governo Federal enquanto ação estratégica de implementação do Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil (BRASIL/SEDH, 2009, DISQUE DENÚNCIA NACIONAL DDN 100, p.7) em 2003 e que, atualmente, encontra-se vinculado à Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), tendo assumido sua atual configuração em 2010 ao ser ampliado para acolher denúncias de violações de Direitos Humanos. Nos últimos anos, apesar das inúmeras tentativas de esvaziamento e de sucateamento do serviço, observamos que este ainda resiste enquanto um marco importante na construção de um estado minimamente comprometido com a defesa dos seus preceitos constitucionais.

Em linhas gerais, a Ouvidoria Nacional dos Direitos Humanos é um órgão de assistência da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República diretamente responsável por gerir o serviço Disque 100. Ela atua em parceria com outros órgãos públicos tais como: Conselhos Tutelares e de Direitos, equipamentos de assistência social, como os CREAS, os órgãos da segurança pública (Delegacias especializadas, Polícia Militar, Polícia Rodoviária Federal e Polícia Federal) e o Ministérios Públicos estaduais nos encaminhamentos das denúncias apuradas pelo serviço.

Na Bahia, o Disque 100 filia-se ao Ministério Público (MP-BA), através do , até então, Grupo Especial de Atuação em Defesa da Mulher (GEDEM)⁴, para, no cumprimento do seu dever de defender o regime democrático e os interesses sociais e individuais indisponíveis⁵, realizar os devidos encaminhamentos das denúncias de violência correlata às pessoas LGBT no âmbito do estado baiano e prestar o devido amparo às pessoas acometidas pela violência.

Para compreendermos o campo sobre a nomenclatura homofobia ou LGBTfobia para se referir ao casos de violência de pessoas homossexuais e transexuais, é preciso termos em mente que este é um local de disputa política e teórica de vários seguimentos da sociedade. Nesta senda, o termo homofobia aparece a primeira vez quando George Weinberg, psicólogo clínico, em 1972 agrupa dois radicais gregos: *ὁμός* (semelhante) e *φόβος* (medo) (JUNQUEIRA, 2007), atrelando a ideia que homofobia está relacionado ao sentimento de medo, contudo, conforme verificamos no trabalho desenvolvido por Borrillo (2010, p.13) a homofobia, em verdade, corresponderia a manifestação arbitrária que consiste em designar o outro como contrário, inferior, por sua diferença irreduzível, posicionando-o a distância, fora do universo comum dos humanos.

Para o autor, reduzir a homofobia em manifestações emotivas de cunho fóbico é reduzir o fenômeno. No mesmo raciocínio, Junqueira (2007) fala que o termo costuma ser empregado quase que exclusivamente em referência a conjuntos de emoções negativas (tais como aversão, desprezo, ódio desconfiança, desconforto) em relação a pessoas homossexuais ou assim identificadas. Em síntese, os teóricos concatenam a homofobia para além da tradução direta dos radicais homo e fobia, refletindo sobre os atos de violência acometidos aos sujeitos que desafiem os padrões sociais de gênero e sexualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O serviço Disque 100 é uma ferramenta estratégica no combate à violações de Direitos Humanos à população LGBT. Ficou evidente que o número de denúncias entre o período de 2012-2013 é baixo comparado a quantidade de pessoas LGBT na Bahia. Assim, é importante que haja divulgação do serviço e incentivo às denúncias.

4 Atualmente o GEDEM chama-se GEDEM/LGBT.

5 Artigo 127 da Constituição Federal de 88.

A ausência na maioria das denúncias de informações básicas como nome, cor/raça, idade, endereço e telefone tanto nos dados das vítimas quanto nos dados dos suspeitos e a falta de informações impede eventuais prosseguimentos processuais por parte do Ministério Público, bem como precariza possíveis análises interseccionais dos dados. Neste sentido, é fundamental garantir que as denúncias sejam preenchidas em sua totalidade.

Também se faz necessário uma metodologia de trabalho que considere outros marcadores sociais destes sujeitos. Foi notado que a maneira como está estruturada a ferramenta que o Disque 100 utiliza para registrar os relatos de violência apaga, por exemplo, seu ato performativo. O questionário, erroneamente, leva a acreditar que a violência acometida à população LGBT está exclusivamente relacionada a sexualidade. Contudo, foi possível observar durante a construção deste estudo que outras características, a exemplo de gênero; raça/etnia; classe social, influenciam na LGBTfobia.

O Disque 100 precisa estar atento as essas especificidades e passa a mensurá-las para a melhor efetivação das políticas públicas de combate à LGBTfobia.

■ REFERÊNCIAS

1. ALBUQUERQUE, Grayce Alencar *et al.* **Violência psicológica em lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais no interior do Ceará, Brasil.** Saúde debate, Rio de Janeiro, v. 40, n. 109, p. 100-111, June 2016. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-11042016000200100&lng=en&nrm=iso>. access on 05 June 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-1104201610908>.
2. ALMEIDA, G. **Argumentos em torno da possibilidade de infecção por DST e Aids entre mulheres que se autodefinem como lésbicas.** Physis-Revista de Saúde Coletiva, v. 19, n. 2, p. 301-311, 2009.
3. AGUINSKY, Beatriz Gershenson; FERREIRA, Guilherme Gomes; RODRIGUES, Marcelli Ciripriani. **Segurança pública e violência simbólica: as identidades trans entre o reconhecimento e a (in)visibilidade.** In: Periódicus, n. 9, v. 1, maio-out. 2018 – Revista de estudos indisciplinados em gêneros e sexualidades. Salvador, 2018, p. 419-433.
4. BOAVENTURA, Lenon Silva et al.. **O Disque 100 e a violência LGBT.** Anais XII CONAGES... Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/18569>>. Acesso em: 14/12/2020 10:21
5. BORRILLO, Daniel. **A Homofobia.** In: *Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio* / Tatiana Lionço; Debora Diniz (Organizadoras). Brasília: LetrasLivres: EdUnB, 2009.
6. BRASIL, SEDH. **Programa Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes- Disque Denúncia Nacional DDN 100,** Brasília-DF, 2009.
7. CARRARA S, VIANNA AR. **Os direitos sexuais e reprodutivos no Brasil a partir da "Constituição Cidadã".** In: Oliven RG, Ridenti M, Brandão GM, organizadores. A Constituição de 1988 na vida brasileira. São Paulo: Editora Hucitec; 2008. p. 334-59.

8. JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. Bagoas.** Estudos Gays – gêneros e sexualidades, Natal, v. 1, n. 1, jul./ dez. 2007. – (org.). **Diversidade sexual na educação:** problematizações sobre homofobia nas escolas, Brasília: Ministério da Educação, Unesco, 2009.
9. LEONEL, Vange. **Lesbofobia.** In: VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma (Org.). *Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil.* São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011. P. 89-96.
10. MEDEIROS, Matheus de Sousa. **Disque 100: uma análise da eficácia ao longo do tempo.** 2014. 61 f., il. Monografia (Residência em Gestão de Políticas Públicas) — Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
11. MESSEDER, Suely Aldir; OLIVEIRA JÚNIOR, Warlen Alves de. **O Ministério Público e os avanços da proteção das minorias: um estudo sobre a trajetória do GEDEM (Grupo de Atuação Especial em Defesa da Mulher) no Estado da Bahia.** 2018. (Relatório de pesquisa).
12. MESSEDER, Suely Aldir; BOAVENTURA, Lenon Silva. **O Disque 100 e o Ministério Público do Estado da Bahia: um estudo sobre os tipos de denúncias de violência registradas no Disque 100 correlata às pessoas LGBTs no âmbito do estado baiano.** 2016. (Relatório de pesquisa).
13. OLIVEIRA JÚNIOR, Warlen Alves de et al.. **Um estudo sobre os tipos de denúncias de violência registradas no Disque 100 correlata às pessoas LGBT no âmbito do estado baiano.** Anais V ENLAÇANDO... Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/30770>>. Acesso em: 14/12/2020 10:46
14. PRADO, Marco Aurélio Máximo; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Homofobia, Hierarquização e Humilhação Social.** In: VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma (Org.). *Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil.* São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011. P. 51-72.
15. SOUZA, Martha Helena Teixeira de et al. **VIOÊNCIA NAS TRAJETÓRIAS DAS TRAVESTIS DE SANTA MARIA.** In: Violência, gênero & diversidade: desafios para a educação e o desenvolvimento. / Clóvis Wanzinack; Marcos Claudio Signorelli; (Orgs.) – Rio de Janeiro: Editora Autografia, 2015
16. VENCATO, Anna Paula. Confusões e estereótipos: o ocultamento de diferenças na ênfase de semelhanças entre transgêneros. Campinas: Cadernos AEL, v. 10, n. 18-19, p. 187-215, 2003.

“ O tempo já passou pra mim: a defasagem dos jovens homens negros no ensino médio e as articulações de raça e gênero

| **Beatriz Giugliani**
UFBA

RESUMO

Este artigo faz parte de investigação antropológica conduzida entre jovens negros do sexo masculino de escola pública na cidade de São Félix (BA), resultado da tese de doutorado em Estudos Étnicos e Africanos (Pós-Afro/UFBA), proveniente do interesse de analisar, numa abordagem crítico-interpretativa, o fenômeno da defasagem escolar dos rapazes em relação às moças no ensino médio em escola pública do Recôncavo Baiano. Buscou-se descrever os processos cotidianos que conduzem esses estudantes a abandonarem as salas de aula do Ensino Médio. Com base nos dados da PNAD/2009 referente ao percentual dos estudantes por curso, segundo sexo-cor/raça se percebe que **são as mulheres brancas que apresentam uma distribuição mais igualitária** considerando todos os níveis de ensino. Sabendo da complexidade das interações entre relações de gênero e raça, interrogamos a produção dessas desigualdades educacionais envolvendo mais os rapazes negros, o que parece exigir um foco nas representações construídas e assumidas no contexto das formações discursivas e das relações de poder subliminares. Metodologicamente os dados foram produzidos através de elementos qualitativos, a partir do ponto de vista dos rapazes, definindo uma visão aprofundada a respeito dos fatores que interferem em seus percursos. O controle e a promoção da exclusão racial dos negros estão relacionados e instituídos a partir das formas de ensinar ancoradas em um único discurso dominante e que exige um silenciamento de uma multiplicidade de vozes e de formas subjetivas de ser que compõem a vida vivida, cotidiana, e não aquela pautada em uma ética consistente que denuncie o racismo e o sexismo.

Palavras-chave: Ensino Médio, Desigualdade de Gênero e Raça, Racismo, Masculinidades Negras, Defasagem Educacional.

APONTAMENTOS INICIAIS

Em face a números incontornáveis no Brasil e, principalmente na Região Nordeste onde existe uma maior defasagem escolar dos rapazes, a presente pesquisa busca investigar as possíveis relações entre masculinidades negras e desempenho escolar no Ensino Médio em Escola Pública na cidade de São Félix, no Recôncavo da Bahia – Bahia. Esse estudo investigativo tenta evidenciar uma inflexão relacionada com as questões da defasagem escolar dos rapazes no ensino médio, baseando-se na análise dos dados e na discussão dos temas como desigualdade de gênero e de raça, masculinidades, defasagem dos rapazes em relação às moças, espaço escolar, Recôncavo Baiano, relações étnico-raciais e identidades raciais.

Consideraríamos ainda aqui dois aspectos que nos parece relevantes. O primeiro é ratificar o atraso escolar crônico da educação brasileira que vem afetando de maneira diferenciada rapazes e moças e, em segundo lugar, a distribuição percentual dos estudantes por curso frequentado, segundo sexo-cor/raça. Partindo, por exemplo, de dados do PNAD¹/2009, Rosemberg & Madsen (2011) construíram um gráfico sobre a distribuição percentual dos estudantes por curso frequentado, segundo sexo-cor/raça onde se percebe que são as mulheres brancas que apresentam uma distribuição mais igualitária considerando todos os níveis de ensino, sendo 48,8% delas no Ensino Fundamental, 16,5% no Ensino Médio e 16,5% na Graduação. Com os homens negros, a realidade é outra: 63,1% deles no Ensino Fundamental, 13,1% no Ensino Médio, e 5,8% na Graduação. Os homens negros apresentam uma distribuição bastante desigual: se concentram no Ensino Fundamental, alcançando, em pequena proporção, o ensino superior. Um fato previsto, haja vista que o EF é o único nível de ensino praticamente universalizado e o de maior duração (nove anos).

Os dados que se referem à distorção série-idade no Ensino Médio segundo cor/raça e, os índices do PNAD/2009, na análises de Rosemberg & Madsen (2011), não deixam dúvidas: a taxa de distorção série-idade é praticamente o dobro para homens negros, se comparado às mulheres brancas. Os dados, inevitavelmente revelam que as mulheres/meninas apresentam escolarização mais adequada, se comparados aos homens/meninos; a população branca igualmente, comparando com a população negra, ou seja, brancos/as apresentam melhores indicadores que negros/as e, dentro desses grupos; as mulheres/meninas vão melhor, nos dois casos. Interroguemos, portanto, com veemência: até quando iremos esperar que uma política pretensamente neutra em gênero e raça de conta de eliminar essas desigualdades? O que precisamos são medidas mais específicas, que se dirijam para as desigualdades que atingem determinados grupos.

1 Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

Compreender como os jovens negros, estudantes do ensino médio, em escola pública, no Recôncavo Baiano, significam as relações de gênero e conferem sentidos às masculinidades e às feminilidades pode simbolizar um movimento para constatar continuidades/descontinuidades nos significados socialmente manipulados e/ou construídos pela juventude para moldar suas experiências e valores (SOUZA, 2010, p. 110). Sem dúvida, uma nova abordagem, haja vista um reduzido número de pesquisas acadêmicas com foco centrado na compreensão dos repertórios, significados e ideias em circulação no imaginário de rapazes sobre masculinidade (SOUZA, 2010, p. 112), principalmente na articulação com as questões de raça, de gênero e de desempenho escolar.

Em verdade, a análise das formas de masculinidades construídas internamente à sala de aula ou à escola, mesmo em relação às diferentes expectativas das famílias para os meninos e meninas é um caminho pouco explorado no Brasil. Portanto, nosso estudo poderá sugerir alternativas para melhor compreensão desse fenômeno e, assim, contribuir na construção de novas possibilidades de enfrentamento da discussão sobre masculinidades e sobre relações intraescolares.

Segundo Bonal (2011, p. 227), as reformas institucionais têm ignorado tradicionalmente as múltiplas e diversas respostas dos seus receptores. Constroem trocas nas estruturas de mensagens do sistema com o desejo formal de se adaptar à diversidade dos sujeitos, porém, os rigores ou as inflexibilidades sistêmicas deixam pouco espaço para a aplicação de ajustes dos dispositivos, afirma o autor (BONAL, 2011, p. 227).

Ora, todos sabem que a educação transforma vidas e que, sem educação, a inclusão social torna-se extraordinariamente difícil. Que a educação constitui um investimento futuro, é algo conhecido e verificado. Todavia, também se sabe que nem todos os indivíduos têm as mesmas possibilidades de transpor o investimento escolar em retorno social. O discurso da escola parece não considerar essas diferenças e assume a exigência do investimento escolar como investimento para o futuro.

O texto busca evidenciar alguns dados empíricos recolhidos através de entrevistas semiestruturadas e Grupos Focais que realizamos com os estudantes do Ensino Médio do Colégio Rômulo Galvão (CERG) em São Félix, Recôncavo Baiano, ou mesmo daqueles que já concluíram ou interromperam os estudos, em virtude da construção da Tese de Doutorado intitulada “O abandono dos jovens homens negros: um estudo interdisciplinar na escola pública no Município de São Félix (Bahia)” – defendida em agosto de 2019 na Universidade Federal da Bahia. Os dados revelados aqui abordam as dificuldades que configuram as condições de vida desses jovens que, na maioria dos casos, não exclui a escola como um todo, aprovando moralmente a incapacidade dos estudantes ou da sua família para desenvolver as disposições educativas esperadas. “El estigma de la pobreza se plasma en los

juicios acerca de los hábitos de socialización, las pautas de consumo o la falta de implicancia institucional. Los pobres acaban por ser así culpables, o por lo menos, corresponsables de su situación de pobreza”² (BONAL, 2011, p. 231).

Reconhecer os desejos, projetos; valorizar e defender o desenvolvimento das narrativas que evidenciam as políticas de subjetividade - estas pensadas como diferentes modos de experimentação da vida, como diferentes modos de dar sentido ao mundo, não supondo, por óbvio, retirar a competência da escola. De todo modo, se admite, sim, reconhecer a existência de uma outra forma de estar na escola, uma forma que congrega as experiências sociais e pessoais do aluno que não começam nem terminam na escola.

Ou, dito de outra maneira, se o aprender na escola deve acontecer de forma significativa, os interesses e as experiências dos alunos precisam ser levados em conta, ou melhor, a aprendizagem precisa manter relação com as experiências para adquirir significado. Recomenda-se, assim, que as práticas e a bagagem cognitiva do aluno estejam vinculadas às novas ideias e conceitos que serão construídos na sala de aula. Enfim, a proclamação da experiência da diferença vivida como recurso central para uma pedagogia da possibilidade (SIMON, 1987).

À vista disso, esse texto visa apresentar a questão racial, de gênero e das relações intraescolares que desafiam (ou não) o percurso escolar, narrando, em especial, as experiências dos sujeitos da investigação – estudantes e ex-estudantes do CERG – construídas no âmbito das atividades como Grupos Focais e entrevistas semiestruturadas. Nem o caso de Tadeu, de César, nem tampouco o de Vander, refletem a presença de relações de confiança dos interlocutores com a instituição. Seria então o mesmo que pressupor que “a instituição espera a mudança, [porém] não a propicia, e [ainda] lamenta sua não aparição desde a passividade ou desde a aplicação de fórmulas que não resultam válidas para transformar as condições de educabilidade” (BONAL, 2011, p. 232 – tradução nossa). Diversamente, o caso de Jorge pode ser apontado como oposto aos casos anteriores devida ao cuidado especial e o incentivo da família – centrada na figura materna, por óbvio, refletindo em toda a sua trajetória escolar.

É importante compreender que o controle e a distribuição das oportunidades educacionais para as classes subalternas têm sido instituídos em uma ordem social racialmente hierárquica. Esse controle e a própria promoção da exclusão racial dos negros, no que diz respeito às oportunidades educacionais, em verdade, estão diretamente relacionados e instituídos por meio – e a partir – das formas de ensinar ancoradas em um único discurso dominante e que exige um silenciamento de uma multiplicidade de vozes e de formas subjetivas

2 “O estigma da pobreza reflete-se em julgamentos sobre hábitos de socialização, padrões de consumo ou falta de envolvimento institucional. Os pobres acabam sendo assim culpados, ou pelo menos, solidariamente responsáveis por sua situação de pobreza” (BONAL, 2011, p. 231 – tradução nossa).

de ser que compõem a vida vivida, cotidiana, e não aquela pautada em uma “[...] sólida ética que denuncie o racismo, o sexismo e a exploração de classes como ideologias e práticas sociais que convulsionam e desvalorizam a vida pública” (GIROUX; SIMON, 2011, p. 121).

METODOLOGIA

Ao realizar um levantamento sobre o fracasso escolar nos deparamos com números que, na maioria dos contextos brasileiros, os meninos e rapazes na região Nordeste, são menos propensos a permanecer na escola e serem aprovados (HARBISON & HANUSHEK, 1992, p. 70). Essa vantagem das meninas/moças reafirmada principalmente nos últimos 20 anos faz com que alguns pesquisadores visualizem essa *defasagem* a favor delas mais como um reflexo dos problemas específicos enfrentados pelos meninos/rapazes no processo de escolarização do que o fato delas estarem conquistando seu lugar na sociedade por meio da educação (ROSEMBERG, 2001; CARVALHO, 2004).

É justamente como consequência dessa revelação trazida por Rosenberg (2001) e Carvalho (2004) que desejamos enfrentar o desafio de buscar compreender os processos cotidianos que têm conduzido estudantes - jovens negros, a abandonarem a escola no ensino médio, em escola pública na cidade de São Félix, no Recôncavo Baiano. Destaca-se também reconhecer o padrão dominante de masculinidade que a própria escola constrói e desempenha. Numa sociedade como a brasileira, reprodutora de desigualdades históricas, onde as incertezas e a imprevisibilidade preponderam, qual é o lugar que a escola ocupa – de que maneira a escola contribui para a reprodução das desigualdades? E mais: que relação os estudantes veem entre o trabalho que fazem em sala de aula e as vidas que levam fora dela? O que eles dizem sobre a própria defasagem em relação às meninas? E ainda: qual o significado da escola no entendimento desses jovens; qual a relação desses sujeitos com a escola, que lugar é esse no entendimento desses jovens no interior da Bahia?

Os índices de evasão/abandono em âmbito nacional que têm sido rigorosamente mais altos para jovens do sexo masculino, em especial para jovens negros penetram as análises produzidas aqui, e servem como base para buscar compreender o modo como a construção social das masculinidades condiciona o percurso escolar masculino entre estudantes do Ensino Médio em escola estadual na cidade de São Félix, Bahia³, observando os processos de subjetivação e ouvindo o que dizem nossos atores sociais, sobre seus percursos e experiências.

Para tanto, recorreu-se à observação participante, a grupos focais, rodas de conversas, oficinas, questionários e entrevistas semiestruturadas com sujeitos dessa pesquisa,

3 A cidade de São Félix, estimada/2013 de 15.000. <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=290490&search=Ilheus-gr%E1ficos:-informa%E7%E5es-completas>

jovens homens entre 14 e 24 anos, tendo como temáticas gênero, educação, desigualdade e defasagem escolar, cultura popular, identidade negra, relações e interações sociais e raciais. Privilegiou-se uma linha qualitativa de natureza interpretativa, na busca de canalizar o estudo na compreensão da conduta humana através do próprio sujeito e da complexidade das situações que o enquadram. Por isso, avaliamos os relatos narrativos como material reflexivo rico em significados das ações de cada jovem estudante. Reconheceríamos que, dessa maneira, as experiências relatadas sobre a escolarização, podem ser pensadas e interpretadas “como a chave aos símbolos culturais que estruturam e fundamentam as masculinidades em sua relação com o rendimento escolar” (BRITO, 2011, p. 4). Referimo-nos às experiências concretas, vividas e sentidas e seus prováveis efeitos na construção de uma identidade masculina negra nesse nosso contexto periférico.

É dessa forma, privilegiando uma linha qualitativa de natureza interpretativa, que pretendemos focar na compreensão das representações a partir do próprio sujeito e das construções assumidas na complexidade dos contextos que o enquadram, assim como das formações discursivas e das relações de poder subliminares, sob a forma do poder simbólico.

Para abordar a relação que os jovens estudantes estabelecem entre suas trajetórias escolares, a construção das masculinidades, suas experiências, seus projetos de vida e as contribuições da escola para a sua realização, é necessário que se leve em conta, pelo menos duas questões: a sua vivência determinada por experimentações nas várias dimensões da vida subjetiva e social, e o jovem que existe no estudante. Para Leão, Dayrell & Reis (2011, p. 1068), o estudante do ensino médio é compreendido apenas na sua dimensão de aluno, e assim, pouco se apreende sobre os sujeitos reais que frequentam a escola, as múltiplas dimensões da sua experiência social, suas demandas e expectativas.

O jovem que cursa o ensino médio busca espaço e tempo para refletir sobre seus anseios, seus desejos, suas experiências vividas. De que maneira, então, a escola se posiciona diante dessa realidade na percepção desses sujeitos? Que relação a escola tem com o abandono dos jovens do sexo masculino do ensino médio? Será que a instituição escolar, seus gestores e professores procuram refletir sobre a realidade desses jovens? E quais são [de fato] os projetos de vida desses jovens, suas demandas e as expectativas que colocam na escola?

RESULTADOS

Consideraríamos que, de toda maneira, a escola possui uma relevância na forma como instiga a construção de uma forma específica de masculinidade e de feminilidade, principalmente na regulação do corpo e na promoção de comportamentos considerados *adequados*. A escola assume, assim, um papel ativo na construção de identidades apelando

a mensagens estereotipadas sobre as possibilidades disponíveis para cada sexo, ou seja, a existência de um discurso direcionado para um estudante neutro é feita em paralelo com uma intensa normalização de áreas adequadas a cada um dos sexos. Nessa perspectiva, Guacira Louro (2000, p. 41) reitera que “a escola está absolutamente empenhada em garantir que meninos e meninas se tornem homens e mulheres que correspondam às formas hegemônicas de masculinidade e feminilidade”.

Alguns estudos chegam a chamar a atenção e mostram a associação entre o fracasso escolar e determinadas características dos estudantes, não só a origem racial, mas igualmente seu sexo, origem familiar e a região onde mora (LOUZANO, 2004, 2013; ALVES, ORTIGÃO, FRANCO et al., 2007)⁴. Hasenbalg (1999) e Silva (2000 e 2002) reforçam essa ideia e revelam que, além das questões ligadas à inscrição racial dos estudantes, as desigualdades educacionais entre brancos e negros são geradas por diferenças de renda, região de domicílio, estrutura familiar, escolaridades dos pais e estrutura do sistema de ensino.

Atenta a essa realidade, Carvalho (2009) põe em relevo interações entre sexo e cor da pele na construção de sofríveis resultados entre meninos pretos ou pardos. Seus estudos realizados por uma década deixam transparecer que aspectos fenótipos relacionados à cor preta são frequentemente associados pelos professores à pobreza e ao baixo desempenho dos estudantes. São estatísticas nacionais que persistem indicando de maneira evidente a diferença de desempenho escolar entre meninos/rapazes e meninas/moças, e que os maiores problemas se referem ao grupo de alunos negros do sexo masculino (CARVALHO, 2004, p. 250-251).

Tadeu

Tadeu é um rapaz da zona rural, estudante do 3º ano. Tem 20 anos (2016). Não conversa muito com os colegas. No recreio, fica mais na sala de aula do que no pátio. Estatura média, magro, cabelos curtos, se autodeclara pardo. Eventualmente, quando está no pátio, conversa com alguns colegas de aula. Quando realizamos um Grupo Focal sobre Recuperação Escolar, me surpreendi quando solicitou a palavra:

Tadeu: - Sem a escola não somos nada. É oportunidade pra eu ser alguém, alguma pessoa. Falando assim da minha família. Meu irmão e minha irmã não terminaram; meu pai e minha mãe não tiveram oportunidade de estudar, não tiveram oportunidade [repete]. Mas, graças a deus, a mim que [...] e hoje eu tô no 3º ano. Mas os meus irmãos não chegaram até a 8ª [série]. Só eu cheguei aqui. Eu agradeço a escola pela porta que se abriu pro aprendizado. Eu pretendo buscar algo que eu me saia bem também. (Informação verbal)⁵.

4 O abandono e a evasão como aspectos centrais do fracasso escolar serão aqui analisados. Reconheceríamos o abandono e a evasão quando o estudante deixa de frequentar a escola durante o andamento de determinado ano letivo, ou, no segundo caso, quando conclui o ano letivo, porém não se matricula na escola no ano seguinte, independentemente de ser aprovado ou não.

5 Texto extraído da transcrição do GF “Fui pra recuperação, mainha, realizado na manhã do dia 7 de abril de 2016, no CERG, pela autora. Horário: 9h00min – 10h05min.

Pergunto então sobre a avaliação da escola na opinião deles, peço uma nota para a escola de zero a dez, Tadeu diz: “Pra mim eu poderia dar 10 (dez)”. Outros estudantes entrevistados nesse mesmo Grupo Focal foram contrários à opinião de Tadeu, dando nota sete à escola: Raul, por exemplo, deu nota sete e justificou: “acho que as aulas poderiam melhorar. Uma sala com mais projetos. No caso de projetos que se relacionam lá fora, com as empresas, trabalho”.

Em entrevista semiestruturada, alguns jovens nos relatam essa mesma insatisfação de Raul com a escola. A instituição parece se mostrar distante dos seus interesses e necessidades, como expressa a resposta acima. Em tal caso, a noção de *culpa* se inverte e o(a) professor(a) aparece como o(a) culpado(a) dos infortúnios que os jovens dizem enfrentar no contexto escolar.

Opostamente, o depoimento de Tadeu demonstra uma avaliação positiva em relação à escola. Sendo o único da família a continuar os estudos, ele se empenha e encara a escola como propulsora de um futuro melhor e uma chance maior de se alcançar uma mobilidade social. Não há como desprezar o peso que a escola tem nesse processo, ou para Tadeu e alguns outros colegas. A declaração e a determinação de Tadeu expressam a posição referencial que a escola tem na sua vida, do que irá representar para ele e também para sua família. Para Dubet,

[...] o investimento escolar é considerado um investimento produtivo, a prazo a formação é uma força produtiva. [...] Quaisquer que sejam as nuances introduzidas nessa análise, o mesmo fato se impõe a todos: é a própria escola que opera as grandes divisões e as grandes desigualdades. Ou seja, as igualdades sociais comandam diretamente a entrada nas carreiras escolares e os próprios processos escolares produzem essas desigualdades que, por sua vez, reproduzem as desigualdades sociais. **O sistema está fechado.** Abrindo-se, a escola não é mais “inocente”, nem é mais “neutra”; está na sua “natureza” reproduzir as desigualdades sociais produzindo as desigualdades escolares (DUBET, 2003, p. 34, grifo nosso).

Quando participou do Grupo Focal em setembro de 2014, Tadeu admitiu cansaço quando perguntamos por que têm mais rapazes do que moças nos corredores da escola em horário de aula.

Tadeu: - Cansaço... Tem que trabalhar...

Pesquisadora: - Pois é, mas não se observam meninas nos corredores.

César: - Menina em qualquer idade, mãe vai dando e já foi... Homem chegou aos 17, mãe não quer dar mais nada!

Pesquisadora: As meninas dividem o trabalho também... A escola e o trabalho de casa. Vocês também fazem o trabalho de casa, arrumam lá... Varrem?

Tadeu: - Ah... Menina não faz nada... Trabalhar em casa, não tem essa, véi... (Informação verbal)⁶.

6 Texto extraído da transcrição do GF “Fui pra recuperação, mainha, na manhã do dia 11 de setembro de 2014, no CERG, realizado pela autora e o pesquisador Paulo Roberto. Horário: 9h10min – 10h10min

Trabalho doméstico está explicitamente colocado como uma tarefa de pouco valor, ou de nenhum valor, segundo os nossos interlocutores. As meninas estariam protegidas pelos seus pais “menina em qualquer idade, mãe vai dando e já foi” ... O homem, ao contrário, “homem chegou aos 17, mãe não quer dar mais nada!”. Muitos deles trabalham para si: “eu trabalho pra mim”. O sentido já está expresso, uma vez que os pais já não irão mais provê-los, terão de correr atrás para poder ter dinheiro para sair com a namorada, comprar roupa, outras necessidades. Essa é a ideologia ou racionalização. Ora, o status de *ser homem*, está firmado pelos nossos interlocutores através desse “trabalho” que se torna cada vez mais primordial para suprir suas próprias necessidades, já que nessa idade (a partir dos 17 anos), eles passam a não contar com o apoio dos pais. A tendência é distinguir também as formas de trabalho – o trabalho que eles exercem x trabalho doméstico –, distinguir para dissociar desse oposto (ser mulher) que é igual a exercer funções de menor valor.

Da mesma forma, *ser homem* é, pois, uma aprendizagem ao longo da vida, um ideal que se persegue com a “submissão ao modelo e obtenção dos privilégios do modelo” (WELZER-LANG, 2001, p. 461). O modelo, por meio de práticas incessantemente reproduzidas, assegura que o poder é exercido por certo tipo de homens que possuem privilégios e ascendência sobre outros grupos masculinos e sobre as mulheres. Ao falar de “modelo” relacionamos com as contribuições de Connell (2001) para o conhecimento das masculinidades no campo sociológico. Ela defende a existência de diferentes formas de ser homem que são histórica, social e culturalmente construídas, ou seja, a masculinidade é a forma como cada sociedade interpreta e usa os corpos masculinos (e femininos). A autora introduz ainda o conceito de masculinidade hegemônica⁷, definida como referência – modelo. Esta masculinidade de referência tem sustentado, ao longo dos tempos, a dominação masculina, ocupando uma posição dominante em determinado tempo e lugar.

Roberto

Roberto tem 22 anos, mora com o pai e a mãe na zona rural de São Félix (Fazenda Pilar). Desistiu de estudar em meados de 2016 (não se lembra disso muito bem), quando estava no 2º ano (EM). Isso aconteceu, pois resolveu acompanhar seu cunhado que já estava em Candeias trabalhando na construção civil naquela cidade. Foi e ficou por lá até metade do ano seguinte. Ele, como eu disse, mora com os pais agora. É o caçula. Suas

7 Dentre outras concepções de masculinidade existentes, existe o conceito de masculinidade hegemônica, compreendido como “a configuração de uma prática de gênero que incorpora a resposta aceita ao problema da legitimidade do patriarcado, que garante (ou que se ocupa em garantir) a posição dominante dos homens e a subordinação das mulheres” (Connell, 1995, p. 77). Este conceito de masculinidade foi configurado através de modelos tradicionais de homem, segundo os quais se deseja que este homem seja machista, viril, que comprove regularmente sua masculinidade através de comportamentos agressivos em seu cotidiano.

quatro irmãs moram com suas famílias também na Fazenda Pillar, são casadas, e só uma delas se “formou” no Ensino Médio.

Os pais não sabem escrever nem ler. A mãe possui uma pensão do pai (avô de Roberto), que era pedreiro. O pai ainda trabalha, vende frutas e legumes três vezes por semana, quartas, sábados e domingos. Diz “não ter ideia” de quanto é a renda do pai. Ele próprio trabalha também na mesma ocupação, porém apenas às quartas-feiras. Nesse dia ele vai à Muritiba e participa da Feira daquela cidade, vendendo. Compra e revende as hortaliças e frutas. Peço que me diga, mais ou menos, quanto recebe por mês nessa atividade. “Por mês?”, pergunta. “Sim”, respondo. Ele faz um sinal com a mão para que espere, e logo diz que consegue aproximadamente quatrocentos reais por mês. Com esse dinheiro compra suas roupas, abastece e faz a manutenção da moto, e compra alguma coisa que esteja precisando, “esse dinheiro eu uso comigo”.

O sonho dele era ser jogador de futebol. Matava aula com alguns colegas do colégio para ir ao campinho, e assim, passava a manhã ali, jogando. Isso acontecia com certa frequência durante a passagem dele pelos dois anos do EM. Só quando tinha aula “importante”, passar matéria para prova, matéria nova, início ou fim de unidade, ia para o colégio e ficava, não ia para o campinho jogar com os companheiros. “Queria ser como o Neymar, ele é o meu ídolo”. Participou de seleções de futebol com a equipe de Cachoeira, de São Félix. Entretanto, quando o treinador foi fazer a indicação dos jogadores que iriam viajar para um campeonato, percebeu que os escolhidos estavam previamente “escolhidos”, ele (o treinador) já tinha a lista pronta. Aí veio a decepção. Falavam que jogava “bem certinho”. Não entendeu a decisão (ou a prática) do treinador. Hoje joga de vez em quando, diz que não quer mais tentar jogar profissionalmente, não pensa mais nisso, “o tempo já passou pra mim”, “deixa lá”, finaliza.

Assim, no seu tempo livre, fica na internet, nas redes sociais. Não sai muito à noite, somente quando tem festas como no “São João”. Namorada não tem. “Vai casar?”, pergunto a ele. Diz que “quando passar a pessoa certa no caminho”, aí sim, vai pensar nisso. “Futuro”? Não sabe. Sobre sucesso e fracasso, entende que uma pessoa fracassada é aquela pessoa que não vai para o colégio, nem o nome sabe escrever, fica na roça todo o tempo.

Sobre a sua trajetória escolar, logo anuncia que não fez o pré, se referindo à “pré-escola”. Começou seus estudos na zona rural: até o 4º ano foi “tranquilo”. A partir daí, começaram as recuperações, no 5º, no 6º e no 7º ano ficou em recuperação. Porém, perdeu no 8º. Passou a frequentar o CERG no Ensino Médio. No 1º ano, passou, e no 2º, na metade do ano, decidiu, como já relatei, viajar para Candeias e começar a trabalhar na construção civil com seu cunhado.

Sobre sua cor: conta que sua bisavó paterna era indígena. Seu pai tem a mesma cor que ele. [Roberto aparenta ser pardo, tem a cor da pele clara]. Fala que se considera (também)

indígena, embora sua mãe seja negra. Nasceu em Sinunga, zona rural de Maragogipe, depois, ainda pequeno, foi para Fazenda Pillar com a família.

O tempo já passou para mim, sentencia Roberto [aos 22 anos (2018)].

Jorge

Em 2018, Jorge tinha 20 anos e morava no Bairro Salva-Vidas – bairro próximo ao CERG –, em São Félix. Nasceu em Santo Amaro, também no Recôncavo. Desde os três anos mora em Cachoeira. Mora com a mãe, o irmão pequeno de cinco anos e o padrasto. Atualmente, faz Faculdade de Educação Física e trabalha, ajudando a mãe no sustento da casa. O padrasto está desempregado. Com o salário de R\$ 700,00 que recebe participando de um Projeto de Educação Física nas Praças, diz que o rendimento da família deve ser mais ou menos de um salário e meio⁸. Quando eu perguntei sobre a sua trajetória escolar, disse:

- Eu tive uma boa trajetória escolar. Eu perdi dois anos. Uma vez foi tipo... por pirraça mesmo, eu me arrependo muito disso. Porque todos os meus amigos mudaram de escola e eu queria mudar também, pra estudar lá no CERG, inclusive. Que... antigamente tinha 5ª série lá também. Aí eu queria ir, só que minha mãe não deixou, eu fiquei até a 8ª no outro colégio. Aí na 5ª série eu perdi, porque eu tive dificuldades realmente e porque eu queria ir pra outro lugar – o CERG - e não pude. Meus amigos estavam todos lá. Perdi dois anos. Depois disso comecei a focar nos meus estudos, comecei a tomar mais consciência das coisas. (Informação verbal)⁹.

Como já vimos nos casos descritos anteriormente, o exemplo de Jorge reforça que a sociabilidade é essencial no processo de formação e maturação. O jovem, quando desejou mudar de escola para acompanhar seus amigos, “propositalmente” – a palavra é dele próprio – perdeu o ano. A estratégia não deu certo, pois a mãe o manteve na escola. Indubitavelmente, a escola é um lugar privilegiado de socialização, “[...] apesar das críticas [que fazem] sobre a perda de sua centralidade, assim como a da família, em tal processo” (CASTRO; ABRAMOVAY, 2003, p. 89). A necessidade do convívio com o outro, a necessidade de confiar, de se deparar com interesses análogos aos seus, de encontrar outros que agem e pensam de forma semelhante são as principais características que definem o relacionamento entre alunos (CASTRO; ABRAMOVAY, 2003).

Pesquisadora: - Você faz que curso?

Jorge: - Eu faço Educação Física na FAMAM na cidade de Mangabeira.

Pesquisadora: - Atualmente então tu és bolsista?

Jorge: Eu participo do Projeto do Governo, na faculdade eu sou bolsista

⁸ O salário-mínimo no ano de 2018 era de R\$ 954,00.

⁹ Texto extraído da transcrição da Entrevista com o ex-estudante Jorge, na manhã do dia 21 de março de 2018. Local: Centro Cultural Dannemann em São Félix. Apoio do pesquisador Joaci Conceição.

Jorge participa de um projeto de Educação Física nas praças, em Cachoeira. Ele foi indicado por um professor do CERG para trabalhar como bolsista.

Começou a trabalhar quando cursava a 6ª série do Ensino Fundamental II, quando tinha 13 anos, na Padaria em Cachoeira. Lá permaneceu até os 15 anos. Aí parou, para se concentrar mais nos estudos. Aos 19 anos, retomou o trabalho no Projeto de Educação Física nas Praças, já como estudante universitário. Enfatizou que com o dinheiro que recebe, a primeira providência é suprir as necessidades da casa, contribuir com as despesas. Foi assim também quando trabalhava na Padaria.

As autoras Mary Castro e Miriam Abramovay (2002) quando analisaram temas associados ao trabalho de jovens estudantes, o grau de formalidade, o uso do dinheiro etc., concluíram que o trabalho para esses jovens consiste em um meio de sobrevivência individual e também de suas famílias, assim como uma forma de alcançar a independência financeira tão importante “[...] para se sentirem pessoas e construírem sua autoestima, ou seja, como meio de inspirarem respeito na comunidade” (CASTRO; ABRAMOVAY, 2002, p. 152). No caso de Jorge não foi nem é hoje diferente. Várias vezes o jovem diz que consegue se organizar para atingir seus propósitos: ajudar em casa, sair com a namorada, comprar algo para si mesmo, sempre calculando suas despesas, que são o transporte, as cópias do material da faculdade, algum lanche etc.

Jorge ainda contou do seu gosto pela leitura, do incentivo da sua mãe para ler. “Minha mãe sempre me incentivou muito desde pequenininho”, disse com um sorriso. “- Eu tinha uma coleção de gibi. Só que tipo quando eu cresci, eu ainda tinha uma caixa lá. Só que meu irmão destruiu tudo. Ela sempre me incentivava muito, lia pra mim, lia comigo. Então foi muito por aí. Aí eu comecei mais, pegar livros maiores, gostei bastante. E gosto até hoje”.

São os pais os primeiros que ensinam, como se observa pelo cuidado e a atenção da mãe de Jorge, o incentivo à leitura, a aquisição dos gibis, a interação com o filho. Sobre a escola, a literatura especializada fala muito propriamente que “[...] existem as famílias possibilitadoras de aprendizagem, e nesse sentido se tenderia a “excluir as famílias de classes menos favorecidas, já que estas não podem fornecer uma qualidade de vida satisfatória”, o que não condiz com a realidade expressa pelo nosso entrevistado (PAULIN, 2013, p. 15).

Avançando na entrevista, perguntamos sobre sua rotina diária. Jorge sai de casa às 4h30min. As aulas do Projeto Educação Física nas Praças começam às 5h00min, na verdade, são duas aulas, duas turmas que têm em Cachoeira. Retorna para casa às 8h30min mais

¹⁰ Texto extraído da transcrição da Entrevista com o ex-estudante Jorge, na manhã do dia 21 de março de 2018. Local: Centro Cultural Dannemann em São Félix. Apoio do pesquisador Joaci Conceição.

ou menos. A partir daí, estuda um pouco, almoça e descansa. Às 18h20min pega o ônibus e vai para faculdade, voltando às 23h00min para casa. Chegando em casa, toma banho e se alimenta, indo dormir por volta da 1h00min da manhã.

O sonho de Jorge é se formar logo: “quero formar logo, falta um ano, doido pra chega a hora, quero formar, ter essa estabilidade mesmo, conseguir me manter com o meu trabalho, e desenvolver um bom trabalho. Formar uma família e dar uma vida boa para eles”.

Pesquisadora: - Pensa em sair de São Félix?

Jorge: - Eu... não pretendia sair daqui, porque ‘cê ir pra grandes centros, vá que você recebe melhor, ‘cê tem mais mercado de trabalho, só que você tem mais custo de vida. Tem que pensa em tudo isso... Aí tem essas questões aí. Não sei se eu queria sair daqui; eu queria um bom emprego aqui. Por agora eu pretendo sair, porque eu pretendo fazer minha pós na Federal, mas fica mesmo, eu queria ficar aqui, não vejo lugar melhor do que aqui, não, aqui é muito bom. (Informação verbal)¹¹.

Fala sobre preconceito, discriminação e racismo na escola, diz que na escola tem pessoas que não se reconhecem como negras, que não conhecem sua história, e acham que são superiores às outras pela cor, e pode interferir diretamente na vida das pessoas, “você pode fazer com que as pessoas se sintam mal com isso, dizer coisas que provavelmente as pessoas nunca esqueçam”.

Segundo Franz Fanon (2008), a alienação colonial, como um aspecto específico de exploração capitalista, sinaliza irrefutavelmente “[...] a configuração da sociedade moderna fazendo com que brancos (colonizadores) e negros (colonizados), vivenciem cada qual a seu modo, a negação de sua humanidade” (OLIVEIRA, 2018). Perante essa realidade, “[...] os povos colonizados não poderiam compor a orquestra da humanidade como sujeitos, exceto como objetos via trabalho forçado e apropriação não reconhecida de suas contribuições societárias” (OLIVEIRA, 2018). Esse problema implica rever os conceitos sobre a capacidade que a formação social brasileira tem de assimilar negros e negras como sujeitos inteiros/totais/plenos, autônomos e iguais ao demais não negros, como sugere Vargas (2016, p. 13).

APONTAMENTOS FINAIS

Privilegiar essa linha qualitativa de pesquisa nos proporcionou focar na compreensão das representações do próprio sujeito e das construções assumidas na complexidade dos contextos que o enquadram, assim como das suas formações discursivas e das relações de poder subliminares.

11 Texto extraído da transcrição da Entrevista com o ex-estudante Jorge, na manhã do dia 21 de março de 2018. Local: Centro Cultural Dannemann em São Félix. Apoio do pesquisador Joaci Conceição.

Para abordar a relação dos jovens do Ensino Médio com suas trajetórias escolares, a construção das masculinidade(s), suas experiências, seus projetos de vida e as contribuições da escola para sua realização, considerou-se pelo menos duas questões: a sua vivência determinada por suas expectativas e experimentações em todas as dimensões da vida subjetiva e social, e a percepção do jovem que existe enquanto estudante.

Para Leão, Dayrell e Reis (2011, p. 1068), o estudante do EM é compreendido apenas na dimensão de aluno e, assim, pouco se apreende sobre os sujeitos reais – esses, de carne e osso – que frequentam a escola, as múltiplas dimensões da sua experiência social, suas demandas, suas expectativas.

O jovem que cursa o EM no CERG, o jovem rapaz negro, busca espaço e tempo para refletir sobre seus anseios, seus desejos, suas experiências. Desse modo, interrogamos: de que maneira a escola se posiciona diante dessa realidade? Qual a relação da escola com o abandono – ou deixar para trás os estudos – desses jovens do sexo masculino?

Consideraríamos, então, em primeiro lugar, a questão da vivência dos jovens determinada por suas expectativas. Vários foram os relatos que indicaram a escola como centro dos projetos de vida desses jovens rapazes. Completando os estudos, Ângelo fala que quer fazer Faculdade, e em seguida restaurar tudo o que sua família tinha. “Depois disso, eu fico sossegado”, finaliza a conversa.

Tadeu: - O estudo é a única forma que pode me levar a isso!

Marcos: - Não tem outra saída, eu tenho um exemplo dentro de casa. Meu pai... meu pai não tinha nada, agora tem tudo. Graças ao estudo. Mesmo na correria pra lá e pra cá e não desistiu e, hoje tá aí, o maior exemplo que eu podia ter!

Valter: - Rapaz, eu quero ser engenheiro, porque eu tenho um tio meu que também é engenheiro, pretendo também entrar na Marinha, algumas forças armadas aí (Informação verbal)¹².

Do ponto de vista dos interlocutores, o conteúdo transmitido em sala de aula, por vezes, é visto como conhecimento que não tem muito sentido, não faz muito sentido: “[...] é um saber mais ou menos estranho aos alunos, repleto de obstáculos a serem ultrapassados” (DUBET, 2001, p. 25). Devemos destacar que essa cultura apoiada na ausência de diálogo e no abuso de relações de poder entre estudantes e adultos da escola, “[...] se reveste de importância quando a educação é analisada, posto que esse tipo de perspectiva afeta as relações com os alunos e reforça uma série de estigmas e estereótipos” (ABRAMOVAY; CASTRO; WASELFISZ, 2015, p. 233).

¹² Texto extraído da transcrição do Grupo Focal “Fui pra recuperação, mainha!”, realizado no CERG, no dia 19 de agosto de 2015. Horário: 9h10min-10h10min, pela autora.

Comprovadamente, os sujeitos da investigação, apontam claramente o que se reitera acima. Em um Grupo Focal, acabam confirmando as situações autoritárias e discriminatórias por parte de alguns professores (os adultos). Quando os estudantes se dirigem à Direção para reclamar do professor, o Professor nega o que havia falado:

Guilherme: - Aí a gente chega na diretoria e ele [o professor] fala que era brincadeira. Ele pegava e disfarçava. Mas não era brincadeira, não. Até chamar a gente de mendigo ele já chamou. Parece que o dono do colégio era ele.

Oberdan: - A obrigação, a função dele era levantar as pessoas, não baixar as pessoas. E é o que ele fazia, e ainda faz, né? (Informação verbal)¹³.

Consideraríamos necessário abordar o que é ainda mais urgente, o motivo do desinteresse que os rapazes e moças destacam nesses diálogos, nas atividades, ou seja, a falta extrema de conexão entre o conteúdo instituído na escola e a vida “lá fora”. Reivindicam aulas mais bem elaboradas, com projetos que tenham a ver com a realidade vivida, “a nossa vida de todo dia, com trabalho”, declara Josué (informação verbal)¹⁴.

Para Frantz Fanon (1968), as estruturas sociais coloniais – vividamente instaladas no nosso país –, são introjetadas na subjetividade do colonizado e a mudança radical dependeria de uma transformação, igualmente radical das estruturas da sociedade, podemos inferir de modo direto que (e por óbvio), uma simples observação nos leva a dizer que a escola persiste em manter um discurso conservador, deixando clara a forma como evidencia esse poder, implicado nos vários processos pelos quais o conhecimento, a identidade e a autoridade atuam no interior de seus projetos sociopolíticos particulares.

Por fim, aponto o estudo etnográfico como particular e propositivo. A diferença, essa que constitui um problema e não um fato da realidade, como nos alerta Mbembe (2018), é, em verdade, um problema político e cultural no tempo em que “[...] o contato violento entre povos, por meio da conquista, do colonialismo e do racismo, levou alguns a acreditarem que eram melhores que outros” (RUCKTESCHELL-KATTE, 2016). A diferença, assim, aliada às desigualdades e às contradições fazem, sim, parte do cotidiano escolar, como vimos na fala dos interlocutores. Suas falas importam sobremaneira pelos significados que estão empiricamente problematizados nas culturas presentes na escola e fora dela.

São múltiplos os questionamentos que se colocavam desde a fase inicial da pesquisa, como, por exemplo, por que os estudantes – jovens homens negros do Ensino Médio do Colégio Rômulo Galvão – abandonam a escola em maior número ou vão sendo progressivamente “abandonados” por ela? Destaco, assim, a importância de se considerar as pessoas

13 Texto extraído da transcrição do GF: “Fui pra recuperação, mainha!” realizado na manhã do dia 30 de março de 2016, no CERG, pela autora, com apoio do pesquisador Júlio Araújo. Horário: 10h05min – 11h10min.

14 Texto extraído da transcrição do GF: “Fui pra recuperação, mainha!” realizado na manhã dia 07 de abril de 2016, no CERG, pela autora. Horário: 9h00min – 10h05min.

que tomamos como interlocutores de nossas pesquisas como sujeitos que se constituem na cultura, na linguagem, em contextos históricos dos quais não podem ser prescindidos. Neste sentido, a escolha do método etnográfico se revelou importante e funcional à pesquisa. Conforme DaMatta, a antropologia é a “[...] disciplina onde necessariamente se estabelece uma ponte entre dois universos de significações caracterizando-se como uma ciência interpretativa, destinada antes de tudo, a confrontar subjetividades” (DAMATTA, 1978, p. 27).

Buscou-se entender de que maneira o racismo, as relações de poder e a discriminação racial estão presentes e/ou acontecem na escola – e, no caso desse contexto, no interior da Bahia, e, de toda forma, os modos de subjetivação como uma construção de novos processos numa perspectiva política e cultural, de observá-los como “[...] processos de subjetivação já como efeitos das táticas de poder, que produzem o corpo, sua submissão e repartição em condições de colonialidade de poder” (PINHO, 2013, p. 4).

Recomendamos, acima de tudo, a luta por uma educação desobediente, conflitante, antirracista e descolonizada diante do exercício hegemônico e eurocentrado que se apoia nas convicções, objetivos, metodologias e práticas pedagógicas da contemporaneidade nas escolas de Educação Básica. Precisamos, mais do que nunca, olhar para as produções epistemológicas das comunidades subalternizadas do colonialismo e capitalismo. É preciso estarmos atentos à diversidade humana que circula nas escolas, à pluralidade cultural e à própria cultura que esses indivíduos possuem e produzem cotidianamente e à igualdade de direitos que todo e qualquer cidadão brasileiro tem: o acesso à educação, como é garantido na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988).

Quanto às produções epistemológicas, faz sentido dizer, ainda, que descolonizar saberes, nesse caso a partir do periférico (Sul) em relação ao metropolitano (Norte), “[...] exige o reconhecimento de que o colonialismo não é um fato externo, mas um “inimigo íntimo” (VIVEROS VIGOYA, 2018, p. 178), e, por isso, algo permanente, relacionado ao campo dos estudos de gênero e à libertação política, uma vez que “[...] é impossível buscar desenvolver uma política de gênero mais elaborada e eficaz sem considerar a crítica das hierarquias e das distinções entre teoria e prática, e a dos lugares de produção do saber, enfim, a relação entre saber e poder” (VIVEROS VIGOYA, 2018, p. 178).

■ REFERÊNCIAS

1. ABRAMOVAY, Miriam (Coord.); CASTRO, Mary Garcia; WASELFISZ, Júlio Jacobo. **Juventudes na escola, sentidos e buscas: por que frequentam?** Brasília: FLACSO; MEC; OEI, 2015. Disponível em: http://flacso.org.br/files/2015/11/LIVROWEB_Juventudes-na-escola-sentidos-e-buscas.pdf. Acesso em: 07 set. 2016.

2. BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais [...]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, ano 126, n. 191-A, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/DOUconstituicao88.pdf. Acesso em: 10 ago. 2017.
3. ALVES, F.; ORTIGÃO, I.; FRANCO, C. Origem social e risco de repetência: integração raça-capital econômico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 161-180, 2007.
4. BONAL, Xavier Sarró. Habitus, identidad y política educativa: reflexiones para una nueva agenda de reformas. In: LOPEZ, Nestor. (Coord.). **Escuela, identidad y discriminación**. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IIEP-Unesco, 2011. Cap. 7, p. 197-238. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220322>. Acesso em: 30 ago. 2017.
5. BRITO, R. Gênero, raça e fracasso escolar: algumas articulações analíticas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2011, Ponta Grossa, **Anais eletrônicos do 3º Congresso Internacional de Educação** ISSN 2176-1868. Ponta Grossa: UEPG, 2011. Disponível em: <http://www.isapg.com.br/2011/ciepg/download.php?id=108> Acesso em: 16 set. 2014.
6. CARVALHO, M. Quem são os meninos que fracassam na escola? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 11-40, jan./abr. 2004.
7. _____. **Avaliação escolar, gênero e raça**. Campinas: Papirus, 2009.
8. CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. Jovens em Situação de Pobreza, Vulnerabilidades Sociais e Violências. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 143-176, jul. 2002.
9. CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. Marcas de gênero na escola: sexualidade e violências/discriminações. In: SEMINÁRIO SOBRE GÊNERO E EDUCAÇÃO: EDUCAR PARA A IGUALDADE, 2003, São Paulo. **Anais** [...] São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2003. Disponível em: http://antroposmoderno.com/antro-version-imprimir.php?id_articulo=1122. Acesso em: 09 jul. 2016.
10. CONNELL, Raewyn. Políticas de masculinidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 20, p. 185-206, 1995.
11. CONNELL, R. W. Educando a los muchachos: Nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de gênero para las Escuelas. **Revista Nómadas**, Bogotá, n. 14, p. 156-170, abr. 2001.
12. DAMATTA, Roberto. O Ofício de Etnólogo, ou como ter “Anthropological Blues”. In: NUNES, Edson de Oliveira (Org.). **A Aventura Sociológica**: Objetividade, Paixão, Improviso e Método na Pesquisa Social. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. Cap. 1, p. 23-35.
13. DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 29-45, jul. 2003.
14. FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.
15. FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Editora Edufba, 2008.
16. GIROUX, Henry. A.; SIMON, R. I. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: SILVA, T.; MOREIRA, A. F. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011, Cap. 4, p. 107-140.

17. HARBISON, R.; HANUSHEK, E. **Educational performance of the poor: lessons from rural Northeast Brazil**. Oxford: Oxford University Press for World Bank, 1992.
18. HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson Valle. Família, cor e acesso à escola no Brasil. In: HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson Valle; LIMA, Márcia. **Cor e estratificação social**. Rio de Janeiro: Contracapa, 1999, p. 126-147.
19. LEÃO, G.; DAYRELL, J.; REIS, J. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educ. Soc., Campinas**, v. 32, n. 117, 2011, p. 1067-1084, out./dez. 2011.
20. LOURO, G. **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000.
21. LOUZANO, P. Racial inequalities in Brazilian primary education: how fracasso escolar and race interrelate with student's gender, family background, and region of residence. **Qualifying Paper**. HAVARD University, 2004.
22. _____. Fracasso escolar: evolução das oportunidades educacionais de estudantes de diferentes grupos raciais. **Cadernos Ceppec**, São Paulo, v.3, n. 1, p. 111-133, 2013.
23. OLIVEIRA, Dennis de. **Frantz Fanon, racismo e pensamento descolonial**. São Paulo: Cult, 2018. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/fanon-racismo-e-pensamento-descolonial/>. Acesso em: 15 mai. 2018.
24. MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Tradução de Sebastião Nascimento. Paris: Éditions La Découverte, 2018.
25. PAULIN, Paula Marina Andrade. Os desafios da Escola Pública Paranaense na perspectiva do professor PDE. **Cadernos PDE**, Curitiba, 2013. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=2ahUKEwiV7sP-hpLiAhUZJrkGHTvuDO-8QFjACegQIAhAC&url=http%3A%2F%2Fwww.diaadiaeducacao.pr.gov.br%2Fportals%2Fcadernos%2Fpdebusca%2Fproducoes_pde%2F2013%2F2013_ufpr_lem_pdp_patricia_marina_andrade_paulin.pdf&usq=AOvVaw00MP1Fadu0AX7N2Q3n_h-. Acesso em: 01 mar. 2019.
26. PINHO, Osmundo. **Brincadeira de Negão**: Brincadeira de Negão: Subjetividade e Identidade entre Jovens Homens Negros Na Bahia (Brazil). Austin, 2013a. Disponível em: https://www.academia.edu/6327662/_Brincadeira_de_Negao_Subjetividade_e_Identidade_entre_Jovens_Homens_Negros_na_Bahia_Brazil. Acesso em: 04 abr. 2017.
27. ROSEMBERG, F.; MADSEN, N. Educação formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo. In: BARNSTED, L. L.; PITANGUY, J. (Org.). **O Progresso das Mulheres no Brasil 2003-2010**. Rio de Janeiro: **CEPIA**; Brasília: ONU Mulheres, p. 390-434, 2011.
28. ROSEMBERG, F. Escola Formal, Mulher e Gênero no Brasil Contemporâneo. **Revista Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, 2º sem., p. 515-540, 2001.
29. RUCKTESCHELL-KATTE, Katharina von. **“Por que julgamos que a diferença seja um problema?”** Achille Mbembe. Tradução de José Geraldo Couto. [S.l.], 2016. Disponível em: <https://www.goethe.de/ins/br/pt/kul/sup/eps/20885952.html>. Acesso em: 27 mar. 2017.
30. SILVA, N.; HASENBALG, C. Tendências da desigualdade educacional no Brasil. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 3, p. 423-445, 2000.
31. SILVA, N. Recursos familiares e transcrições educacionais. **Cadernos de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v. 18, p. n. 3, p. 423-445, 2002.

32. SIMON, Roger I. Empowerment as a pedagogy of possibility. **Language Arts**, [S./l.], v. 64, n. 4, p. 370-382, 1987.
33. SOUZA, R. Rapazes negros e socialização de Gênero. **Cadernos Pagu** (34), jan./jun., p. 107-142, 2010.
34. VIVEROS VIGOYA, Mara. **As cores da masculinidade**: experiências interseccionais e práticas de poder na Nossa América. Tradução de Allyson de Andrade Perez. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2018.
35. WELZER-LANG, D. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 9, p. 460-482, 2001.

“ Política de preservação e referências culturais no bairro de Cruz das Almas, Maceió/AL

▮ **Adriana Guimarães Duarte**
UFAL

▮ **Caroline Gonçalves dos Santos**
UFAL

▮ **Flaviane P. Costa**
CESMAC

▮ **Isadora S. de Omena**
CESMAC

▮ **Lisiane Karoline B. A. Fernandes**
CESMAC

▮ **Lairany Línika R. da S. Aroeira**
CESMAC

▮ **Lysiane S. Castro**
CESMAC

▮ **Isabelle dos S. Martins**
CESMAC

RESUMO

O trabalho aqui apresentado pretende investigar os efeitos da expansão imobiliária em Cruz das Almas, primeiro bairro de comunicação com o Litoral Norte de Maceió, Alagoas. Em 2005, a partir da definição da área como zona de expansão urbana, estabelecida pelo Plano Diretor de Maceió, associado à liberação, para construções de edificações verticais de até 20 andares, através do novo Código de Urbanismo e Edificações de Maceió, de 2007, o Litoral Norte tem sido alvo de crescente especulação imobiliária. Com características paisagísticas singulares, marcadas por afloramentos de arenitos de praia e uma barreira de arrecifes contínuos, a paisagem da área em estudo, possui grande potencial de beleza cênica e dos valores ecológicos e ambientais associados. É também pleno em fragmentos da história que revelam manifestações tradicionais de práticas culturais que ainda hoje envolvem o cotidiano da população, contextualizando o que se pode chamar de patrimônio material e imaterial. Nesse sentido, objetiva-se refletir sobre os impactos desse processo de expansão urbana na socioespacialidade do bairro, considerando a ressonância das relações estabelecidas entre os grupos sociais e seu território. Para tanto, buscou-se identificar os pressupostos culturais e simbólicos evidenciados no espaço em estudo, através de revisões bibliográficas e entrevistas com a comunidade.

Palavras-chave: Expansão Imobiliária, Patrimônio Cultural, Ressonância.

INTRODUÇÃO

Há alguns anos o bairro de Cruz das Almas, localizado na cidade de Maceió – AL, vem sofrendo mudanças, sendo as mesmas mais evidentes a partir do ano de 2012, com a implantação de grandes empreendimentos residências e de serviços. Caracterizado, quando de seu surgimento, como uma localidade periférica, atualmente encontra-se em pleno processo de expansão urbana, despertando assim o interesse do setor imobiliário para o Litoral Norte, estabelecido no Plano Diretor de Maceió como Região Administrativa (RA) – 08 que compreende os bairros de Cruz das Almas, Jacarecica, Guaxuma, Garça Torta, Riacho Doce, Pescaria e Ipioca.

Tudo começou com uma rua às margens da rodovia de acesso ao litoral Norte de Alagoas. As casas foram surgindo, construiu-se a igreja e, a partir da década de 50, o pequeno povoado transformou-se em um novo bairro de Maceió. Assim é Cruz das Almas, que triplicou sua população nos últimos 20 anos, com abertura de novas ruas em demanda à praia e a construção de edifícios de apartamento e o primeiro hotel cinco estrelas da cidade: o Matsubara (Pimentel 2003, s.p).

Analisando os efeitos da expansão imobiliária no bairro de Cruz das Almas, é possível vislumbrar o impacto desse processo no patrimônio cultural de natureza material e imaterial da região. Nesse sentido serão investigadas as manifestações culturais mais representativas, considerando as categorias definidas pelo Decreto nº 3.551/2000¹, e como os instrumentos legais de proteção ao patrimônio natural e construído, atualmente em vigor, podem atuar na preservação.

O patrimônio cultural de um povo é formado pelo conjunto dos saberes, fazeres, expressões, práticas e seus produtos, que remetem à história, à memória e à identidade desse povo. A preservação do patrimônio cultural significa, principalmente, cuidar dos bens aos quais esses valores são associados, ou seja, cuidar de bens representativos da história e da cultura de um lugar, da história e da cultura de um grupo social, que pode, (ou, mais raramente não), ocupar um determinado território [...] Independentemente dos mais diversos significados que possam ser atribuídos a uma manifestação ou bem cultural, considera-se patrimônio aquele que é reconhecido pelo grupo social como referência de sua cultura, de sua história, algo que está presente na memória das pessoas do lugar e que faz parte do seu cotidiano (IPHAN, 2012, p.12).

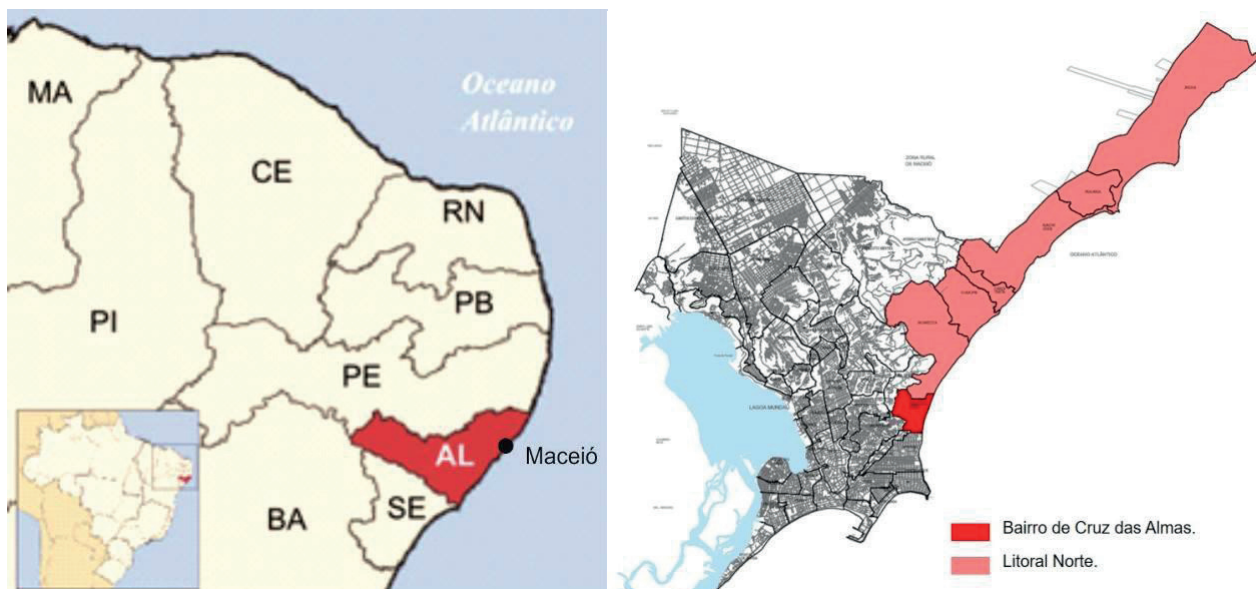
1 O Decreto nº 3.551/2000 “Institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem Patrimônio Cultural Brasileiro, cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências” e define os seguintes Livros de Registro: Saberes, Celebrações, Formas de Expressão e Lugares.

A Constituição Federal de 1988 estabelece nos seus artigos 215 e 216 que o patrimônio cultural é composto de bens de natureza imaterial e material, incluídos: modos de criar, fazer e viver dos grupos formadores da sociedade brasileira. Os bens de natureza imaterial dizem respeito àquelas práticas e domínios da vida social que se manifestam em: saberes, ofícios e modos de fazer, celebrações, formas de expressão cênicas, plásticas, musicais ou lúdicas, e nos lugares tais como: mercados, feiras e santuários que abrigam práticas culturais coletivas.

O crescimento urbano está diretamente relacionado às modificações de tais bens imateriais, tendo em vista que existem espaços nas cidades que se tornam lugares de extrema importância para a identidade das mesmas. Dessa forma, algumas manifestações culturais foram perdidas com o passar dos anos. Sendo transformadas pela intervenção do meio urbano, bens imateriais foram paulatinamente sendo desvalorizados pela falta de reconhecimento da sua relevância social ou ainda pela interferência espacial causada pela valorização dos terrenos onde tais práticas ocorriam.

Há pouco mais de 30 anos a praia de Cruz das Almas era desconhecida da maioria dos alagoanos. Distantes do Centro da cidade, não dispunha de acesso, e tudo era formado por sítio de coqueiros. A partir da segunda metade dos anos 60, construiu-se o primeiro conjunto habitacional Cohab, interligando a rodovia (AL-101) à beira-mar, e mais recentemente, a própria avenida da orla, o local é próprio para a prática de surf (Pimentel, 2003, s.p).

Figura 1. Localização de Maceió no Nordeste e do Litoral Norte em Maceió.



Fonte: Domínio público, s/d; Unibase Maceió, 2008, adaptado, 2016.

Ao longo do tempo, os olhares foram sendo direcionados para o bairro, por ser próximo à orla marítima e por ter grande potencial imobiliário, atraindo assim o interesse de investidores para o Litoral Norte. Com as constantes mudanças sofridas em seu contexto urbano,

tais elementos reconhecidos pelas políticas de preservação como bens patrimoniais a serem preservados, tendem a se transformar ou a ainda, a desapareceram.

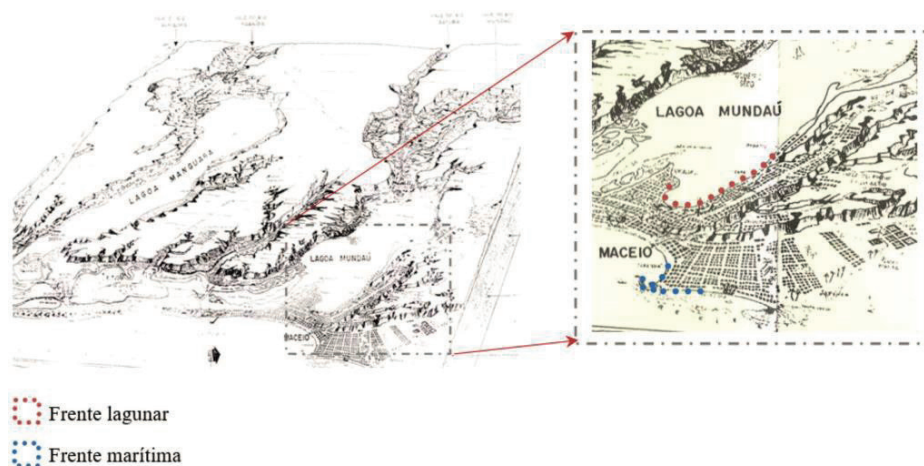
OCUPAÇÃO DO TERRITÓRIO A PARTIR DAS “ESTRADAS ARRUADAS”

Em 1874, segundo o *Almanak da Província das Alagoas*, quando a cidade de Maceió ainda era formada por uma freguesia dividida em 2 bairros - Maceió e Jaraguá - Cruz das Almas aparece como uma das “Estradas Arruadas” junto ao Trapiche, Mutange, Frechal e Mangabeiras (Mendonça; Santos, p. 72). O documento cita ainda:

Ao Norte e Noroeste é limitada por uma cordilheira de montes de 60 a 80 pés de altura e pela Lagoa – Norte – assentada n’um valle de 2 legoas de extensão compreendida por essa cordilheira e uma outra que lhe corre em frente. Ao Sudoeste por um braço da mesma lagoa. Ao Oriente e Sul pelo Atlantico (Mendonça; Santos, p. 88).

A referência à topografia atesta as características ambientais relevantes da região, que a singulariza em relação à costa litorânea do município de Maceió, banhada também pela lagoa e pelo mar.

Figura 2. Localização de Maceió e o complexo de águas que a limita, com as frentes marítima e fluvial (com adaptação).



Fonte: LIMA, 2010.

O mesmo *Almanak da Província das Alagoas*, em 1877, faz referência ao desmembramento da Freguesia de Nossa Senhora Mãe do Povo de Jaraguá, através da Resolução Provincial nº 461 de 27 de junho de 1865.

Compreende os povoados do Poço e Pajussara. Além da capella de Nossa Senhora Mãe do Povo, que serve de Matriz, tem a freguesia duas capelinhas, uma na Pajussara e outra no lugar denominado Cruz das Almas. Existe uma outra em construcção no povoado do Poço, sob a invocação do Senhor do Bomfim (Mendonça; Santos, p. 115).

O desenvolvimento do povoado se faz perceber alguns anos mais tarde, em 1883, quando já é possível atestar a existência de uma escola, conforme anuncia a resolução do vice-presidente da província, no periódico *O Orbe* de 25 de maio, em: “[...] transferir a cadeira mixta do Mucambo, de 1ª entrancia, para o povoado de Cruz das almas, devendo a respectiva professora acompanhar a sua cadeira” (*O Orbe*, 1883, p. 1).

Ainda a cerca do crescimento de Cruz das Almas, o jornal *Gutemberg*, em fins do século XIX, discorre sobre o aumento do número de transferência de professores para o povoado. Em 1911, divulga, em forma de apelo aos “interessados em acordo com a companhia” de *Trilhos Urbanos*, a necessária expansão da linha de bondes do Poço até “[...] o fim do arrabalde de Magabeiras, começo da cruz das Almas” (*Gutenberg*, 1911, p. 1). A justificativa, segundo o jornal, se dá:

Effectivamente a importancia do aludido arrabalde, a sua edificação bem regular em chacaras bem cuidadas além do circumstancia de ser passagem forçada de todo o trânsito do norte para esta capital, tudo isto assegura ao novo ramal um ronda compensadora ao trafego que se iniciar (*Gutenberg*, 1911, p. 1).

A quantidade notável de coqueiros e o “aspecto aldeião” são ressaltados na Revista da Sociedade de Geographia do Rio de Janeiro, de 1929, cuja natureza de “[...] vegetação rasteira, aspera, hirta, enfezada e com ella se mostram em anthitese os coqueiros hieráticos e abientinos [...]”. São também enaltecidas as belezas naturais e o solo fértil propício à lavoura, que em dias santos ou feriados atraíam grupos numerosos de maceioenses evadidos da metrópole, “[...] principalmente na época da fructificação dos cajueiros sobretudo, ahi vão se deliciar com os banhos tomados nesse rio que tem na superfície, de inegualavel serenidade o azul mais lindo” (Revista, 1929, p. 32). Contudo, predicados divergentes apontam para a povoação cujas condições propícias para a lavoura, associada à facilidade de comunicação com o mercado favorecido pela rodagem, poderiam alavancar o crescimento dos poucos casarios existentes à época. Segundo a Revista (1929, p. 32): “A prosperidade da taciturna povoação é nulla”. Tais predicados divergentes apontam para a “displicência, pois a respectiva população, muito inclinada ao ócio, vive quasi sempre entregue á mais enervante das apathias” (Revista, 1929, p. 32), visto que as terras possuíam condições propícias para a lavoura, associada à facilidade de comunicação com o mercado favorecido pela rodagem.

É válido ressaltar que a citada publicação, ao discorrer sobre o Litoral Norte, alerta para o eminente desenvolvimento de Riacho Doce:

Este ponto da metropole de Alagôas esta fadado a notavel incremento, por circumstancias que facilmente se podem reconhecer. Entre essas aponta-se a de estar sendo muito alvejada por individuos do escol social de Maceió não só como ponto de vilegiatura, como tambem na qualidade de moradia fixa (Revista, 1929, p. 32).

O texto atribui ainda este surto a existência das minas petrolíferas na localidade, que ao florescer prolongaria esse braço da cidade, transformando-a em sede administrativa do Estado.

Contudo, o petróleo não trouxe o aludido desenvolvimento e a região norte de Maceió manteve-se distante da centralidade urbana, corroborado pelo acesso limitado apenas pela AL101, ainda hoje único eixo de conexão. Como consequência, seus atributos naturais mantiveram-se íntegros, com sítios de coqueiros e ocupação rarefeita até a chegada dos condomínios horizontais de alto luxo que nas últimas décadas ocuparam a faixa beira-mar.

A figura 4 mostra o mapa de Maceió identificando os lotes vazios e edificadas, a partir dos dados obtidos no cadastro imobiliário do município, compreendendo as quadras que tem 1/3 de sua área formada por lotes vazios.

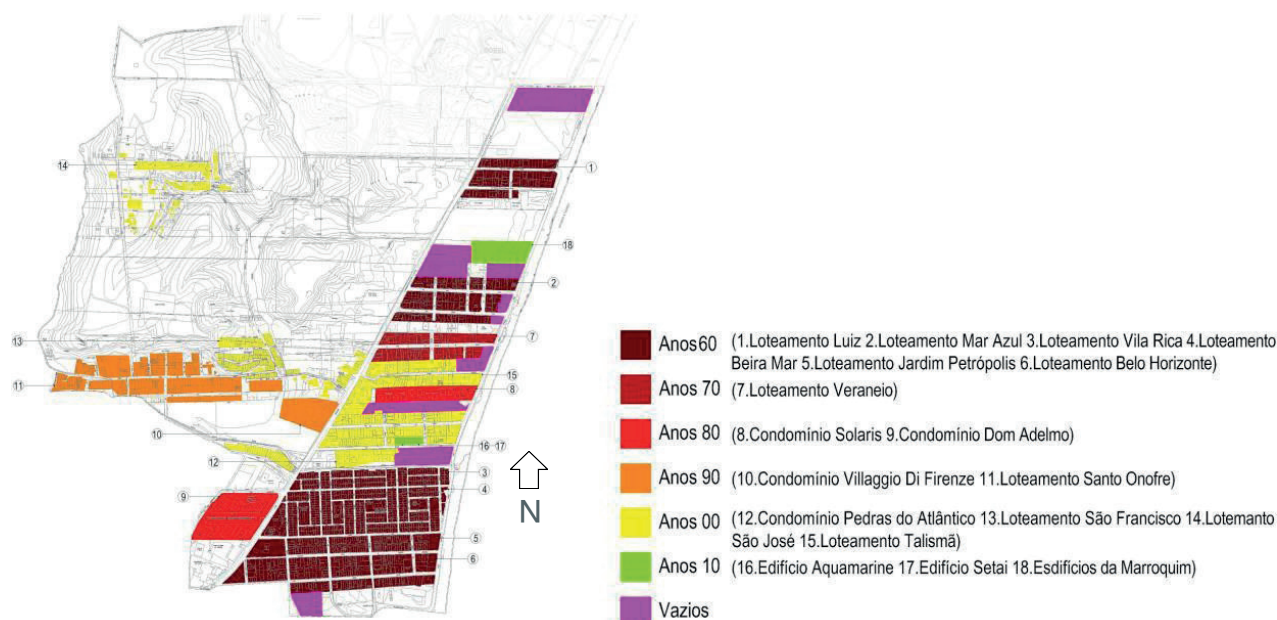
Figura 4. Lotes vazios e edificadas no município de Maceió com destaque para o Litoral Norte.



Fonte: Porto Madero, 2014, adaptado, 2017.

Na década de 1960, os baixos custos dos terrenos favoreceram a construção dos primeiros conjuntos habitacionais pela Companhia de Habitação Popular de Alagoas (COHAB), conforme se observa na figura 2 elaborada por Santos et al (2016) a partir de dados produzidos pelo Núcleo de Estudos Morfologia dos Espaços Públicos MEP – UFAL, financiado pela FAPEAL e coordenado por Geraldo Majela Faria entre os anos de 2005 a 2011.

Figura 5. Mapa de evolução urbana do bairro de Cruz das Almas - da década de 1960 a 2010.



Fonte: SANTOS et al, 2016.

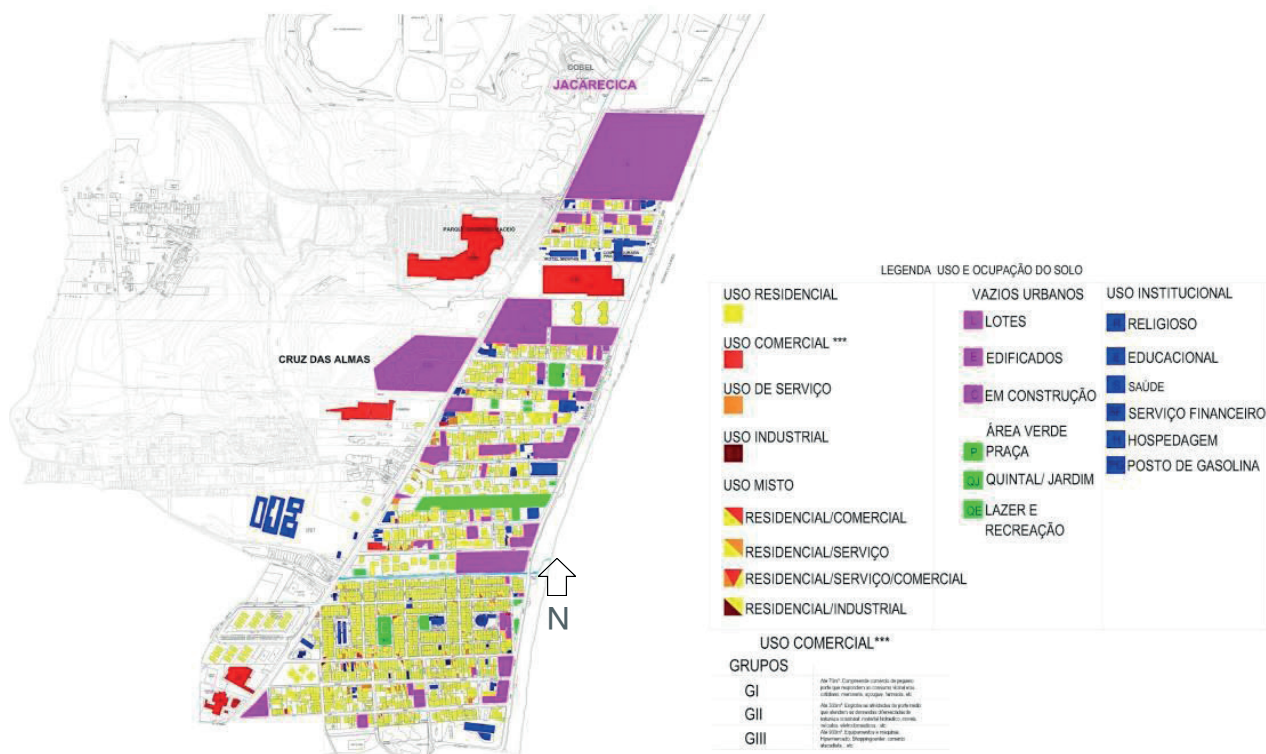
De acordo com Santos et al (2016, p. 4):

[...] existe um grande desenvolvimento de loteamentos durante a primeira década de ocupação do bairro, tendo assim, os anos 1960, o maior número de loteamentos construídos em uma única década.

Nos anos 2000 (em amarelo na figura 5), novos empreendimentos são implantados (Condomínio Pedra do Atlântico e os Loteamentos São Francisco, São José e Talismã), consolidando a vocação residencial ainda com perfil periférico e litorâneo, apesar da inserção de novos espaços comerciais e de serviços, a exemplo do shopping Parque Maceió (Santos et al, 2016).

A Figura 6 mostra a dominância do uso residencial e misto no mapa de uso e ocupação do solo do bairro de Cruz das Almas. Destacam-se os lotes próximos à praia (em rosa), que vem sendo adquiridos por empreendedores do mercado imobiliário para instalação de torres residenciais alterando o padrão de adensamento construtivo, até então de baixa ocupação.

Figura 6. Mapa de uso e ocupação do solo do bairro de Cruz das Almas



Fonte: Santos et al, 2016.

Em suma, o acelerado processo de crescimento demográfico apresentado, torna-se ambiente favorável à especulação imobiliária, tendo seu início em Cruz das Almas por ser este o primeiro bairro de ligação com o Litoral Norte. O aspecto “aldeão” da antiga povoação rende-se assim, à dinamicidade de atividades sociais e econômicas características de uma nova centralidade.

DA (DES)MATERIALIZAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL

Influenciados pela evolução do conceito de patrimônio cultural difundido pelo pensamento antropológico, inúmeros estudos apontam para a intrínseca relação entre a materialidade do patrimônio edificado e os aspectos simbólicos associados à imaterialidade.

A moderna concepção antropológica de cultura, iniciada em fins do século XIX, coloca em primeiro plano o caráter desmaterializado do bem tangível. Passou-se a atribuir ênfase às relações sociais e simbólicas, à medida em ocorreu um gradativo afastamento da disciplina para com o estudo de objetos materiais e suas técnicas, que desenvolveu posteriormente, ao longo do século XX (Schlanger apud Gonçalves, 2005).

Tal reflexão nos direciona à ambiguidade na aplicação do conceito de patrimônio cultural, visto que a sua categoria é indivisível, não obstante estejam classificados em patrimônio cultural material e imaterial. Valorados pelos instrumentos legais de proteção poderão ser

reconhecidos oficialmente como “patrimônio cultural brasileiro” através dos instrumentos do Tombamento e do Registro (Telles, 2010).

De acordo com Gonçalves (2007, p. 218):

Mas, o que é importante considerar é que se trata de uma categoria ambígua e que na verdade transita entre o material e o imaterial, reunindo em si as duas dimensões. O material e o imaterial aparecem de modo indistinto nos limites dessa categoria. A noção de patrimônio cultural desse modo, enquanto categoria do entendimento humano, na verdade re-materializa a noção de “cultura” que, no século XX, em suas formulações antropológicas, foi desmaterializada em favor de noções mais abstratas, tais como estrutura, estrutura social, sistema simbólico, etc.

Também colabora com o caráter indivisível do termo o sociólogo Laurent Lévi-Strauss (2003), segundo o autor, patrimônio material e patrimônio imaterial devem ser compreendidos como “conjunto único e coerente de manifestações múltiplas, complexas e profundamente interdependentes dos inúmeros componentes da cultura de um grupo social” (Laurent, 2003, p. 77).

Contudo, as políticas patrimoniais hoje implantadas no Brasil, vêm enfrentando dificuldades no que se refere à instituição de práticas associadas aos instrumentos legais já instituídos – Tombamento e Registro - de modo a favorecer o reconhecimento da instância imaterial como elemento a ser agregado à constituição do patrimônio cultural. Reconhecimento este, que deve atribuir sentido e significado aproximando-se do cotidiano das sociedades.

Nesse sentido, considerando que a responsabilidade pela conservação e gestão dos bens culturais não é função exclusiva do Estado e seus representantes, as atuais políticas públicas de preservação, vêm paulatinamente sistematizando ações, visando articular estratégias de preservação entre as diversas instâncias institucionais. Entendendo que os demais sujeitos que mantêm e produzem esses bens culturais também devem ser envolvidos, é inevitável a participação da comunidade, pois a atribuição do valor patrimonial deve ser conferida pelos seus produtores e detentores.

Partindo desse pressuposto, questiona-se o poder que o patrimônio cultural tem de “evocar no expectador as forças culturais complexas e dinâmicas de onde eles emergiram” (Greenblatt, 1991 apud Gonçalves, 2007, P. 215). Sendo assim, o artigo ora exposto, pretende discutir o poder de “ressonância” do patrimônio cultural nos grupos sociais envolvidos. Sua inter-relação com o território, processos e práticas associadas as “formas de criar, fazer e viver” (BRASIL, 1988), considerando as transformações espaciais pelas quais o bairro de Cruz das Almas vem sofrendo, à luz dos instrumentos legais de proteção aos bens culturais.

Embora não seja possível conceber o patrimônio cultural fragmentado em duas categorias, as políticas de preservação têm se pautado na distinção da natureza dos objetos,

culminando, em decorrência, por segmentar em setores de patrimônio material e imaterial. Ainda que os termos sejam usados com finalidade didática, o Tombamento para os bens de natureza material e o Registro para os bens de natureza imaterial, formam a base do atual sistema de proteção ao patrimônio cultural brasileiro (Telles, 2010).

Sendo assim, de acordo com a dimensão material ou imaterial foram instituídos instrumentos legais distintos: o Tombamento, através do Decreto-Lei n.º 25 de 30/11/1937, e o Registro que regulamentou o acautelamento do patrimônio cultural imaterial com o *Decreto nº 3.551*, em 4 de agosto de 2000, instituindo também o *Registro dos Bens de Natureza Imaterial* e o *Programa Nacional de Patrimônio Imaterial*.

Vale ressaltar que o bairro em estudo não possui bens tombados ou registrados, contudo, a permissão para construções de até 20 pavimentos prevista pelo Plano Diretor de 2005², associada à revisão do Plano Diretor, em 2015, desencadeou protestos que tiveram início nas redes sociais e avançaram em prol da preservação do Litoral Norte de Maceió. Tal mobilização desencadeou uma série de propostas tais como: “Garça Torta & Riacho Doce: franja de litoral entre dois riachos”, elaborado pela Prof. Maria Angélica da Silva, documento que fundamenta a solicitação de tombamento de trechos dos dois bairros; “Propostas para Revisão do Plano Diretor de Maceió”, subscrito por diversas entidades e “A Garça que queremos”³, com propostas a serem consideradas na revisão do Plano Diretor de Maceió.

DOS REFLEXOS DA IMATERIALIDADE A PARTIR DA COMUNIDADE RESIDENTE

Para o desenvolvimento da pesquisa em questão, utilizou-se o método de observação empírica, buscando *in loco* as evidências dos bens imateriais impregnados no espaço urbano do bairro de Cruz das Almas, no Litoral Norte de Maceió. Na ocasião, investigou-se a exatidão das informações historiográficas e sua ressonância nos usuários. O campo possibilitou ainda vivenciar os modos de vida da comunidade e sua interação com o meio natural e cultural. Identificando assim, os aspectos materiais oriundos do processo acumulativo que é a cultura, “resultante de toda a experiência histórica das gerações anteriores” (Laraia, 2009, p.49).

A partir do estudo dos bens culturais de natureza imaterial no bairro, buscou-se perceber os seus reflexos na materialidade e como estes se encontram adequados, ou não, à configuração urbana e arquitetônica do lugar. Objetivando descobrir sobre tais valores foram realizadas entrevistas e visitas aos órgãos públicos.

2 O Plano Diretor do Município de Maceió de 2005 permitiu, no bairro de Cruz das Almas, o adensamento controlado (de parte da ocupação mais antiga), além da estruturação urbana, como uma das diretrizes voltadas ao fortalecimento e criação de centralidades. A liberação para a construção de edifícios de até 20 pavimentos se destina à zona fora da área do cone do Farol da Marinha (Santos et al., 2016).

3 Elaborado pelo Movimento Abraça a Garça.

Diante desse processo e cientes do amplo campo que o patrimônio se apresentou, a primeira busca para adentrar na parte imaterial da pesquisa foi o conhecimento da toponímia do bairro. Embora a pesquisa tenha apontado para a existência de um antigo cemitério, e de toda a mística que envolve espaços dessa natureza, não foram encontrados dados históricos que comprovassem a sua veracidade.

Auxiliados pelo uso da metodologia empregada⁴, as entrevistas realizadas com os moradores enriqueceram as descrições da imaterialidade e apropriações que vêm se perdendo ao longo do tempo. Vale salientar que as entrevistas foram direcionadas aos moradores mais antigos do bairro, que por sua vivência, observaram a mudança tanto social, quanto econômica e puderam atestar a alteração do seu perfil.

Segundo informações dos entrevistados, no início da expansão urbana de Maceió, o bairro de Cruz das Almas era muito distante da área central, e por esse motivo, nos anos 1970, a prefeitura determinou que o lixão da Companhia Beneficiadora de Lixo (COBEL) seria instalado na parte superior de suas barreiras. Mesmo com a perda de valor dos terrenos na região, a partir da implantação do primeiro conjunto da COHAB, o bairro começou a se expandir, com a abertura de pontos de comércio, o que veio a favorecer a população.

Por ser isolado e distante, o bairro foi escolhido pela prefeitura para ser o depósito de lixo da cidade, sediando a COBEL (Companhia Beneficiadora de Lixo). Na época de inverno, a falta de saneamento nas ruas estreitas, revoltava os moradores que somente após vários anos de luta e protesto, conseguiram uma melhor infra-estrutura. (Cavalcante, 2005, p 125).

Em abril de 2010, o “lixão de Cruz das Almas”, como era conhecido, foi desativado após 40 anos de funcionamento acima de sua capacidade. Após a transferência do aterro houve uma visível valorização de Cruz das Almas, do ponto de vista mercadológico. Os entrevistados, inclusive, atribuem a mudança à especulação imobiliária que tem promovido a expansão da região.

Com relação às localidades mais citadas pela comunidade destacam-se: a Igreja Sagrado Coração de Jesus, a praça Sagrado Coração de Jesus, que fica em frente a Igreja e a praça Ganga Zumba, localizada na Avenida Brigadeiro Eduardo Gomes de Brito. Local mais significativo do bairro, presta homenagem ao Quilombo dos Palmares. Em uma entrevista com o professor de História, Senhor Edson Moreira da Silva, a praça Ganga Zumba remete à história da cultura negra que não é valorizada no presente. No decorrer da entrevista, percebeu-se que o resgate desse significado para a preservação é de suma importância para manter viva a memória, colaborando com a conscientização da negritude palmarina

4 A metodologia adotada utilizou os questionários elaborados para o Inventário Nacional de Referências Culturais (INRC), desenvolvido pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) para identificação e documentação de bens culturais materiais e imateriais, e sua consequente preservação. Os questionários têm caráter qualitativo, foram preenchidos em entrevistas realizadas durante a pesquisa de campo. A escolha dos entrevistados foi feita a partir da indicação da própria comunidade quando perguntada sobre informantes que poderiam colaborar com dados sobre os bens inventariados. Vale ressaltar que a metodologia utilizada foi autorizada pela 17ª SR/IPHAN-AL para uso da pesquisa em questão.

e maceioense, motivo pelo qual se originou o marco no bairro. O rei do Congo foi erguido em 1984, incrustado na orla de Cruz das Almas, onde o Brasil se aproxima da África, podendo-se traçar em uma linha reta imaginária, a rota até o continente africano, até a capital de Angola, Luanda.

De acordo com o entrevistado, a mudança de perfil no bairro tem comprometido a apropriação do espaço, sobretudo, após as intervenções realizadas.

Casas foram demolidas, terrenos vazios hoje têm construção, como resultado da especulação imobiliária do bairro, que hoje, tornou-se bem valorizado. Porém, as inovações realizadas favoreceram o “esquecimento” dos bens e o valor agregado a cada lugar que o bairro possuía, incluindo os seus moradores.

Anteriormente às obras de melhorias na Avenida Brigadeiro Eduardo Gomes de Brito, havia manifestações populares e eventos na praça, porém com a mudança do local onde fora construída originalmente, o significado e importância de tais acontecimentos foram se perdendo com o tempo, pois os moradores não detinham de outro local adequado para a continuidade das celebrações.

Em meados de 2015, o vereador Cléber Costa e o professor Edson conseguiram recuperar a escultura, que se encontrava deteriorada em um depósito da construtora responsável pela intervenção na praça. Assim, a obra em homenagem a Ganga Zumba, de autoria do artista pernambucano José Faustino, foi colocada de volta na orla do bairro, ainda faltando alguns elementos, como as colunas e as correntes, porém a relação que existia dos moradores com a praça, ainda não foi recuperada.

DAS APREENSÕES E APROPRIAÇÕES

O acelerado processo de crescimento demográfico, tornou-se ambiente favorável à especulação imobiliária, tendo seu início em Cruz das Almas por ser este o primeiro bairro de ligação com o litoral norte de Maceió. O aspecto “aldeão” da antiga povoação vem sofrendo alterações significativas não só na paisagem urbana, mas no que tange à dinamicidade de atividades sociais, econômicas e culturais, desde a implantação dos citados conjuntos habitacionais pela COHAB, na década de 1960, que alteraram consideravelmente o crescimento demográfico. Tais transformações, embora ainda não tenham afetado em número significativo os moradores tradicionais, já ocasionaram uma mudança visível no que se refere à renda do novo perfil dos moradores. E, sabe-se, que a produção de uma nova sociabilidade implica em um outro tipo de apropriação do lugar.

Considerando as mudanças ocorridas no bairro de Cruz das Almas e as características semelhantes dos bairros de Jacarecica, Guaxuma, Garça Torta, Riacho Doce, Pescaria e Ipioca, poder-se-ia perguntar se seria este, o mesmo destino dos demais bairros do litoral

norte? E quanto à apropriação espacial, também vinculada às classes populares, no que diz respeito à moradia, ao trabalho e às formas de lazer coletivo?

Os instrumento legais comumente utilizados para a preservação dos bens de natureza material e imaterial (Tombamento e Registro) atendem às demandas já reveladas pelas rupturas nos meios, físico e cultural? O novo instrumento da chancela da paisagem cultural poderia ser utilizada como alternativa para a integração jurídica entre as duas instâncias do patrimônio cultural minimizando o impacto físico, social e cultural da área em estudo?

O lento processo de revisão do Plano Diretor parece distanciar-se das fragilidades associadas às dinâmicas intrínsecas à imaterialidade e aos detentores das práticas que bem definem a ambiência e a territorialidade da área em estudo.

É válido ainda destaca, no que concerne às reflexões propostas que a manutenção das práticas sociais existentes na localidade, só é possível com a permanência da população que a produz tradicionalmente e a reproduz.

CONCLUSÃO

Tendo como embasamento as entrevistas e a visita ao local, verifica-se que existe por parte dos moradores, uma perda de apropriação cultural. As mudanças ocorridas com a vinda do setor hoteleiro e imobiliário acarretaram, entre outros fatores, a especulação imobiliária, trazendo junto com isso a impossibilidade de alguns moradores de arcar com os altos custos relacionados à manutenção de uma residência no local, levando alguns, a mudar-se para outras localidades. Além disso, mudanças de cursos e paisagens, a poluição de afluentes por descarte de lixo irregular e a falta de segurança, conduziram os moradores a uma perda de relação identitária com o local.

Tais mudanças mantêm forte relação com o fenômeno da gentrificação, que aparece como um dos principais processos de transformação urbana. O termo, segundo Rigol (2015), não é capaz de dar conta de responder a todos os casos, mas, de toda sorte, está relacionado a um “[...] processo de **mudança social urbana**, no sentido de que determinadas áreas da cidade são transformadas tanto morfologicamente quanto socialmente (Rigol, 2015, p. 99, grifo do autor). Tal qual se “materializou” no bairro de Cruz das Almas, em Maceió.

Por fim, resta-nos ainda aguardar os efeitos das políticas de preservação em curso, as quais, a partir da revisão do Plano Diretor, poderão instituir medidas legais por meio de Tombamentos e/ou Registros dos bens de natureza material e imaterial ameaçados.

■ REFERÊNCIAS

1. ABRACE a Garça. **A garça que queremos**. Disponível em: <<http://abraceagarca.com>>. Acesso em: 02 fev. 2016.
2. ALENCAR, Rívia Ryker Bandeira de. **O samba de roda na gira do patrimônio**. 2010. 303f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2010.
3. ALMANAK DA PROVÍNCIA DAS ALAGOAS (AL) – 1873 A 1880. Disponível em: <<https://bdlb.bn.gov.br/acervo/handle/123456789/40731>>. Acesso em: 12 mar. 2017
4. ALMEIDA, Carina Santos de. **Possibilidades ou limites da memória dos jovens**: a história oral e a técnica metodológica Grupos Focais. Revista MÉTIS: história e cultura. Universidade de Santa Cruz do sul, Rio Grande do sul, v.8, n. 15, 2009, p. 103-120.
5. ANASTASSAKIS, Zoy. Por que Brasília? O CNRC como um equivalente cultural da capital-federal brasileira. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social**, Museu Nacional, UFRJ. Rio de Janeiro, 2007.
6. BARRIO, Angel-B. Espina. **Manual de antropologia cultural**. Recife: Editora Massangana, 2005. BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988.
7. _____. Decreto-lei nº 25, de 30 de novembro de 1937. Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. **O Registro do Patrimônio Imaterial**: dossiê final das atividades da Comissão e do Grupo de Trabalho Patrimônio Imaterial. Brasília: Ministério da Cultura/ Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2. ed., 2003.
8. _____. Decreto nº 3.551, de 4 de agosto de 2000. Institui o registro de bens culturais de natureza imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências. **O Registro do Patrimônio Imaterial**: dossiê final das atividades da Comissão e do Grupo de Trabalho Patrimônio Imaterial. Brasília: Ministério da Cultura/Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2. ed., 2003.
9. CASTRIOTA, Leonardo Barci. Conservação e valores: pressupostos teóricos das políticas para o patrimônio. In: GOMES, Marco Aurélio A. de Figueiras; CORRÊA, Elyane Lins (Org.). **Reconceituações Contemporâneas do Patrimônio**. Salvador: EDUFBA, 2011.
10. _____. **Patrimônio cultural**: conceitos, políticas, instrumentos. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: IEDS, 2009.
11. CAVALCANTE, José Osvaldo. **Conhecendo Alagoas**. Maceió, JOC.COM EDITORA, 2005.
12. CHUVA, Márcia Regina Romeiro. **Os arquitetos da memória**: sociogênese das práticas de preservação do patrimônio cultural no Brasil (anos 1930-1940). Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2009.
13. COSTA. Craveiro. **Maceió**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1939.

14. DUARTE, Adriana Guimarães. “**Saberes e Fazeres**” em casos de Tombamentos e Registros da *práxis* preservacionista nacional em Alagoas: contribuição ou uma questão de interpretação?
15. FERRARE, Josemary Omena Passos. **A preservação do patrimônio histórico: um re-pensar, a partir da experiência da cidade de Marechal Deodoro**. 1996. 210f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1996.
16. FONSECA, Maria Cecília Londres. **O patrimônio em processo**: trajetória da política federal de preservação no Brasil. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ; MINC – Iphan, 2005.
17. GONÇALVES, José Reginaldo Santos. Ressonância, materialidade e subjetividade: as culturas como patrimônios. In: **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 11, n. 23, jan./jun. 2005.
18. GONÇALVES, José Reginaldo Santos. Ressonância, materialidade e subjetividade: as culturas como patrimônios. In: **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 11, n. 23, jan./jun. 2005.
19. **GUTENBERG**, Alagoas, 12 fev. 1911, edição 31. Disponível em: < <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=809250&PagFis=11540&Pesq=cruz%20das%20almas>>. Acesso em: 14 mar. 2017.
20. IPHAN. **Manual de aplicação do INRC**. Brasília, Iphan/DID, 2000.
21. _____. **Os sambas, as rodas, os bumbas, os meus e os bois**: a trajetória da salvaguarda do patrimônio cultural imaterial no Brasil. Brasília, DF, 2 ed., 2010. p. 120.
22. _____. **Patrimônio Cultural Imaterial**: para saber mais. BRAYNER, Natália (texto e revisão), 3. ed. Brasília, DF : Iphan, 2012.
23. LARAIA, Roque. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
24. LÉVI-STRAUS, Laurent. Patrimônio Imaterial e Diversidade Cultural: O Novo Decreto para a Proteção dos Bens Imateriais. In: **O Registro do Patrimônio Imaterial**: dossiê final das atividades da Comissão e do Grupo de Trabalho Patrimônio Imaterial. 2. ed. Brasília: Ministério da Cultura/Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2003, p. 77-82.
25. LIMA, Ivan Fernandes. **Maceió a cidade restinga**. Maceió: CEPAL, 2010.
26. LIMA FILHO, Manuel Ferreira; ABREU, Regina Maria do R. M. A antropologia e o patrimônio cultural no Brasil. In: **Antropologia e patrimônio cultural**: diálogos e desafios contemporâneos. Blumenau: Nova Letra, 2007.
27. MENDONÇA, A. J. T. de; SANTOS, J. L. F. dos. **Almanak da Província das Alagoas - 1873-1878**. Disponível em: < <https://bdlb.bn.gov.br/acervo/handle/123456789/40731>>. Acesso em: 14 mar. 2017.
28. NOGUEIRA, Antonio G. R. **Por um inventário dos sentidos**: Mário de Andrade e a concepção de patrimônio e inventário. São Paulo: Hucitec; Fapesp, 2005. 336p.
29. SANT’ANNA, Márcia. Relatório Final das Atividades da Comissão e do Grupo de Trabalho Patrimônio Imaterial. **O registro do patrimônio imaterial**: dossiê final das atividades da Comissão e do Grupo de Trabalho Patrimônio Imaterial. 2. ed. Brasília: Ministério da Cultura/ Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2003, p. 13-21.

30. **O Orbe**, Alagoas, 25 mai. 1883, edição 59. Disponível em: < <http://memoria.bn.br/DOCREADER/docreader.aspx?BIB=260959>>. Acesso em: 14 mar. 2017.
31. PIMENTEL, Jair Barbosa. A história do antigo povoado que se transformou em bairro nobre. **Jornal de Hoje**, Alagoas. 14 ago. 2003.
32. REVISTA DA SOCIEDADE DE GEOGRAPHIA DO RIO DE JANEIRO, 1929. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DOCREADER/DOCREADER.ASPX?BIB=181897>>. Acesso em: 14 mar. 2017.
33. RIGOL, Sergi Martinez i. A gentrification: conceito e método. In: CARLOS, A. f. A., CARRERAS,
34. C. (Org.) **Urbanização e mundialização**: estudos sobre a metrópole. São Paulo: Contexto, 2015
35. SILVA. Maria Angélica. **Garça Torta & Riacho doce**: franja de litoral entre dois riachos. Solicitação de tombamento de trecho dos bairros de Garça Torta e Riacho Doce. Maceió, 2015.
36. TELLES. Mário Ferreira de Pragmácio. **Proteção ao Patrimônio Cultural Brasileiro**: Análise de articulação entre Tombamento e Registro. Programa de Pós Graduação em Museologia e Patrimônio (PPG-PMUS), Dissertação de Mestrado em Museologia e Patrimônio. UNIRIO/MAST, Rio de Janeiro, fevereiro de 2010.
37. TICIANELI. EdbertO. **Cruz das almas dos coqueiros cruzados**. Disponível em: <http://www.historiadealagoas.com.br/cruz-das-almas-dos-coqueiros-cruzados.html>. Acesso em: 25 mar. 2017.

“ Prevalência de transtornos mentais comuns em hipertensos e diabéticos em uma unidade básica de saúde

▮ **Djolie Helen Moraes de Andrade**
UNIPAM

▮ **Jheniffer Fernandes Silva**
UNIPAM

▮ **Kelen Cristina Estavanate de Castro**
UNIPAM

RESUMO

Saúde mental é um termo usado para descrever o nível de qualidade de vida cognitiva ou emocional. É importante ressaltar que muitos problemas que envolvem a esfera emocional, acompanham as pessoas de forma crônica e se relacionam com o bem-estar físico, podendo contribuir para o aparecimento ou o agravamento de Transtornos Mentais Comuns (TMC). O presente estudo objetivou analisar se há relação entre hipertensão e diabetes e o desenvolvimento de TMC em pacientes de uma Unidade Básica de Saúde. Trata-se de um estudo quantitativo, observacional analítico e de corte transversal, para o qual foram selecionados 252 participantes. Foram utilizados para a coleta de dados dois questionários: o Mini Exame do Estado Mental (MEEM) e o Hospital *Anxiety and Depression Scale* (HAD). Não houve significância na correlação entre as patologias e os TMC, porém não é possível descartar que a hipertensão e o diabetes sejam agravantes para o desencadeamento dos mesmos.

Palavras-chave: Diabetes Mellitus, Hipertensão, Saúde Mental.

INTRODUÇÃO

Saúde mental é um termo usado para descrever o nível de qualidade de vida cognitiva ou emocional. Pode ser definida como o equilíbrio entre as funções orgânicas, onde há interação social e os indivíduos utilizam a capacidade intelectual para a subsistência, incluindo o autocuidado à saúde (BRANQUINHO; GOMES *et al.*, 2014).

É importante ressaltar que muitos problemas que envolvem a esfera emocional e subjetiva, desde o sofrimento psíquico ao quadro psicótico, acompanham as pessoas de forma crônica e se relacionam integralmente com o bem-estar físico. Assim, pessoas com transtorno mental grave, em geral, apresenta dificuldades no autocuidado. Isso pode contribuir para o aparecimento ou o agravamento de outras morbidades, como é o caso da Hipertensão Arterial (HA) e do Diabetes Mellitus (DM) (GONÇALVES, 2017).

Considerando que a Hipertensão Arterial Sistêmica (HAS) é um problema de saúde pública no Brasil e no mundo, é fundamental a identificação precoce de indivíduos acometidos por essa condição, especialmente em grupos vulneráveis como são os de transtorno mental, no sentido de promover a atenção integral à saúde (BRANQUINHO; GOMES *et al.*, 2014).

Ressalta-se que a HAS é um dos mais importantes fatores de risco para o desenvolvimento de doenças cardiovasculares (DCV), cerebrovasculares, renais, e sua prevalência no Brasil varia entre 22% e 44% para adultos (32% em média), chegando a mais de 50% para indivíduos com 60 a 69 anos e 75% em indivíduos com mais de 70 anos na população acima de 18 anos, segundo a Vigilância de Fatores de Risco e Proteção para Doenças Crônicas por Inquérito Telefônico (2011), acometendo mais mulheres do que homens (SOCIEDADE BRASILEIRA DE CARDIOLOGIA, 2010).

Outra doença que também provoca alterações metabólicas é o DM, sendo um importante e crescente problema de saúde para todos os países, independentemente do seu grau de desenvolvimento. A Organização Mundial da Saúde (OMS) estima que glicemia elevada seja o terceiro fator, em importância, da causa de mortalidade prematura, superada apenas por pressão arterial aumentada e uso de tabaco (BRANQUINHO; GOMES *et al.*, 2014).

O DM apresenta alta morbimortalidade, com perda importante na qualidade de vida. É uma das principais causas de insuficiência renal, amputação de membros inferiores, cegueira e DCV (TOSCANO, 2004).

Parte-se do pressuposto de que é fundamental a identificação de sofrimento mental em pessoas com doenças crônicas, como o DM e a HAS, tendo em vista as necessidades de saúde que possui o doente mental, para além do diagnóstico de transtorno psiquiátrico (BRANQUINHO; GOMES *et al.*, 2014).

MATERIAIS E MÉTODOS

Trata-se de um estudo quantitativo, observacional analítico e de corte transversal realizado em uma Unidade Básica de Saúde (UBS) em um município do interior de Minas Gerais, Brasil. A UBS atende aproximadamente 5550 pacientes, divididos em duas equipes: Sol e Lua. Foram selecionados 252 participantes de um total de 800 pessoas pertencentes à Equipe Sol que são atendidas na UBS. O cálculo da amostra foi realizado conforme a fórmula de populações finitas: $n = \frac{Z^2 \cdot p \cdot N}{e^2}$, em que n: tamanho da amostra; p: proporção esperada; Z: valor da distribuição normal para determinado nível de confiança; N: tamanho da população; e: tamanho do intervalo de confiança, baseado no estudo realizado por Agranonick *et al.*, (2011).

Os critérios de inclusão abordados foram homens e mulheres com HAS e DM e que participam do HIPERDIA na UBS, com idade entre 18 e 85 anos.

Foram excluídos do estudo os participantes com idade igual ou superior a 60 anos que apresentaram déficit cognitivo identificado pelo Mini Exame do Estado Mental (MEEM), os que se recusaram a responder os instrumentos de coleta da pesquisa e os que se recusaram a assinar o termo de consentimento livre e esclarecido.

Para a coleta de dados utilizou-se dois questionários: o Mini Exame do Estado Mental (MEEM) e o Hospital *Anxiety and Depression Scale* (HAD), aplicado em todos os participantes de 18 a 59 anos e nos de 60 a 85 anos sem déficit cognitivo.

O MEEM é um teste cognitivo breve que avalia o estado mental. O score varia de 0 a 30 e é composto por itens a respeito do espaço temporal, registro, memória de curto prazo, atenção, linguagem, cálculo e praxia constitucional. Adotou-se os seguintes pontos de corte: 20 pontos para analfabetos; 25 pontos para idosos com um a quatro anos de estudo; 26,5 pontos para idosos com cinco a oito anos de estudo; 28 pontos para idosos com nove a onze anos de estudo; e 29 pontos para aqueles com mais de 11 anos de estudo (BRUCKI *et al.*, 2003).

O HAD foi aplicado a todos os participantes de 18 a 59 anos e nos de 60 a 85 anos que não apresentarem déficit cognitivo. É constituído por 14 itens de múltipla escolha, dos quais sete são voltados para avaliação da ansiedade e sete para a depressão. Visa detectar graus leves de transtornos afetivos em ambientes não psiquiátricos e cada item pode ser pontuado de 0 a 3, atingindo-se máximo de 21 pontos em cada subescala. Na presente pesquisa os pontos de corte adotados foram: escore de 0 a 7 pontos – improvável a presença de ansiedade e/ou depressão; 8 a 11 pontos – possível (questionável ou duvidosa); e 12 a 21 pontos – provável (ZIGMOND, 1983; BOTEGA *et al.*, 1995).

A análise estatística foi realizada por meio do programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 22.0 para Windows para os cálculos de frequência, média, desvio padrão, correlações e associações, bem como para construção dos gráficos. Os dados

quantitativos foram analisados quanto a sua normalidade pelo teste T de amostras não pareadas onde foram considerados significativos testes com nível de significância de $p < 0,05$.

RESULTADOS

Para a apresentação dos resultados foram considerados 228 participantes, uma vez que da amostra total de 252 pessoas, com idade média de 58,9 anos, 24 foram excluídos por não atingirem a pontuação mínima do MEEM.

Do número de participantes que foram considerados, 40,8% (93) são do sexo masculino e 59,2% (135) do sexo feminino (**Tabela 1**). Quanto às patologias, 5,2% (12) dos participantes são diabéticos, 69,2% (158) são hipertensos e 25,4% (58) são hipertensos e diabéticos. Em relação aos TMC a ansiedade apresentou média de 8,0833 e desvio padrão de 4,28881 e a depressão média de 6,6974 e desvio padrão de 4,04823 no total da amostra (**Tabela 2**).

Tabela 1. Quantidade de participantes segundo o sexo.

		Frequência	%
Sexo	Masculino	93	40,8
	Feminino	135	59,2
	Total	228	100,0

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Tabela 2. Média e desvio padrão quanto a Transtornos Mentais Comuns no total da amostra pesquisada.

	Média	Desvio padrão
Ansiedade	8,0833	4,28881
Depressão	6,6974	4,04823

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

O teste T demonstrou que não existe diferença significativa (em nível de 5%) para as pontuações das variáveis Ansiedade ($t=-0,053$ e valor de $p=0,958$) e Depressão ($t=-0,714$ e valor de $p=0,476$) entre os grupos de Diabéticos e Hipertensos, pois os valores de $p>0,05$ (**Tabela 3**).

O teste T demonstrou que não existe diferença significativa (em nível de 5%) para as pontuações das variáveis Ansiedade ($t=0,006$ e valor de $p=0,996$) e Depressão ($t=0,851$ e valor de $p=0,396$) entre os grupos “Hipertensos ou Diabéticos” e “Hipertensos e Diabéticos”, pois os valores de $p>0,05$.

Tabela 3. Correlação entre diabéticos e hipertensos quanto as variáveis ansiedade e depressão.

		Teste de Levene para igualdade de variações (F)	Teste de Levene para igualdade de variações (Sig.)	T	Df	Sig.
Ansiedade	Variações iguais assumidas	,027	,870	-,056	170	,955
	Variações iguais não assumidas			-,053	13,824	,958
Depressão	Variações iguais assumidas	,216	,642	-,714	170	,476
	Variações iguais não assumidas			-,642	13,572	,532

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Tabela 4. Correlação entre Hipertensos ou Diabéticos e de Hipertensos e Diabéticos quanto as variáveis ansiedade e depressão.

		Teste de Levene para igualdade de variações (F)	Teste de Levene para igualdade de variações (Sig.)	T	Df	Sig.
Ansiedade	Variações iguais assumidas	,115	,735	,006	226	,996
	Variações iguais não assumidas			,005	13,414	,996
Depressão	Variações iguais assumidas	,115	,735	,851	226	,396
	Variações iguais não assumidas			,768	13,180	,456

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

DISCUSSÃO

Os transtornos mentais representam aproximadamente 12% da carga total de doenças. Dentre estes, Transtornos Mentais Comuns (TMC) que se caracterizam por um conjunto de sintomas incluindo ansiedade, insônia, fadiga, irritabilidade, esquecimento, dificuldade de concentração e queixas somáticas, apresentam-se como uma das morbidades psíquicas mais prevalentes, atingindo aproximadamente um terço da população em indivíduos de diferentes faixas etárias. Embora não sejam tão graves como distúrbios psicóticos, TMC podem representar um importante problema de saúde pública devido à sua alta prevalência e graves efeitos sobre o bem-estar pessoal, familiar, trabalho e uso de serviços de saúde (SILVA *et al.*, 2018).

Na atenção primária, nota-se que toda patologia que leva ao isolamento social, à negação, ao preconceito, ao estigma, à tristeza e à baixa autoestima pode estar acompanhada por agravos de saúde mental secundários a esses fatores, seja pelo impacto social da comorbidade nas relações pessoais, sobrecarga gerada nas vítimas e nos familiares ou pela baixa adaptabilidade ao agravo nas atividades diárias. Um abalo na saúde mental pode mudar a

posição da pessoa quanto ao valor e cuidado com a sua própria vida e levar, por exemplo, a um déficit na adesão ao tratamento de outras doenças (SOUZA, 2016; KOPITKE, 2016).

Segundo Polanczyk (2009), os transtornos mentais, em geral resultam de muitos fatores, como genéticos, estresse, alterações do funcionamento do cérebro, agressões de ordem física e psicológica, fatores da própria personalidade da pessoa. Dessa forma, o diabetes e a hipertensão estão diretamente ligados ao aparecimento desses fatores, uma vez que essas patologias geram estresse físico e psicológico crônicos.

Observou-se no presente estudo, que condições como morar sozinho, falta de apoio familiar e desmotivação para exercer atividades antes realizadas são fatores que podem aumentar a possibilidade dos indivíduos apresentarem incapacidades. Silva *et al.* (2018), aponta que a incapacidade funcional, o aumento da vulnerabilidade e a dependência, são fatores que relacionados a presença de doenças crônicas, levam ao isolamento social e elevam a possibilidade de apresentar sintomas somáticos, depressivos, ansiosos além de afetar consequentemente a qualidade de vida (SILVA *et al.*, 2018).

O diabetes é a terceira doença com maior perda de anos de vida por morte prematura, o que aumenta a tensão por parte dos pacientes diabéticos, sendo esta uma possível explicação para a associação significativa entre a doença e o isolamento, mesmo com menor número de diabéticos se comparado aos hipertensos segundo Aragão *et al.* (2018), o que vai de encontro com os resultados obtidos nesta pesquisa.

Aspectos como vínculo forte com a família, com os amigos e a prática religiosa foram relatados pelos pacientes desta pesquisa como amenizadores dos sintomas de solidão, tristeza, irritabilidade e ideias de autoextermínio, o que pode reduzir os níveis de ansiedade e depressão. Isso pode ser confirmado pela pesquisa realizada em Pernambuco (COSTA; LUDERMIR, 2005), que identifica esses fatores como suporte para redução dos efeitos negativos gerados por situações estressantes do dia a dia. Segundo Santana; Barbosa Filho (2007), a prática religiosa, devido ao contato com outras pessoas e trocas de experiências, constitui-se como fator protetor para tais transtornos. Esses aspectos foram observados em diversos participantes deste estudo, logo, podem ser a explicação para os resultados encontrados, em que apresentar HAS e DM não implicam diretamente no desenvolvimento de TMC.

Em outro viés, por exemplo, a ansiedade pode atuar como fator agravante do DM e da HAS, pois, além de afetar a qualidade de vida e os cuidados com a doença, tal patologia gera um estresse psicológico crônico que ativa o eixo hipotálamo-hipófise-adrenal estimulando o sistema nervoso simpático a aumentar as respostas de agregação de plaquetas inflamatórias e a diminuir a sensibilidade à insulina, diminuindo o controle da glicemia e aumentando os riscos de complicações (SORAVIA *et al.*, 2006; DANESE *et al.*, 2009).

É basilar salientar as inúmeras influências do processo de envelhecimento no desenvolvimento de sofrimento psíquico. Ou seja, aspectos como a falta de status ocupacional, agravamento de condições clínicas e o declínio progressivo de humor causado pelas mudanças de diversos sistemas, próprias da idade, podem gerar tais quadros (GUIMARÃES E PODKAMENI, 2012).

Assim, essa associação entre ansiedade e depressão e as doenças clínicas é preocupante, uma vez que pode piorar a evolução tanto do quadro psiquiátrico como da doença clínica, com menor adesão às orientações terapêuticas, além de maior morbidade e mortalidade.

CONCLUSÃO

Este estudo buscou analisar a relação entre hipertensão e diabetes e o desenvolvimento de TMC. Para alcançar esse objetivo foram aplicados os questionários MEEM e HAD em pacientes atendidos em uma UBS. Apesar dos transtornos de ansiedade e depressão serem prevalentes na população pesquisada, não foi possível concluir que a HAS e o DM atuam diretamente como fatores causadores de TMC. Assim, é possível afirmar que o tamanho da amostra pode ter contribuído para os dados encontrados por apresentarem um percentual pequeno de pacientes que possuem HAS e DM no município pesquisado. Ainda assim, não é possível descartar que a HAS e o DM sejam agravantes para o desencadeamento de TMC devido às dificuldades no autocuidado e às mudanças na rotina dos indivíduos.

■ REFERÊNCIAS

1. AGRANONIK, Marilyn; HIRAKATA, Naomi. Cálculo de tamanho de amostra: proporções. **Revista HCPA**, Porto Alegre. v. 31, n. 3, p. 382-388, 2011.
2. ARAGÃO, Ellen Ingrid Souza et al. Padrões de Apoio Social na Atenção Primária à Saúde: diferenças entre ter doenças físicas ou transtornos mentais. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 23, n. 07, p. 2339-2350, 2018.
3. BOTEGA, N. J. et al. Transtornos do humor em enfermaria de clínica **médica e validação** de escala de medida (HAD) de ansiedade e depressão. **Revista Saúde Pública**, v. 29, n.5, p. 355-63, 1995.
4. BRANQUINHO, Jaqueline da Silva; GOMES, Fabíola Alves et al. Doenças crônicas em pacientes com transtornos mentais. **Revista Eletrônica Gestão & Saúde**, v. 05, n. 04, p. 2458-64, 2014.
5. BRUCKI, Sonia M.D. et al. Sugestões para o uso do mini-exame do estado mental no Brasil. **Arq. Neuro-Psiquiatr**, v.61, n.3B, p.777-781, 2003.

6. COSTA, Albanita Gomes da; LUDERMIR, Ana Bernarda. Transtornos mentais comuns e apoio social: estudo em comunidade rural da Zona da Mata de Pernambuco, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 21, p. 73-79, 2005.
7. COSTA, Pedro Henrique Antunes da; COLUGNATI, Fernando Antonio Basile.; RONZANI, Telmo Mota. Avaliação de serviços em saúde mental no Brasil: revisão sistemática da literatura. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 20, n. 10, p. 639-646, out. 2015.
8. DANESE, Andrea et al. Adverse childhood experiences and adult risk factors for age related disease: depression, inflammation, and clustering of metabolic risk markers. **Pediatr Adolesc Med.**, 163 (12):1135-43, 2009.
9. GOMES, Karina Braga et al. Doença de Alzheimer e Diabetes Mellitus tipo 2: qual a relação? **Revista Brasileira de Neurologia**, v. 53, n. 04, p. 17-26, out./nov./dez. 2017.
10. GONÇALVES, Daniel Almeida. Saúde mental e o cuidado às doenças crônicas não transmissíveis. São Luís, 2017.
11. GUIMARÃES, Marco Antonio Chagas; PODKAMENI, Angela Baraf. Racismo: um mal-estar psíquico. Batista, LE, Werneck, J., e Lopes, F. **Saúde da População Negra**. 2ª ed, p. 224-239, 2012.
12. SANTANA, Amanda de Jesus; BARBOZA FILHO, José Carlos. Prevalência de sintomas depressivos em idosos institucionalizados na cidade do Salvador. **Rev. baiana saúde pública**, p. 134-146, 2007.
13. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10**: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
14. POLANCZYK, Guilherme V. Em busca das origens desenvolvimentos dos transtornos mentais. **Revista de Psiquiatria**, Rio Grande do Sul, RS, v.31, 2009.
15. SILVA, Paloma Alves dos Santos da et al. Prevalência de transtornos mentais comuns e fatores associados entre idosos de um município do Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 23, n. 2, p. 639-646, 2018.
16. SOCIEDADE BRASILEIRA DE CARDIOLOGIA. VI Diretrizes Brasileiras de Hipertensão Arterial. **Revista Brasileira de Hipertensão**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 7-10, jan./mar. 2010.
17. SORAVIA, Leila M. et al. Glucocorticoids reduce phobic fear in humans. **Proc Natl Acad Sci USA.**;103(14): 5585-90, 2006.
18. SOUZA, Mauro Sérgio Furtado; KOPITKE, Luciane. Adesão ao tratamento com psicofármacos: fatores de proteção e motivos de não adesão ao tratamento farmacológico. **Atenção Primária a Saúde**, p. 361-369, jul./set. 2016.
19. TOSCANO, Cristina M. As campanhas nacionais para detecção das doenças crônicas não-transmissíveis: diabetes e hipertensão arterial. **Ciência & Saúde Coletiva**, 9(4):885-895, 2004.
20. ZIGMOND, A., SNAITH, R. P. The Hospital Anxiety and Depression Scale. **Acta Psychiatrica Scandinavica**, 67, 361-370, 1983.

“ Reflexões de uma atriz sobre performatividades em cena

▮ **Pamella de Caprio Villanova**
Unicamp

▮ **Verônica Fabrini Machado de Almeida**

RESUMO

Este artigo devaneia sobre a experiência de uma atriz muito curiosa com as performatividades de gênero. O saber do corpo de alguém que trabalha jogando com sua subjetividade e corporeidade junto da plateia será abordado em primeira pessoa. Das percepções no palco e nos bastidores que rondam o fazer teatral, são tecidas reflexões sobre as performatividades de gênero cotidianas e a *performance* da atriz. As impressões de Stephen Bottoms sobre as *performances Drag Kings* de Diane Torr, nos EUA, está no escopo teórico deste trabalho, em diálogo com a obra de Judith Butler e Paul Preciado. A fala de pensadores e fazedores de teatro e *performance* como Antonin Artaud, Richard Schechner, Valère Novarrinà, junto de duas referências brasileiras - Lúcia Romano e Alexandre Nunes, são tecidas com vivências artísticas no papel de atriz, professora e espectadora.

Palavras-chave: Teatro, Gênero, Atuação.

INTRODUÇÃO

Começo agora uma fala em primeira pessoa para propor reflexões sobre um tipo de produção de conhecimento absolutamente pessoal: o ofício de atriz. Minha prática artística acontece entre meu corpo e os corpos ao meu redor, imersos em todas suas cicatrizes, marcas de gênero, classe, etnia, etc. Muitos escritos sobre teatro falam do ponto de vista do diretor, do encenador, do crítico de arte. A fala de uma atriz no contexto da academia é privilégio da contemporaneidade, fruto da luta feminista. Os motivos podem ser vários, seja porque as mulheres passaram muito tempo proibidas de atuar nesse contexto ocidental eurocêntrico, seja porque muitas não tiveram oportunidade de estruturar seu saber em palavras e erudição, seja porque este formato a muitas não interessa.

O saber da atriz realmente não se explica com palavras. É um saber da prática, da experiência. A arte do teatro é baseada em um acordo. Acordamos que agora vou lhe mostrar algo que é obra de arte porque de alguma forma nossa sociedade considera isso arte¹, então você pode ficar aqui normalmente sentada e em silêncio que eu vou me mexer e soltar uns sons, brincando com outros corpos que estão disponíveis (objetos, espaço, etc) e você pode embarcar na viagem que vou lhe propor – isso é a convenção do teatro. A partir do momento em que concordamos que vamos jogar esse jogo entre a dimensão cotidiana e a fantasia, tudo é possível.

Teatralidade envolve recursos a que se pode lançar mão para tornar dos elementos disponíveis qualquer coisa que se queira inventar, apoiando-se na convenção do teatro. A teatralidade permite entrar e sair da fantasia, permite o diálogo franco entre a dupla dimensão do teatro: meu corpo encarnado é o corpo das personagens que invento.

Para o dramaturgo francês Valère Novarriná, não se trata de construir a personagem, mas de desconstruir a pessoa (1993). É a partir do que a atriz tem disponível que se faz a cena. O que se tem disponível? Minha compreensão. Quando estou em cena diante de alguns olhos, penetrando ouvidos, estou desmontando minha personalidade, revelando aquilo que compreendo sobre cada pedacinho da dramaturgia. Se, por exemplo, falo palavras de Homero traduzidas para o português, minha compreensão toca na literatura mais antiga de nossa tradição ocidental. Que posso com as palavras de Homero além do que entendo? Que podem as palavras de Homero, ditas a partir de minha compreensão, ao penetrar aqueles ouvidos?

Muitas vezes me sinto assustada com a polarização dual que vejo ao meu redor. Parece que é preciso escolher entre forma e conteúdo, masculino e feminino. O teatro não permite que se escolha entre forma e conteúdo, a forma que falo o conteúdo é a estética ética que

1 “O que é designado como ‘arte’, se algo for isso, varia histórica e culturalmente” (SCHECHNER, 2010,p. 6)

constrói a própria realidade do palco. Feminino e masculino representam uma dualidade que se espelha em diversos outros pares de opostos como: interior e exterior, inferior e superior, oprimido e opressor e por aí vai. Mas qual será a relação entre essas oposições e nossas identidades de gênero? Será a performatividade do que consideramos “mulher”, pura e unicamente feminina? Ou você já percebeu algo de “masculino” em uma pessoa extremamente “feminina”?

Na adolescência, no florescer de minha paixão por teatro, vivi um processo de construção de personagem escrita por Bertolt Brecht que era um homem, o Senhor Svendison, da peça *Quanto custa o Ferro?*. Dono de uma loja de ferros, eu fornecia matéria-prima para a indústria bélica da Segunda Guerra Mundial. A direção sugeriu que eu transformasse o Senhor em *Senhora* Svendison. Realizamos todas as funções do personagem homem em um corpo de menina, interpretando uma mulher velha.

Pouco tempo depois, já na graduação em Artes Cênicas, um professor me disse que as atrizes já não sabiam ser mulher em cena, já não sabiam, por exemplo, andar de salto alto. A despeito do fato de o salto ser uma imposição social que não diz respeito sequer a funções consideradas biológicas do “ser mulher”, a afirmação do professor pode ser vista como uma leitura dos sintomas de apagamento de estereótipos nas gerações mais novas que ele encontra em sala de aula. Mas também demonstra sua opinião sobre a relação entre a identidade de gênero da atriz e da personagem – as personagens mulheres, de salto, seriam tarefa das atrizes?

Vivi muitos processos criativos em que a identidade de gênero de quem atuava interferia diretamente no papel que ia interpretar. Em minha experiência como professora de escola formal particular, houve um episódio em que um aluno do Ensino Fundamental II, também apaixonado pelo teatro, saiu do processo criativo porque ia fazer uma mulher em cena – a mãe não achava certo. No entanto, é senso comum que as meninas façam papéis masculinos, porque, no geral, os papéis de homem são em maior quantidade e importância na tradição dramática.

Afinal, por que será ofensivo para um garoto de tenra idade interpretar um papel feminino, na mesma cultura em que no carnaval qualquer peça de roupa caracteriza a fantasia “de mulher”? Por que será comum as garotas de tenra idade interpretarem homens feitos em cursos de teatro e pouco comum, e até sem graça, as fantasias “de homem”? A resposta está na relação assimétrica das categorias mulher e homem que, em analogia com outros pares de opostos, relaciona tudo que for “feminino” ao lado subjugado e de menor valor (STERLING, 2001).

É senso comum o fato de as mulheres terem passado muito tempo sem ter o direito de estarem presentes no palco em diversas tradições teatrais. É preciso lembrar que essa

falta de representatividade não só levou alguns homens a se especializarem na interpretação de personagens mulheres, mas também ajudou a construir a sociedade patriarcal que oprime os corpos lidos como femininos. Desde as Tragédias gregas está assegurado em nossa tradição ocidental o direito de homens interpretar mulheres e assim, participarem da construção do que é “ser mulher”.

E o contrário? Como disse, está assegurado em turmas iniciantes a possibilidade de meninas interpretarem personagens masculinos, mas no teatro profissional, percebo a presença constante de “coros de mulheres” e personagens masculinos interpretados por homens. Ao perceber tal contradição, passei a me questionar então, se consigo fazer um papel “de homem” com virilidade o suficiente, quais estratégias poderia usar para chegar nessa masculinidade? Mais ainda, será que meu ser homem/mulher e minha idade são tão determinantes em uma arte que se baseia no jogo entre materialidade e fantasia? Mas e aquela vez em que interpretei uma árvore, usando roupa preta “neutra” e a plateia chegou comigo ao bosque de Romeu e Julieta?

Se é possível que a plateia embarque em uma viagem até a Segunda Guerra Mundial com um corpo adolescente se dizendo uma mulher velha, porque desconfiaria da minha masculinidade se faço um papel de homem? No momento, penso que essa desconfiança ainda seja falta de compreensão por parte da atriz: compreensão das possibilidades do jogo cênico e também do que significa ser homem - falando na linguagem teatral, falta de treino. O problema é quando essas categorias são colocadas à priori nos processos criativos, no momento de divisão de papéis, às vezes nem temos chance de treinar para determinado papel!

Perguntei para uma diretora de teatro, interessada em questões do feminismo, e ela me escreveu que, em sua opinião, há papéis para homens e papéis para mulheres. Essas palavras reafirmam o que ouvi muitas vezes de diretores e diretoras em processos criativos, mas podemos aprofundar a discussão:

Muitos são híbridos biologicamente e até psicologicamente, mas muitos outros são macho e fêmea bem distintos. Os papeis no teatro são pautados em realidades históricas. Por isso, em meu entender, há papeis para homens e para mulheres. [...] Um papel masculino seria uma representação de um personagem *yang*, violento, ou um personagem estrategista... racional. Esses atributos do masculino (diretora de teatro em entrevista via e-mail).

Seguindo essa reflexão, é porque os papéis são pautados em realidades históricas que há papéis para homens e para mulheres. Então se pudermos testar as tais realidades históricas em nossos corpos, alargando as possibilidades de compreensão e ação, talvez possamos subverter as próprias realidades, explorando o *yang* em um corpo de atriz.

A prática *Drag King*, por exemplo, desafia essa noção de que a masculinidade é inerente aos corpos nascidos com pinto e identificados como homens. Em meados dos anos 1990, a performer estadunidense Diane Torr realizou pela primeira vez uma oficina *Drag King*, que depois passou a chamar de *Man for a Day*. Trata-se de um experimento voltado para mulheres interessadas em praticar um pouco o “ser homem”. Diane propõe experimentar a masculinidade coletivamente, a partir de composições realistas de montagem e expressividade. Ela dá dicas sobre como andar, como sentar, como falar... e as participantes da oficina vão treinando em sala de ensaio, até chegarem a um experimento em relação com a comunidade: tomar um café ou o metrô, por exemplo (BOTTOMS, 2010; PRECIADO, 2008)².

O objetivo dos cursos de Diane não é “revelar o homem que cada uma leva dentro” ou “ser finalmente o homem que eu sempre quis ser”, mas experimentar corporal e teatralmente como a masculinidade é o produto de um conjunto de códigos culturais performativos aprendidos e incorporados através do que Butler chamaria de “a repetição coercitiva” que podem ser reapropriados e colocados em prática por qualquer corpo, independente de seu sexo anatômico (PRECIADO, 2008, p. 260-261).

Ser *Drag King* na cidade é um exercício para experimentar a diferença entre ser lido como corpo que performa feminilidade ou masculinidade, mas também entre *agir* a partir de uma perspectiva ou outra – já que essa dualidade parece ser tão determinante em nossas relações heterocentradas.

O saber *Drag King* não é a consciência de ser um imitador da masculinidade [...] mas perceber, pela primeira vez, os outros, a todos os outros, como efeitos mais ou menos realistas de repetições performativas decodificáveis como masculinas ou femininas. (PRECIADO, 2008, p. 262).

Compreender no corpo (seu ou de uma atriz à sua frente) que a masculinidade é passível de ser decodificada, apresentada como artifícios de teatralidade, acaba revendo a relação natural do sexo genital com o comportamento. As performances *Drag King* são uma ameaça à ideia de superioridade da masculinidade, já que ela aparece passível de imitação.

A filósofa Judith Butler fala sobre *performatividade de gênero*, um conceito que vem sendo compreendido, subvertido e etc desde o final do século XX. Para definir *performatividade*, Butler e Preciado falam sobre a repetição de gestos, de formas e estilos corporais, de representação e teatralização pública (PRECIADO, 2008, p. 181). Está claro em suas obras que não há um original de feminilidade ou de masculinidade relacionado ao nascer com pinto ou xana, mas a eterna imitação. “Não há identidade de gênero por trás das expressões de

2 Sobre a artista: <<http://dianetorr.com>> Acesso em: 12 maio 2014.

gênero; essa identidade é performativamente constituída, pelas próprias “expressões” tidas como seus resultados” (BUTLER, 2003, p. 48).

Em meu cotidiano, enquanto estou *fazendo gênero*, estou construindo o que é ser mulher para mim e para as pessoas ao meu redor – e que dimensão isso alcança quando se trata de uma obra artística, que ganha destaque da vida cotidiana? Bottoms, ao assistir às *performances King* de Diane Torr, se surpreende com sua capacidade de destacar o nível de representação do gênero. Diante de tanta masculinidade em um corpo com xana, se questiona justamente sobre o caráter *performativo* do “ser homem/mulher”.

Apesar de funcionar a partir de padrões de identificação (ou de des-identificação), o teatro não precisa apenas reproduzi-los, ausentando-se de sua potencialidade de conscientização e “provocação”. [...] Colocando luz sobre os modelos de corpos que vêm caracterizando homens e mulheres, a cena teatral pode abrir caminhos para a discussão das relações entre os indivíduos e para as questões inerentes à construção das “identidades” dos sujeitos (ROMANO, 2009, p. 78).

Estar diante da plateia é criar imagens. Criar imagens é interferir na vida psíquica da outra. Desde o nascimento do teatro ocidental, na Grécia Antiga, a arte dramática influencia as subjetividades; a exemplo dos dramaturgos trágicos que “se tornaram os educadores não oficiais da sociedade” (HUGHES, 2009, p. 356). Criar imagens é também interferir em minha própria vida psíquica, a partir de fantasias que tomam forma em meu corpo e nos corpos ao meu redor. Muitas vezes sonho com imagens da cena ou da sala de ensaio, outras vezes pedaços de ficção adormecidos em minha memória invadem um diálogo cotidiano.

Antonin Artaud é referência nos estudos teatrais, era conhecido como “o homem-teatro” porque misturava vida e arte de maneiras desafiantes. Artaud afirma que a verdadeira tarefa do teatro é inventar mitos (1993, p. 137).

Os mitos são narrativas que remontam a tempos longínquos e que se referem a saberes de ordem prática. Se o senso comum apresenta verdade e mito como opostos, alguns estudiosos questionam essa dicotomia. Como por exemplo, Alexandre Nunes, ator-professor-pesquisador-doutor da Universidade Federal de Goiás, que afirma que a aparente confusão entre o que seria a História “verdadeira” e o que seria “só” mito “tem podido ser desfeita, exatamente quando reconhecemos que não existe um sem o outro” (2012, p. 42). Para Nunes, baseado nos estudos de Carl Gustav Jung, as narrativas míticas fornecem as bases para a compreensão e construção da realidade.

E porque o teatro deve inventar mitos? Em meus devaneios de atriz pesquisadora, afirmo que a arte teatral participa da construção social das perspectivas a partir das quais se olha, já que amplia possibilidades de existência jogando com a fantasia em corpos encarnados diante da plateia. Richard Schechner, teórico da *performance*, afirma que: “As maneiras

como uma pessoa desenvolve sua própria vida estão conectadas com as maneiras como as pessoas vivenciam outras em dramas, danças, e rituais” (SCHECHNER, 2010; p. 9).

Um exemplo prático: quando vi seis seios pequenos pintados de branco em corpos ativos e potentes, minha compreensão sobre o que são seios bonitos sofreu uma guinada. A partir da arte das atrizes Ana Cristina Colla, Raquel Scotti e Naomi Silman no espetáculo *Shi Zen Sete Cuias* do Núcleo de Pesquisas Teatrais da Unicamp – LUME, no ano de 2005, começou em meu corpo um processo de aceitação de meus pequenos seios. Meu imaginário tão bombardeado por imagens de enormes seios maravilhosos e erotizados, recebeu outra imagem tão linda quanto terapêutica.

Para Butler, a fantasia tem a capacidade de alargar o campo do “possível”, porque nos move do momento atual para uma infinidade de possibilidades ainda não atualizáveis (BUTLER, 2004, p. 28-29). Ao materializar fantasias nos corpos, o teatro, assim como outras diversas linguagens artísticas, se reflete nas subjetividades.

As questões de gênero estão presentes no trabalho da atriz, tanto em suas escolhas para a cena quanto nas divisões de tarefa dentro de um coletivo. Muitos aspectos são permeados e até definidos pelas relações de gênero e outros marcadores sociais no contexto do teatro. A perspectiva dos estudos de gênero no fazer teatral, ou seja, no corpo de quem atua, amplia possibilidades tanto para quem observa as questões sendo abordadas por uma atriz ou ator diante de si, quanto para a própria atriz/ator.

Por exemplo, quando se trata de pensar em treinamento teatral, que corporeidade estamos tomando como modelo? Se procurarmos um corpo neutro, que neutralidade estaremos perseguindo? O treinamento de ator e, consequente o de atriz, muitas vezes está focado no apagar das excentricidades, em busca de uma postura “neutra” a partir do qual se pode criar uma infinidade de personagens. Várias práticas corporais na história do fazer teatral costumam caminhar para o apagamento da diferença dos corpos – mas diferenças em relação a quê? A Professora Doutora Maria Brígida de Miranda, da UDESC, já me apresentou questionamentos profundos sobre as consequências dessa ilusão de neutralidade no treinamento de teatro físico quando resvala em lógicas militares homogeneizantes e excludentes. Também o dramaturgo Valère Novariná já me alertou sobre a forma como somos orientadas a apagar nossos sotaques em busca de uma ilusória fala neutra para a cena (NOVARRINA, 1993, p. 100).

Artaud chega a sugerir o neutro como outra categoria além do feminino e do masculino (ARTAUD, 1993). Mas segundo Simone de Beauvoir, nossa sociedade considera o masculino como o lado positivo e, ao mesmo tempo, neutro (1970; p. 9). Pensamos o neutro no masculino tanto no plural de nossa língua portuguesa quanto em algumas representações cênicas. Claro que meu corpo treinado entende “o que é para fazer” se a condução pede um “corpo neutro”, mas quantos corpos não se encaixam nesse padrão e quanto sofrimento esse molde tão apertado já trouxe?

Ressoa insistentemente em minha mente a frase da ecofeminista indiana Vandana Shiva: “agora tem aceitação universal a noção de que não existem termos observacionais neutros nem nas mais rigorosas das disciplinas científicas, como a física”. (SHIVA, 2002, p. 56) Ora, se na física já não existem termos observacionais neutros, de que vale um corpo “neutro” para o teatro? Será mais interessante – tanto no trabalho de atriz quanto de pesquisadora– jogar a partir da revelação de minhas próprias perspectivas? Do assumir-me não-neutra, assumir meu sotaque, minha postura, para falar a partir daqui em diálogo com o que já se disse.

O assunto tratado aqui é bastante complexo e espero não deixar aberta alguma interpretação pouco estratégica. Quando nos apoiamos na teatralidade para a criação de personagens que, como disse a professora, são pautadas em realidades históricas que vão além da experiência de quem interpreta, não podemos nos abster das discussões e assumir que qualquer questão se resolve com tal justificativa. A discussão sobre lugar de fala e representatividade, por exemplo, são relevantes e precisam ser consideradas. São importantes porque garantem espaços de poder, de cultura e capital para aquelas e aqueles que não estão no perfil da “neutralidade” que nos foi e é imposta através de mecanismos de apagamento de saberes locais em detrimento de outros saberes locais que se auto-intitularam universais (SHIVA, 2002).

Será necessário um trabalho intenso de mergulho em si e no todo com a mesma intensidade, para dentro e para fora com igual vigor, pesquisar minhas performatividades de gênero cotidianas, as que reconheço ao meu redor e ainda estar conectada com as discussões no âmbito social mas também ecológico e político. Ao invés de nos abster das discussões, precisamos estar dentro delas, falar a partir delas, criar e difundir imagens que ressoem em imaginários os futuros que desejamos que existam.

O estudo prático sobre performatividades de gênero, além de pauta política, é material potente para a criação cênica. É parte de tradições como o teatro, o carnaval, as *performances* drag, shows de humor pelo Brasil a fora. Podemos jogar esses jogos de forma respeitosa, sem excluir corpos, sem piadas opressivas? Não é interessante o riso que oprime, mas é interessante revelar aspectos teatrais do que pode ser “mulher” e/ou “homem”. É urgente desafirmos a lógica binária que categoriza para excluir, oprimir, violentar. Revelar características das performatividades de gênero é uma estratégia para reconhecermos os aspectos culturais dessas categorias assimétricas que às vezes podem parecer inevitáveis. Sorte que as *performances* e as expressividades dissonantes nos lembram que não são.

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora Prof^a Dra. Verônica Fabrini Machado de Almeida

FINANCIAMENTOS

FAPESP

■ REFERÊNCIAS

1. ARTAUD, Antonin. **O teatro e seu duplo**. 3, ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
2. BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo I: fatos e mitos**. 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.
3. BOTTOMS, S.; TORR, D. Why act like a man? **Sex, drag and male roles: investigating gender as performance**. p.1-34. The University of Michigan Press: 2010.
4. BRECHT, Bertolt. Quanto custa o ferro? Tradução Marcos Renaux e Christine Roehrig. In: _____. **Teatro completo em 12 volumes**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, v. 7.
5. BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, 1990.
6. _____. **Undoing gender**. New York: Routledge, 2004.
7. HUGHES, Bettany. **Helena de Troia: deusa, princesa, prostituta**. Rio de Janeiro: Record, 2009.
8. MIRANDA, Maria Brígida de. **Playful training: towards capoeira in the physical training of actors**. Tese (Doctorate Thesis), La Trobe University, Melbourne, 2004.
9. NOVARINA, Valere. Letters to the actors. **The Drama Review**. v. 37, n. 2, p. 95-104, Summer, 1993.
10. NUNES, Alexandre. **Ator, sator, satori: labor e torpor na arte de personificar**. Goiânia: Editora UFG, 2012.
11. PRECIADO, B. **Testo Yonqui**. Madrid: Editorial Espasa Calpe, 2008.
12. ROMANO, Lucia Regina Vieira. **De quem é esse corpo? – a performatividade do feminino no teatro contemporâneo**. 2009. 670 páginas. Tese (Doutorado)– Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Arquivo PDF.
13. SCHECHNER, Richard. What is performance? In: _____. **Performance studies: an introduction, second edition**. New York & Londres: Routledge, p. 28-51, 2006. Tradução R. L. Almeida, publicada sob licença Creative Commons, classe 3, 2011.
14. SHIVA, Vandana. **Monoculturas da mente: perspectivas da biodiversidade e da biologia**. São Paulo: Editora Gaia, 2002.
15. STERLING, Anne Fausto. Dualismos em duelo. **Cadernos PAGU**. V. 17 e 18, p. 9 a 79, 2001/2002.

“ Rio Parnaíba... Sua figuração humana e poética

| Gercinair Silvério **Gandara**

RESUMO

Na poesia, no romance e na literatura expressou-se a realidade do rio Parnaíba. Em sua composição poética é sonho, devaneio, um símbolo representado no seu fluir aplainado e imponente. Nessa vastidão de águas, os poetas vão e vem, bolinando em todos os sentidos, e pondo no verde da terra ou no azul do mar a doçura do seu deslizar silencioso e a graça de sua silhueta. Rio Parnaíba... Grande Rio... Rio Caminho... Rio Lendário... Rio Abençoado... Rio das Barbas Brancas... Corpo D'Água... Medula Espinhal do Sentimento... Portentoso Personagem Histórico...

Palavras-chave: Rio Parnaíba, Espaço, Tempo, Imagem, Poesia, Paisagem.

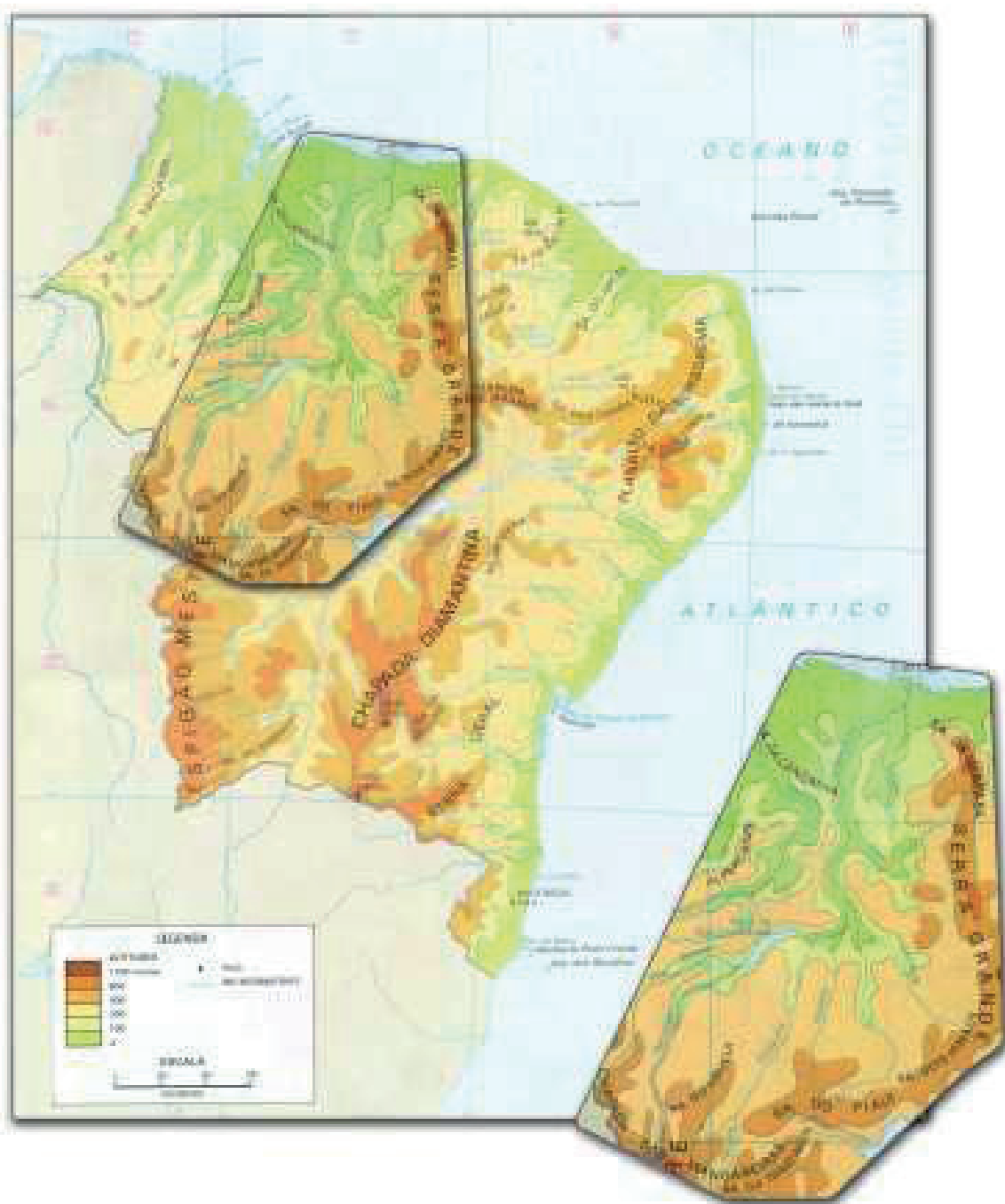
INTRODUÇÃO

Os rios brasileiros são de personalidade vincada, de raiz profunda, dá nome a terra antes de ser a terra a emprestar-lhes nome. Já nos advertiu Coelho “atente-se para o fato de que diversas parcelas de nosso território receberam o nome de rios...”. (COELHO, 2002, p.16), O rio Parnaíba é um desses grandes personagens da História do Brasil. Ler um espaço assim é como diz Frémont, o despertar para uma arte do espaço “que só é concebível na familiaridade dos poetas, romancistas, pintores ou cineastas, que têm evocado, melhor do que as nossas descrições, a região dos homens” (FRÉMONT, 1980, p. 261).

Sabe-se que a categoria rio representa um sistema, indicador da situação espacial, concebido com base nas relações entre natureza e pessoas. Especificamente, constatei que o vale do rio Parnaíba serve de baliza ou marco quase míticos para estratégias sócio-culturais. Carrega em seu fluxo um ressoar de histórias investidas de surpreendentes significações. Carrega simbolicamente a existência humana daquelas plagas e toda a sua imensidão de desejos, sentimentos, intenções e ações. Seu percurso pode desenhar uma cartografia como invenção de memórias. É também povoado por belas histórias e lendas que refletem o rico patrimônio sociocultural da gente beiradeira. Algumas chegadas até nós pelos cronistas. “...e todos sabem que os mitos, para tomar corpo, não precisam ser uma emanção das realidades”. (FEBVRE, 2000, p.203). Dessa forma, o rio se apresenta como um sistema de ideias e imagens de representação que legitima e recupera posturas, portanto é um espaço social. Porquanto esse artigo irá considerar além dos contornos geográficos os contornos simbólicos do rio Parnaíba. Penso, portanto, que o melhor documento sobre a história desse rio é ele próprio, tal como cada um o pode ver.

Vale dizer que utilizarei como imagem visual e gráfica, fotografias e mapas, que permitirão uma visualização completa do curso do rio Parnaíba, além de propiciar distintas interpretações. Entendo as fotos e os mapas como fonte documental, dignas de fazer parte da história e passíveis de leitura por parte do historiador. Elas são feitas para comunicar, são mensagens. Assim sendo as imagens fotográficas e/ou cartográficas funcionarão como documento, testemunho histórico que conforme Peter Burke (2004) “... constitui-se numa forma importante de evidencia histórica” (BURKE, 2004, p.17). Ressalta-se, ainda, que as imagens fotográficas que aqui serão utilizadas não foram criadas para leitura histórica, seus criadores tinham suas próprias preocupações, suas próprias mensagens. Sou consciente de suas fragilidades e quanto aos perigos deste procedimento, conforme nos alertou Peter Burke (2004).

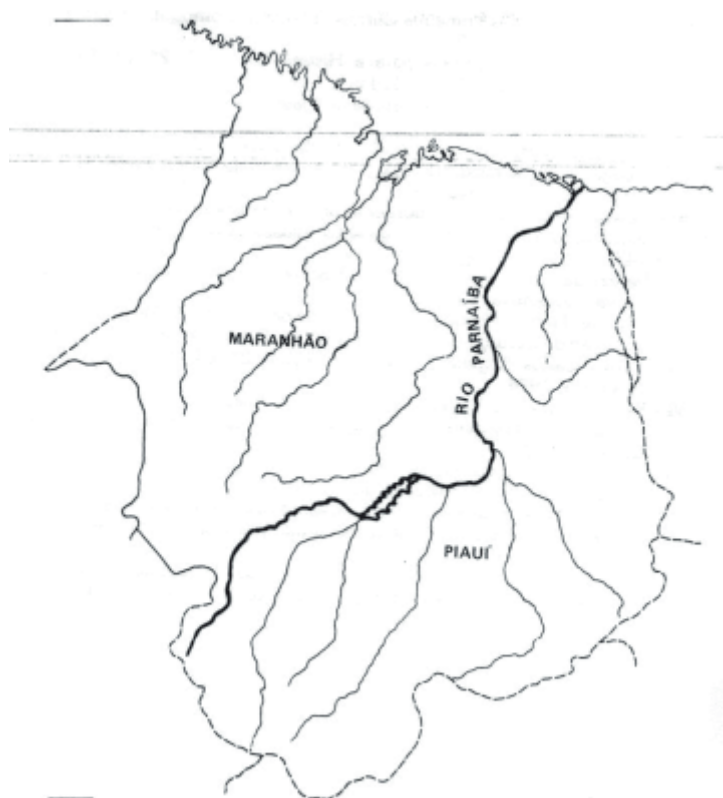
Figura 03. Destaque: Representação da Bacia Parnaibana. Representação do Mapa Físico da Região Nordeste. Adaptado por Gercinair Silvério Gandara a partir do mapa publicado por SIMIELLI, Maria Helena. GEOATLAS. São Paulo: Ática, 2000. Desenvolvimento Visual por Giorgio Richard.



Os contornos geográficos do rio Parnaíba emolduram o espaço territorial do nordeste brasileiro. Ele possui uma extensão de 1485 km, aproximadamente, com todas as curvas, seguindo a direção geral Sul-Norte.

O rio Parnaíba nasce nos contrafortes da Chapada das Mangabeiras, fronteira do Piauí com Tocantins, numa altitude de 709 metros e assinala o começo da divisa entre o Piauí e o Maranhão, divisa essa, inteiramente constituída pelo rio. Ele tem a função natural de linha de demarcação, por esta razão é um rio confinante, um rio fronteiro.

Figura 04. Representação limítrofe do rio Parnaíba em toda sua extensão. Fonte: extraído da Diss. de mestrado de Edson Gayoso Castelo Branco Barbosa. Recife: UFP, 1978



Particularidade que pode ser apreciada no lugar, mas também, é representada por inúmeros estudiosos e de diversas maneiras¹. Seu curso de um modo geral é quase sempre sinuoso, com trechos retilíneos curtos e relativamente raros. Antes de penetrar no Oceano Atlântico, no norte de Piauí com o Maranhão, forma um amplo e recortado delta, labirinto de água doce e salgada, chamado Delta do Parnaíba, com três braços do rio na saída do mar.

Inicialmente do rio Parnaíba corre em leito apertado de pedras, varando serras e gargantas. Corre velozmente, descrevendo numerosas voltas num leito pedregoso e muito sinuoso que se faz encachoeirado. A meio caminho está representado por longos e suaves meandros ou, contrariamente, por curvas acentuadamente fechadas. Neste trecho suas águas correm num leito de margens bem mais largas que no anterior, pouco alterados e aparentemente consolidados. Como diz Moraes (1974) “mostrando estabilidade de rio velho”. (MORAES, 1974, p.16). As curvas sinuosas comuns em todo o percurso anterior tornam mais amplas e o leito que se fazia estreito e, por vezes estrangulado entre barrancos, faz-se neste percurso crescentemente largo, contudo predomina as coroas, oriundas do alargamento do rio. As cachoeiras desaparecem, com exceção de alguns baixios. Logo mais a dinâmica e o cenário do rio muda abruptamente. Define-se um novo leito. Torna-se “jovem”, renova na largura, contudo, fragiliza-se. Ao se aproximar do mar, ou melhor, ao encontrar o vértice do delta o rio Parnaíba forma um labirinto de água doce e salgada e continua sua marcha

até se lançar no oceano Atlântico fatigado da grande jornada e com os “olhos” cheios de panoramas aflitos, desemboca na Baía das Canárias.

Figura 05. Foto cedida por Edilson Moraes Brito via on-line <www.moraesbrito.com.br>.



O rio Parnaíba, com toda sua peculiaridade paisagística, após percorrer seus 1485 quilômetros separando os Estados do Piauí e do Maranhão, deságua no oceano Atlântico. Antes, porém, de entrar no mar, divide-se em três braços, separados por inúmeras ilhas, formando o acidente geográfico conhecido como “delta”. Para Castelo Branco ao atingir o delta, o Parnaíba “é um Sansão vencido. [...] suas águas perdem em velocidade e em fundura. E o rio chega ao oceano, extenuado...” (CASTELO BRANCO, 1970, p.30). De fato, o rio Parnaíba abandonando seu leito de pedras, correndo em vale arenoso, se alargando, criando obstáculos a si próprio, rompendo barreiras para definir novos limites e novo leito vai atingir o delta. Ali suas águas falseiam a linha do horizonte, ondas oceânicas se misturam com a água doce e as dunas se mostram inteiras até que o “extenuado” Parnaíba se entrega num grande abraço às águas salgadas do mar. Nesta foto abaixo pode-se apreciar por um ângulo a sua entrega ao mar

De antemão, afirmo que o rio Parnaíba é mundo de águas visíveis, expostas ao céu, ao olhar. Ele é cheio de vida e nos incita deslizar em sua história. Sua paisagem geográfica parece encarnar as experiências e aspirações das pessoas no tempo e no espaço. É forte nas suas linhas, doce pela cores, pela expressão, violento e carinhoso. É violento pelo arrojo dos seus arremessos e carinhoso pelos discretos movimentos. Ele parece ter forma humana, alma. Ele se parece com uma pessoa. Ele identifica-se, mostra uma face e tem um nome. Apresenta personalidade própria, caráter. Ele é portentoso personagem histórico.

Lucien Febvre (2000) ao tratar do Reno nos idos de 1930, empresta ao rio os sentidos de personificação e as feições humanas ao dizer “esse Reno é uma pessoa”.

Quanto ao rio Parnaíba sua figuração humana e poética começa a ser sentida com seus sons, vozes e cores. Este rio, entre regatos, grandes estuários e deltas, têm a história de uma vida a contar, como se no seu percurso atravessasse fases análogas a das pessoas, com infância, juventude, maturidade e velhice. Ele apresenta claramente suas idades. Ele nasce com suas águas claras e alegres de um fiozinho d’água lá na chapada das Mangabeiras, é o Água Quente. E, deslizando veloz sobre um leito de pedras, inicia a corrida para o vale. Na jornada do rio sobre o vale assume feições de tempo humano. De infância encantada, um manhoso regato infantil, traquinas, risonho e divertido. Como uma criança de pouca idade corre sobre um leito irregular, mal definido, encachoeirado com grandes quedas e desnivelamentos, saltitante, buliçoso, traquino e irrequieto. Corre chocando contra as pedras. Uma feição rebelde é o próprio perfil do caudal neste trecho.

Na sua juventude, suas águas são frias e cristalinas, os desníveis são acentuados, atravessa gargantas relativamente apertadas, e no encontro com seu afluente o Uruçuízinho suas águas ganham cor vermelha. “Aí reage, rói as entranhas de barro vermelho e tabatinga dos grandes contrafortes que o comprimem no leito. E com as águas sanguíneas, como que ferido da refrega continua a rolar”. (CASTELO BRANCO, 1970, p.26). Logo já se vê o jovem Parnaíba, orgulhoso de sua mocidade. Depois de quase dois centos de quilômetros de percurso o rio Parnaíba refaz-se nas águas volumosas do Parnaibinha. E o curso rebelde torna-se quase sereno, é o rio “meio-adulto” que se entrega a labuta dos navegantes. Alargando a superfície de recepção das suas águas assimila seus afluentes principais chega à fase da maturidade, em que das primitivas veias líquidas, vão agora juntar-se-lhe as artérias numerosas que lançam no seu álveo todo um conjunto de águas ansiosas. São seus três grandes confluente, o Gurguéia, o Canindé e o Balsas que interceptam o curso de todas as águas, e despejam-se, de uma vez no rio real. “Entre três rios, lembra uma ilha alegre e linda”.² Suas águas aumentam. Em amplo vale, as correntes são fortes, é profundo... Sua vida é árdua. O rio agora é “um operário”, diz Renato Castelo Branco (1970). As gaiolas, as barcas e vapores deslizam em seu dorso. É aqui que o rio acentua-se. Há caráter. É o rio na sua maturidade.

O rio Parnaíba correndo agora sobre um vale arenoso, arrasta em seu curso coroas de terra movediça. Correm brandas as águas, e estas, alargando-se, procuram nas margens baixas e nos terrenos em volta a passagem dificultada pelo pequeno declive, e ainda assim, em diminuição constante. É necessário atingir a foz, e o rio perde-se em torcicolos contínuos, em meandros divagantes que aumentam o percurso, mas são resultados duma decrepitude manifesta que revela bem a sua fase de velhice. Ao atingir o delta, ele se bifurca pela primeira

vez, mandando um braço para o estado do Maranhão, o Santa Rosa, logo abaixo um novo braço se destaca avançando por terras piauienses, é o Igará-çu. Entre estes braços, o rio Parnaíba se abre em leque, lançando-se ao mar através de cinco barras: Tutóia, Carrapato, Caju, Canárias e Igarassú. É sua última feição, a da velhice. É o “mais civilizado”, segundo Castelo Branco (1970). Ele possui um traço final realmente repousado e errante, sem nunca, formar os meandros de outro curso d’água. Chega ao fim e se verga às águas salgadas da última morada. Eis toda sua personalidade.

Mas o rio Parnaíba tem corpo, alma, voz, como diz Bachelard (2002). Afinal, os rios têm muitas vozes. Carrega em seu fluxo um ressoar de histórias, percorre terras e quando despejados ao mar renascem como ecos viajantes na sua imensidão. E o rio Parnaíba, um rio assim sacralizado, com balsas, barcos e navios surpreendendo suas águas, com o seu chamamento atraindo gente ao seu brilho, teria de ter voz através dos tempos. E quem lhe surpreendeu, na ânsia da superação, e no seu (des)conforto foram os poetas. Não só por ser local de partida, mas também por se local de afluxo de gente às suas margens que o rio Parnaíba ganhou feição humana com sentimentos e voz. Suas águas têm vida.

O rio Parnaíba em todo seu curso inspirou/inspira uma gama de estudiosos, viajantes, poetas, romancistas etc., que descreveu/descrevem sua paisagem, suas águas, seus encantos. Ao lado do delta, é personagem de envergadura para as poesias e romances piauienses. A título de exemplo, o poeta piauiense Da Costa e Silva, autor do Hino do Piauí no poema “Saudade” o personificou.

Saudade [...] saudade amor da minha terra... o rio cantigas de águas claras soluçando.

[...] Saudade! Ó Parnaíba - velho monge as barbas brancas alongando... e ao longe o mugido dos bois da minha terra...” 3

É um rio de/com sentimentos. Humberto Guimarães em “Nas Pegadas do Rio”, personifica-o dando sabor às suas águas e evidenciando seus sentimentos.

*... o rio assim tranquilo no aconchego da tarde, permite aos homens e aos mo-
leques coçarem- lhe as costas e cavalgá-lo sem receio, porque está agradecido
aos filhos da terra dos tapuias, lisonjeado pela amizade que os poetas lhe tem
demonstrado por lhe serem para sempre gratos pela água doce que beberam
e em que banharam nos dias de estio, e em que pescaram na meninice. São
tantos os anônimos que lhe rendem merecido preito, consolando suas dores!*
(GUIMARÃES, 2001, p 374).

O rio Parnaíba, tal como o destino humano, tem seus momentos de grandeza e de glórias, e também os seus instantes dolorosos de depressão. Em algumas entortas, impetuoso e potente se define e empalidece, e assim, seguindo o seu curso, ora ruidoso e turbulento, ora suave quase desfalecido como nas canções, correndo a espaço-tempo, por detrás dos

prolongamentos, serras, cachoeiras, que parece apresentar de longe as armas do seu correr ao intruso, sofre como as pessoas. Sabemos o rio Parnaíba viveu/vive de esforço épico, de lembrança de longe. Também as vozes de derrota e de gesta, de partida dolorosa para lá do mar, e de regresso do largo para depois sentir a exiguidade da terra. Há ainda as do lamento vindo da raiz piauiense mais funda. Há aquelas vozes de aviso e outras de superação que se levantam. Além das vozes humanas que lhe emprestaram os poetas há aquelas, ora de águas claras soluçantes ora de roncaria do rio selvagem em tempo de cheia. Parafraseando Guimarães (2001), as águas grandes que correm continuam a rolar em turbilhão, o rio roncando nos barrancos que despencavam aqui e ali em pequenas avalanchas, até alcançar o mar. (GUIMARÃES, 2001, p.171).

Na sua pessoalidade sentimos o quanto o elemento natural (rio) é determinante na paisagem e o quanto marca a vida das pessoas e das coisas. Todas as pessoas parecem lavadas pela água, com os gestos de quem rema e com o andar de quem pisa o balanço de uma canoa. Ressonâncias do rio se repetem nas poesias. Os poetas, lembrados de terem nascidos naquelas margens fazem do Parnaíba um rio de devoção e de lembrança. E imprime de tal maneira a corrente passando que transforma o rio Parnaíba, ao mesmo tempo, em amador e coisa amada. Os poetas rimam muitas vezes Parnaíba com sossego, e as suas mágoas, com as águas que vão correndo.

“O Parnaíba assim, carpindo as suas mágoas, rio da minha terra, ungido de tristeza, refletindo o meu ser, flor móvel das águas” (Da Costa e Silva no poema “Rio das Garças”)

Bugija Brito registrou a magia e o encantamento das águas e margens do rio na poesia “Muralhas”. O hino do estado do Piauí, expressão musical do povo, cantou/canta as águas do Parnaíba. Nos romances, também, suas águas foram lembradas. Mas há os que acentuaram os “defeitos”. entre eles os viajantes Spix e Martius(1976) “o Parnaíba... Embora contaminado fortemente por matérias terrosas e pútridas, fornece, entretanto, a única água potável aos moradores, que, por esse motivo, são sujeitos a constantes febres intermitentes”. (SPIX E MARTIUS, 1976, p.229) Pelo mesmo motivo é chamado por Guimarães de “rio malarioso de ponta a ponta”. (GUIMARÃES, 2001, p.153). Ele complementa esse quadro denominando-o “rio dos famosos pernilongos”. E explica: “no rio de- cor-de-barro vê-se os pernilongos saírem e já voando de dentro d’água. [...] Rio barrento...” (GUIMARÃES, 2001, p.42 e 155).

No romance “A Vela e o Temporal” a escritora piauiense Alvina Gameiro mostra as águas violentas do rio Parnaíba à época das cheias. “O Parnaíba, de tanto, beber, arrotava valente, pela rachadura, das ribanceiras desgastadas e empinava-se mais e mais, como um caboclo cheio de tiquira, pronto a deixar o leito e fazer desordem no campo. De longe

ouvia-se o papujar da água”. (GAMEIRO, 1957, p.149). De fato, as cheias emprestam às águas parnaibanas os tons amarelo-barro, amarelo-água-barrenta-cor-de-barro. Os viajantes Spix e Martius também dão conta da cor amarelada e violenta das águas do rio Parnaíba, “... o rio Parnaíba [...] Correm suas águas turvas, amareladas... [...] O rio corre bastante rápido, mas sem cachoeiras...”. (SPIX E MARTIUS, 1976, p.229).

Não há dúvidas, o rio Parnaíba tem águas claras ao nascer, águas sanguíneas/vermelhas no curso alto, águas barrentas nas cheias. Também tem as águas verdes, azuis-verdes, ou verdes-azuis, conforme a incidência do sol sobre a superfície espelhante. E, conforme o vento, o verde fica azul, o azul fica verde, o verde fica negro e o negro vira cinza, em ondas que rolam sobre as praias e dunas brancas do delta parnaibano. Quanto mais se anda rio-acima, rio-abaixo, viajando em suas margens, nas lembranças dos beiradeiros ou na produção literária mais cores se encontra. Lá, no delta, as águas barrentas do Parnaíba disputam com as águas claras do mar a posse do caudaloso leito. Ali o poeta assiste impassível ao espetáculo da luta comandada apenas pelo sol e pelo vento. Mas suas águas tem sabor. É Guimarães quem empresta sabor às tuas águas, “... nessas águas doces, doces águas parnaibanas [...] das doces águas, águas doces do Parnaíba”. (GUIMARÃES, 2001, p.200) Eis, portanto, um quadro propício à poesia

Em síntese o Parnaíba é um rio que escoava versos. Um rio de poetas e trovadores. E demais, um rio de prosadores. Na poesia piauiense, de um modo geral, a referência do rio é uma constante. Se os poetas se deslumbravam/deslumbram no seu encantamento fácil, os mais sisudos prosadores à sua beleza se renderam/rendem. De fato o rio Parnaíba motivou/motiva do anônimo trovador aos poetas de elite. Na poesia, no romance e na literatura piauiense celebraram-lhe as qualidades. Fez realçá-las. Adjetivou-o. personificou-o. Expressou-se a realidade do rio. E se nos romances, nas prosas e poesias o rio Parnaíba é invocado e personificado, nas curvas da vida e das lembranças, o rio e as margens, são sentidas. Se a vegetação em seu redor, por todo seu curso, parecem, naturalmente, querer dizer poesia, o reflexo das águas a repete em rima, como a pretender memorizar uma água que vai correndo, lentamente, sem parar. Ele é como a exclamação do estilo do poeta na confluência da poesia. Do rio, o poeta ordena suas impressões. O historiador escreve sua história na história. E, talvez, suas próprias águas seja uma realidade poética completa, como disse Bachelard (2002).

Mas, o rio Parnaíba é também caminho e berço. Por entre suas margens, o vulto das canoas e das balsas valsavam/valsam no balanço das águas parnaibanas. Eram as balsas de buriti, as barçaças, os botes, as canoas, as gambarras, as jangadas, os saveiros⁴ num desfilar de velas e de remos lhe arrepiando seu longo dorso líquido que formavam o quadro poético da região.

*A VALSA DO RIO5
Num traçado De remos
E de varas
Para lá e para cá
O canoeiro valseia*

Figura 06, 07 e 08: Desenho de uma balsa de buriti composta por GUIMARÃES, Humberto. Nas Pegadas do Rio. 2ª ed. Teresina: Academia Piauiense de Letras, 2001. Fotos de uma gambarra e uma barcaça de buriti. Fonte: Arquivo Público do Piauí. Embarcações típicas que trafegaram no rio Parnaíba



Mais tarde, em meados do século XIX veio a navegação a vapor que transformou a ordem das coisas. Ela fez do rio Parnaíba uma estrada líquida fluída dando a sociedade piauiense liberdade de movimento. Ela fez do rio Parnaíba um ponto de referência gigantesco. Um atrativo, uma trilha da sorte, da fortuna e da vida. O ponto de reunião de indivíduos, do comércio, dos objetos materiais e imateriais. O lugar dos encontros e dos desencontros. Ele representaria o renascer para uma nova vida. Suas águas, ciclo sem fim, um puro e eterno (re)começar. Em uma palavra, o rio Parnaíba enquanto elemento natural foi determinante na paisagem do vale já quanto caminho/estrada marcaria a vida das pessoas, das coisas e do lugar. Se o rio era água visível, exposta ao céu e ao olhar daquelas gentes, os vapores, cortando aquelas águas como afiadas lâminas, fazendo manobras e rasgos no seu leito eram as estratégias na cortina das distâncias. Eles impunham sua unidade e seus limites, eis os traços que permitem distinguir os laços impressionantes por eles gerados.

O vapor como um novo elemento da paisagem parnaibana propunha um meio de lidar com a relação espaço-tempo de maneira inédita para o contexto piauiense. Num grau maior provocou o encontro de um quadro natural e das gentes, numa via fluída e os meios que o interpretam. E aquelas gentes viveram-na à sua maneira, assimilando-a à sua própria organização com meios tecnicamente limitados e bastantes diferentes consoante ao tempo. Assim a presença dos vapores foi um instrumento capaz de balizar referências e transformar sensibilidades. Daí resultou uma organização do espaço assente no enraizamento dos

beiradeiros que exprime seus valores na vida-rio, no rio-vida. Os vapores seguindo as curvas das margens e o senso de plenitude que delas emanam é horizonte sem fim, portanto, compraz evocar. Em verdade esses vapores, em suas cotidianidades, existiam e conferiam as relações humanas com o espaço, nas últimas significações, para além do trabalho e da troca, o do gozo e/ou contemplação. Nas viagens, os vapores deslizavam sobre as águas, os lugares ao longo do caminho convidavam a uma parada e o viajante confirmava em todo lugar seus hábitos e suas raízes. Neste instante se apercebe que não há fronteiras entre a terra e a água. Terra e rio penetram e desaparece um no outro. Sem sublinharmos estas virtudes que associam ou dissociam conforme o caso não poderia contentar-nos sem afirmarmos que a coerência social dessas viagens agrupou indivíduos.

Figura 09. Foto do porto fluvial da cidade-beira Floriano com Barcas ancoradas e um navio a vapor que fazia manobra ao centro no rio Parnaíba. Fonte: Arquivo Particular Nilson Coelho.



Figura 10. Foto do Vapor Chile . Fonte: Arquivo Particular de Nilson Coelho. Floriano- PI Enviado on-line.



Este rio que, roe pedras, lava almas, divide dois estados, o destino encarregou-o de uma exemplaridade viril e tenaz, marginal povoações. Tratado como coisa material e

passiva, foi convertido à condição de suporte físico e realizou prodígios para aproveitar a força motriz da corrente aproximando cidades da estrada líquida. Assim, ao longo do seu curso, durante a segunda metade do séc. XIX e a primeira do séc. XX, coincidentemente com a implantação da navegação a vapor, edificou-se em suas beiras uma das mais grandiosas paisagens humanizadas, cujas encostas talhou-se e edificou-se moradas. O rio Parnaíba foi, portanto, a grande base de toda operação. Este rio foi/é uma bacia de povos e gentes, transbordando nas beiras, fragmentos de história. É ele, poderoso, cria entre os beiradeiros uma solidariedade certa de cultura e gostos. Nas cidades que lhe margeiam há nuances significativas. Inscritas em sua própria historicidade, assentadas num quadro geográfico, as cidades encarnam a vida em sua forma mais complexa e mais intensa. Em cada uma há o rio que passa e que as delimitam, ora negado ora querido. Com efeito, este, a um só tempo confere a cada cidade sua mais bela vestimenta, seu maior encanto. Elas são as magníficas criações do grande rio, e diríamos que juntas, formam a grande história do rio. Aquelas cidades-beira piauienses são os testemunhos vivos deste personagem histórico. Entendo que a especificidade de uma cidade-beira⁶ pode ser o signo de um mundo novo, de um mundo que, como todos os mundos, contém os atributos da grandeza que o rio proporcionou. Eis, portanto um quadro propício à poesia.

Figura 11. Rio Parnaíba, embarcações (barcas que eram rebocadas pelos vapores e canoas) ancoradas no Porto Fluvial de Parnaíba e construções a Beira-Rio Parnaíba na Cidade-Beira Parnaíba



Viajei na história, nos relatos, nos documentos e nos mapas, mas parece que rondava sempre na sombra ou nas águas desse “ubíquo” rio andante. Viajei sobre cores e sabores no rio-cor-de-barro, rio acima, rio-abaixo, pela terceira margem... como viajou Guimarães Rosa (1962) e/ou Benedicto Monteiro (1983). Muito mais do que um simples acontecimento tudo isso me conduziu a algum mistério. Entendo que mistério, são desejos vindos de longe. De muito longe como se fosse uma antiga herança. Falo de distâncias, de caminhos e lonjuras que só o vapor andando por riba d’água pareceu encurtá-las. Neste caso falo do

rio Parnaíba boiando na imensidade em que só o cipoal do tempo poderia nos dar conta e falar da brusquidão dos atalhos que se fizeram e da demora das voltas. Este rio era só um caminho andante no espaço verde e vago. Mas tudo passou a ser marcado pelas chegadas e saídas dos vapores e também pelas paradas. Os navios a vapor e/ou as balsas de buriti tinham seus destinos. Eram chegadas e saídas intercaladas pelas paradas. “Pra quem é embarcação... a vida se resume nessas paradas quase de repente”. (Monteiro, 1983, p.35). Princípio e fim daquela distância.

NOTAS

1. Entre eles, Spix e Martius (1976, p.229), Caio Prado Jr. (2000, p.248), Barbosa (1986, p.105).
2. Ver Poesia “Amarante”. In: DA COSTA E SILVA. *Poesias Completas*. São Paulo: Nova Fronteira, 1985.
3. Este poema foi publicado na obra Da Costa e Silva op.cit. nota 74
4. Embarcação de fundo chato e proa mais elevada que a popa. Dicionário Aurélio.
5. Esta Poesia é de autoria de José Luis de Carvalho e está contida na obra “A poesia parnaibana. Teresina: FUNDEC/COMEPI, 2001, p.169.
6. Quanto ao conceito de “cidade-beira”, vale ressaltar que desenvolvi um trabalho de pesquisa para obtenção do título de Mestre em História da UFG/2002 que se baseou, de modo especial, em investigações sobre a cidade de Uruaçu-Go no período de 1910 a 1960. A dissertação teve como eixo norteador as reflexões sobre beira e fronteira, onde a cidade aparece com uma forte prefinição em perseguir as beiras (rio, pista, caminho, estradas/, rodovias, lago). Constatamos que foram as beiras que provocaram seu desenvolvimento tanto a Leste quanto a Oeste. Este trabalho de pesquisa foi tornado público, em forma de livro, pela Editora do Mestrado em História da UFG. Na tese de doutorado defendida na UnB/2008 aprofundamos a discussão em torno do conceito de beira. Ver GANDARA, Gercinair Silvério. Rio Parnaíba... Cidades-Beira. Brasília, UnB, 2008. Tese de Doutorado.

■ REFERÊNCIAS

1. BACHELARD, Gaston. A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
2. BARBOSA, Edson Gayoso C.A origem do rio Parnaíba; uma tese. Teresina: EDUFPI, 1986
BURKE, Peter. Testemunha Ocular: História e Imagem. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2004
CARVALHO José Luis de. In A poesia parnaibana. Teresina: FUNDEC/COMEPI, 2001, p.169.
CASTELO BRANCO, Renato. O Piauí: a terra, o homem, o meio. São Paulo: Quatro Artes, 1970.
DA COSTA E SILVA. Poesias Completas. São Paulo: Nova Fronteira, 1985.
3. FEBVRE, Lucien. O Reno: história, mitos e realidades. Trad. Eliana Aguiar . Rio de Janeiro: Civ. Brasileira, 2000.
4. FRÉMONT. Armand. A Região, Espaço Vivido. Coimbra: Livraria Almedina, 1980.
5. GANDARA, Gercinair Silvério. Rio Parnaíba... Cidades-Beira.Brasília, UnB, 2008. Tese de Doutorado.
6. GANDARA, Gercinair Silvério. URUAÇU: Uma Cidade-Beira. Uma Cidade-Fronteira. (1910-1960). Goiânia: UFG, 2004
7. GAMEIRO, Alvina . A vela e o Temporal. Rio de Janeiro: O Cruzeiro, 1957.
8. GUIMARÃES, Humberto. Nas Pegadas do Rio. 2ª ed. Teresina: Academia Piauiense de Letras, 2001.
9. MONTEIRO, Benedicto. A Terceira Margem. Rio de Janeiro. Coleção “Histórias do Pau-Brasil”. Rio de Janeiro: Ed. Marco Zero, 1983.
10. MORAES, Adolfo Martins de. Rio Parnaíba, um rio em busca de norte. Carta CEPRO. Teresina v. 18, n. 11 nov 1974, p.07-35.
11. PRADO JR Caio. Formação do Brasil Contemporâneo. São Paulo: Brasiliense, 1981; Pub. Folha, 2000. PRADO JR. Caio. Historia Econômica do Brasil. 14 ed. São Paulo. Brasiliense, 1971 e 2000.
12. SPIX E MARTIUS. Viagem pelo Brasil (1817-1820). TOMO II Vol. II. 3ªed. Trad. Lucia Furquim Lahmeyer e Basílio de Magalhães. São Paulo: Melhoramentos, 1976.
13. ROSA, João Guimarães. A Terceira Margem do Rio. In Primeiras Estórias. Rio de Janeiro: Ed. José Olympio S. A, 1962.

“Saúde e sobrevivência lésbica: uma questão de saúde pública

- | Suane Felipe **Soares**
- | Milena Cristina Carneiro **Peres**
- | Maria Clara **Dias**

RESUMO

Este é um estudo sobre saúde lésbica. A pesquisa de campo, utilizada como base de dados, é parte da tese de doutorado de uma das autoras, Suane Felipe Soares, na qual foram desenvolvidas aproximações com grupos de sociabilidade lésbicos nas periferias da cidade do Rio de Janeiro e, por meio de entrevistas, informações sobre a condição de vida foram coletados e contrastados com a bibliografia de referência do assunto. O referencial teórico adotado durante a pesquisa foi a Perspectiva dos Funcionamentos, um novo instrumento teórico filosófico que vem sendo desenvolvido pela Prof.^a Dr.^a Maria Clara Dias – UFRJ, trata-se de uma teoria de justiça que busca visibilizar as demandas de grupos oprimidos e questionar os padrões tradicionais, reincidentes nas discussões éticas e filosóficas, acerca do tema da justiça. De acordo com a percepção de Dias, há uma demanda real por uma aproximação das teorias de justiça com as questões materiais que circunscrevem as nações do sul do mundo, como o Brasil. Assim, as lésbicas aparecem nesta aplicação da PdF como um grupo a ser estudado e escutado de forma autônoma e específica a fim de garantir-lhes seus funcionamentos básicos, no campo da saúde pública. A questão da violência contra lésbicas, elemento fundamental de segurança e de saúde, que permeia a existência lésbica de forma complexa e gera danos irreversíveis, através dos mecanismos sociais diversos culminando, infelizmente, com o lesbocídio, em alguns casos, é contribuição fundamental da pesquisa iniciada por Milena Cristina Carneiro Peres, nominada como Lesbocídio: as histórias que ninguém conta.

Palavras-chave: Saúde das Lésbicas, Perspectiva dos Funcionamentos, Justiça, Periferias do Rio de Janeiro.

INTRODUÇÃO

A condição lésbica no Brasil é marcada pelo cruzamento de diversos preconceitos estruturantes da sociedade, principalmente o racismo e a misoginia. O acesso à saúde por parte da população mais pobre do país sempre foi precário. No que tange às lésbicas, a questão se torna ainda mais complexa, uma vez que, são recorrentes as tentativas, por parte de equipes de saúde, de normatizá-las sob um paradigma heterossexual e reprodutivo. Este trabalho busca, na Perspectiva dos Funcionamentos (PdF), uma teoria de justiça formulada por Maria Clara Dias, uma ferramenta para lidar com estas questões (DIAS, 2016).

Tomando por pressuposto teórico a PdF, discutiremos de que maneira podem ser desenvolvidos os funcionamentos essenciais para a solução dos conflitos éticos experimentados pelas lésbicas, no Brasil. Segundo esta perspectiva, os principais desafios enfrentados sobre o tema, na contemporaneidade, poderiam ser enfrentados (1) com a construção e reformulação de políticas voltadas para a reeducação e reciclagem dos profissionais de saúde, por meio de atividades educativas, treinos e trocas de saberes que construam uma ligação real entre as pacientes lésbicas e as equipes profissionais; (2) o destaque político na formação das lésbicas como profissionais de saúde; (3) o investimento em pesquisas que vise conhecer as necessidades primordiais para as lésbicas, no que concerne à saúde; dentro outras questões básicas. Acima de tudo, os funcionamentos básicos para esta população só poderão ser efetivados mediante o combate aos preconceitos, estes, por sua vez, compõem uma imagem hegemônica, caricata e errônea de quem é a lésbica brasileira (MELO, 2010), que as agride e as impede de terem acesso aos direitos básicos (DIAS, 2015), universalmente garantidos pelas leis vigentes.

Dessa forma, o presente artigo conta com uma breve introdução, que busca ambientar a discussão da condição lésbica no campo da saúde, seguida de uma explicação acerca da convergência teórica com a PdF e, por fim, apresenta a análise de alguns funcionamentos importantes para as lésbicas, embasada nos resultados da pesquisa de campo. A pesquisa desenvolvida durante a tese de doutorado em Bioética Ética Aplicada e Saúde Coletiva, pelo Programa de Pós-Graduação em Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva (PPGBIOS), um programa em associação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Universidade Federal Fluminense (UFF), a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), intitulada “Um estudo sobre a condição lésbica nas periferias da cidade do Rio de Janeiro”, foi defendida por Suane Felipe Soares e realizou-se entre 2013 e 2017. O trabalho foi aceito pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio de Janeiro por meio do Instituto de Estudos e Saúde Coletiva, sob o nº 2.267.799, publicado em 30/07/2017. Além disso, o trabalho e o TCLE cumpriram as determinações da Resolução 466/2012, as recomendações do CEP.

OBJETIVO

O objetivo central da pesquisa é apontar mecanismos de garantia da saúde das lésbicas por meio de duas frentes básicas: o aprofundamento do conhecimento sobre quais são as necessidades básicas de saúde que comportam as especificidades lésbicas e, por outro lado, a ponderação sobre mecanismos de implementação e garantia dos serviços. Em suma, a pesquisa busca delinear formas de melhoria da saúde das lésbicas, enquanto uma questão de saúde pública.

METODOLOGIA

Na tese de doutorado, utilizada como fonte para esse artigo, foi estabelecido o contato com lésbicas moradoras das periferias do Rio de Janeiro, por meio de trabalho de campo em grupos de sociabilidade lésbica, entrevistas e participação em eventos sociais construídos e direcionados por e para lésbicas. Através desse estudo e do aprofundamento teórico acerca das condições de saúde pública das lésbicas (políticas, campanhas, números, dados etc.) chegamos a algumas compreensões sobre diversos aspectos da vida desta parcela da população. Neste artigo, foram trabalhados apenas os resultados sobre saúde lésbica, decorrentes do contato com o campo de pesquisa e da revisão bibliográfica.

A saúde das lésbicas nas periferias do Rio de Janeiro é bastante precária em função de diversos cerceamentos que puderam ser identificados por meio das entrevistadas. A análise das falas das lésbicas periféricas cariocas, em conjunto com a bibliografia de referência para o debate do assunto, permitiu refletir, dentre outras questões, sobre a capacidade das políticas públicas já existentes darem conta, ou não, das demandas das lésbicas nas periferias. Refiro-me às políticas tanto enquanto programas, ou seja, enquanto direcionamentos conceituais, quanto em suas aplicações, isto é, nas buscas pela compreensão das dissonâncias que englobam as implementações de programas governamentais focados no atendimento da população LGBTI+ (CARDOSO; FERRO, 2012: 552-563). Por fim, a pesquisa gerou uma pequena amostra de dados estatísticos e reflexões complexas sobre dados qualitativos, que podem vir a ser úteis para outros estudos, que tenham por finalidade o fortalecimento do conceito de saúde pública como uma demanda social urgente, em especial sobre a questão das lésbicas atendidas por estes serviços.

RESULTADOS

Nossos resultados só podem ser compreendidos a partir de duas premissas. A primeira delas está ligada a uma importante dissociação teórica que precisa ser lembrada entre a questão homossexual masculina e a questão homossexual feminina, no que se refere a

saúde pública, isto é, ressaltamos como é fundamental estudar a homossexualidade feminina compreendendo suas especificidades e em paralelismo à homossexualidade masculina ou à heterossexualidade. A segunda está ligada aos problemas de saúde e de acesso ao atendimento em saúde que singularizam as vivências lésbicas periféricas, geralmente negras e indígenas.

Com a epidemia da AIDS o meio homossexual passa a ser objeto de discriminações mais específicas, ligadas à ideia do homem gay como um vetor de Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs). As lésbicas acabaram por serem incluídas neste conjunto, como objetos de discriminações similares, por também serem homossexuais, mas o fato de que, em geral, elas não integram e nem integraram a principal parcela das mulheres afetadas pela doença é negligenciado. Tal informação é bastante importante, não para segregar homens gays e lésbicas, mas para que seja possível desmitificar preconceitos e, principalmente, para garantir a compreensão dos aspectos socioculturais da doença e do que é viver enquanto lésbicas, com as próprias mazelas e medos, especialmente no campo da saúde (ALMEIDA; HEILBORN, 2008: 225-249).

Não cabe, no espaço de um artigo, a apresentação complexa da pesquisa, mas a título de ambientação, para análise dos resultados, será necessário explicar alguns elementos. Sinteticamente, a pesquisa de doutorado consistiu em uma entrada em campo com observação participante. O campo foi dividido em duas partes, a primeira foram grupos virtuais de sociabilidade lésbica direcionados para a região do Grande Rio, ou seja, a cidade do Rio de Janeiro e suas vizinhas. Foi priorizado um determinado grupo, o maior de todos, em detrimento dos demais. Trata-se de um grupo voltado exclusivamente para mulheres que fazem sexo com mulheres (MSM), a grande maioria lésbicas, mas também bissexuais e outras, que funciona de forma virtual e presencial. O grupo contava com mais de dez mil integrantes, ao longo de todos os seus sete anos de existência, e a frequência diária era de, aproximadamente, duzentas mulheres em atividade.

A segunda parte do campo, consistiu na observação participante dos encontros presenciais do grupo. Tratavam-se de confraternizações temáticas com intuito de incentivar a sociabilidade lésbica em torno do lazer e da cultura lésbica. Todos os espaços eram fortemente marcados pela busca por interações afetivo-sexuais entre as membras, além da sistemática construção de vínculos de amizade e confiança.

A pesquisa ainda contou com a realização de entrevistas com membras e organizadoras do grupo. Essas entrevistas foram semiestruturadas e tinham a intenção de compreender a importância do grupo na vida das membras, com destaque para os principais elementos de satisfação e de insatisfação na vida, na relação com a família, com a cidade, com o trabalho, com o poder público e assim por diante. Um panorama geral acerca do que era, na época,

viver enquanto lésbica (ou bissexual, em alguns casos) para cada uma das entrevistadas. Foram realizadas entrevistas com quinze mulheres, entre membras e organizadoras do grupo. Os dados a seguir são extraídos dessa fonte, mas a análise dos mesmos é feita embasada na compreensão complexa decorrente da vivência nos grupos, nos encontros e do estudo da condição lésbica por meio de políticas públicas, documentos governamentais e a bibliografia de referência.

Portanto, são apresentados, nos próximos parágrafos, informações sobre saúde lésbica. Outros elementos que interferem em uma compreensão de saúde integral podem ser encontrados no corpo da tese. Como o tema das lésbicas e da saúde lésbica é complexo e relativamente pouco estudado são debatidos também alguns aportes teóricos para a compreensão mais específica do tipo de discussão que se pretendeu construir ao longo do estudo.

Sobre a prevenção contra ISTs, dentre as entrevistadas, 88% afirmaram utilizar camisinha (masculina) no acessório sexual, mas não adotarem nenhum outro tipo de prática preventiva. E 12% afirmaram não utilizar nenhum tipo de prevenção. Com relação aos problemas crônicos de saúde, constatados em grande prevalência dentre as entrevistadas, 50% delas relataram conviver com tais doenças. As entrevistadas que se declararam como pessoa com deficiência constituíram 12% do grupo amostral.

Os dados sobre pessoas com deficiência, problemas de saúde e prevenção contra ISTs foram reunidos em uma mesma categoria, por serem considerados traços identificatórios relacionados à saúde e os dois primeiros, em maior ou menor grau, funcionam como limitadores fisiológicos para as entrevistadas. O cruzamento dos gráficos demonstra que apenas cinco entrevistadas não apresentam nenhuma destas condições. Esses dados são graves e, quando contrastados com o cenário mais amplo das respostas, trazem reflexões alarmantes. Alguns trechos das entrevistas estão destacados, nos próximos parágrafos, para complementar a análise, evidenciando diversos tipos de violências, relacionadas com o campo da saúde, vividas pelas entrevistadas.

É preciso lembrar que todas as falas transcritas são anônimas, mas alguns dados sobre a lésbica em questão são destacados, ao final da fala, para complementar as possibilidades de reflexão. Na tese, o assunto é aprofundado com mais cautela e fundamentação, mas, grosso modo, podemos dizer que as lésbicas dividem-se, endogenamente, em três grandes grupos com suas respectivas zonas cinzentas, das mais variadas, com relação aos seus hábitos sexuais, sociais e políticos. São eles: bofes (lésbicas não-feminilizadas), meio-termo (lésbicas que apresentam vários aspectos da feminilização e negam outros) e *ladys* (lésbicas femininas).

a. Os prejuízos à saúde das lésbicas causadas pela negligência familiar em função do preconceito:

P - Como a epilepsia afeta sua vida?

E - Assim que eu descobri, eu já devia ter, mas eu não sabia. Eu tinha dores de cabeça terríveis; dias tendo crise e ficava me contorcendo toda, era bem ruim, era bem horrível. Doía tudo muito e eu não conseguia fazer nada, mas agora eu estou sendo medicada, tomando meus remédios, estou dormindo as horas que eu tenho que dormir. Uma vez ou outra tem uma crise. A pessoa não fica 100% curada porque tá tomando remédio, mas antes era direto o tempo todo eu tinha seis, sete crises por dia.

[...]

P - E a sua família reagiu como em relação a sua doença?

E - Cagou e andou. Meu pai estava meio puto, então eles não deram muita atenção. Em 2014, no programa Altas Horas, tinha um cara falando que tinha escolhido ser gay. Estava eu e meu pai assistindo o programa, quando esse retardado decidiu falar isso. Aí deu uma treta, eu comecei a discutir com meu pai. Porque, se ele escolheu foi ele, ninguém escolhe! Quem escolhe isso é burro! Ele escolheu porque ele é muito burro! Ninguém escolhe passar pelo que a gente passa.

E aí eu fazia psicólogo, porque eu tenho déficit atenção, era mais para controlar minha atenção, para conseguir me controlar estudando. E ele me tirou do psicólogo, porque a gente brigou, como castigo.

E quando eu comecei a ter crise ele não viu como uma crise, ele não dava muita importância. E tanto que eu estou procurando as coisas sozinha, por minha conta, porque eu também não quero depender deles, em relação a isso. Então, parte de mim não quer depender deles, e, deles também, porque eles não estão ligando muito. (“bofe”, negra)

b. A questão da saúde mental:

E - Como eu dependo da minha mãe, as minhas limitações financeiras dependem dela.

P - Quais são seus principais sonhos, atualmente?

E - Terminar a minha faculdade, passar no mestrado e conseguir um emprego. Nesta ordem.

P - E sentimentalmente?

E - Ser estável psicologicamente. Como eu sou uma pessoa muito ansiosa, isso acaba dificultando a minha vivência, de modo geral, no relacionamento com as pessoas, sair de casa... essas coisas.

P - Você faz algum tipo de tratamento para a ansiedade?

E - Não, porque é muito caro, mas eu faria. (“meio-termo”, negra)

c. A integridade física:

Ele me bateu, porque era pecadora. Ele falou: “minha filha você está pecando então eu vou te bater para te purificar”. Foi a única vez que ele me bateu e ele bateu para caralho. (“bofe”, negra)

*Eu estava fazendo academia, no passado. Eu passava por um bar, para ir e voltar da academia. E sempre tem uns caras bebendo, e eles sempre faziam “piadas” e tal, dizendo que iam me bater, que atrás de mim. Mês passado, eu fui comprar uma Coca-Cola, no posto de gasolina, e tinha uns caras bebendo e quando eu saí da loja de conveniência **o cara falou que ia me estuprar***

até meu cabelo crescer. Então, tipo, eu nunca me atentei para essas coisas antes, hoje em dia, eu me atento, vai ver já tinham falado coisas assim para mim, mas eu não tinha prestado atenção, eu achava que estava tudo bem. ("bofe", negra)

d. A prevenção contra doenças sexualmente transmissíveis:

P - Você se previne contra doenças sexualmente transmissíveis?

E - Não, nunca usei nenhum tipo de preservativo, camisinha. Olha, sinceramente, eu nem sei como usa uma camisinha feminina, nunca nem peguei numa camisinha feminina, não sei como usa e, assim, claro que não vem escrito na testa, nem que a pessoa tem ou não uma DST, mas, assim, eu vou muito na confiança, naquilo que eu tenho da pessoa. Por exemplo, eu já fiquei com umas meninas bissexuais a gente se intitula, né? A gente acha, muita lésbica fala isso, que os bissexuais é que transmitem as doenças, mas não, porque tem mulher que só fica com mulher e acaba pegando também, tem doença sexualmente transmissível. Mas assim, eu sempre pergunto quando ela tem relacionamento com algum cara, se ela usou preservativo e tal, confio na palavra da pessoa. ("meio-termo", negra)

P - Você se previne contra doenças sexualmente transmissíveis?

E - Não, porque me considero irresponsável. Eu acredito que pelo menos 40 a 50% de nós [lésbicas] temos conhecimento das doenças. Realmente tem uma dificuldade maior de passar do que homem e mulher, do que drogas, mas a gente sabe que é transmissível, sabe que passa [...], então para mim é irresponsabilidade mesmo, não tem outro nome.

P - E quais são os métodos preventivos que você sabe que existe?

E - Camisinha feminina, não sei mais nenhum.

P - Você usa algum aparato sexual?

E - Uso, eu uso tudo que quiser eu uso. [...] aí, no caso a camisinha, eu não conheço outro tipo de prevenção. ("bofe", branca)

P - Você se previne contra doenças sexualmente transmissíveis?

E - Sempre, sempre me cuidei. Vou no médico direto, sou meio psicótica com essas coisas. Até com mulheres, eu tenho meu brinquedinho... elas ficam rindo porque eu boto camisinha, mas eu penso, um negócio que fica guardado, pega poeira, passa bactéria, eu posso usar com você, posso usar com uma outra pessoa, isso essa outra pessoa tiver alguma coisa, pode transmitir para você. Ah, e a pessoa nem se lava, ne... olha a mente. ("bofe", negra)

P - Você se previne contra doenças sexualmente transmissíveis?

E - Não, porque eu acho que não foi pensado para pessoas lésbicas a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, porque, se você for usar uma camisinha feminina, você não vai fazer nada. Não tem o que fazer usando uma camisinha feminina.

P - Você já usou alguma vez?

E - Não, nem consegui colocar aquele negócio.

[...]

E também ninguém ensina como usar uma camisinha feminina. Você tem que se virar com o que aquele papelzinho diz, com o que a embalagem diz. É muito difícil a informação, a prevenção. E dizem também que dá para usar um plásticozinho, tipo plástico de bala... não tem como gente. Segurança e prazer, para pessoas lésbicas, são duas coisas que não andam juntas. Não dá, não tem como.

P - Só na vida sexual ou em outros aspectos também?

E - Até então eu raciocinei só na vida sexual, mas em outros aspectos também, porque beijar também não é seguro na rua, no ônibus ou em qualquer lugar, não é seguro. Só é seguro se você estiver entre quatro paredes, você e a pessoa. Até andar de mãos dadas. ("lady", negra)

e. O estupro corretivo institucional e o *gaslighting* (fazer a mulher acreditar que está louca):

E - Tem horas, que você já fica tão assim, na defensiva, que você já não sabe mais se o que a pessoa está fazendo é para te hostilizar, as vezes você acaba atacando assim. [...]

Ontem eu fui no médico. Médico homem, não é ginecologista, mas como eu estou em um tratamento para ansiedade, eu já tenho esse problema, que começou a se desenvolver também na época que eu me assumi, que foi muito tenso para mim, acho que foi muita adrenalina de uma vez, ele me fez várias perguntas. [...] E ele me perguntou assim sobre a questão da minha sexualidade, se eu não achava que eu poderia estar me masculinizando muito na maneira de me vestir, e na verdade eu era mais feminina. E aí, chegou em um determinado momento, que ele perguntou para mim se eu era virgem, pelo fato de eu nunca ter tido relação com homem, e me perguntou como foi a minha relação com mulher. E eu expliquei tudo e tal.

E assim, eu nunca tinha ido no médico para fazer esse tipo de procedimento. Eu até fui, em uma ginecologista, uma vez, mas a gente não chegou a fazer procedimento de toque e essas coisas assim.

E aí, ele foi tá, fez o procedimento de toque.

P - Ele não era ginecologista, qual era a especialidade dele?

*E - Clínico. Aí ele foi e fez o toque para ver se eu era virgem. E eu fiquei muito confusa, naquele primeiro momento, que ele fez aquilo, até que ponto **aquilo** ali era um procedimento padrão. Apesar de que, ele não estava sendo... como eu vou explicar? É... abusivo no sentido de vou fazer aqui, vou fazer desse jeito... não, ele fez, foi falando, meio que pontuando... "eu acho que é assim, eu acho que é assado". E ele foi meio que pontuando que eu era bissexual, que eu na verdade, eu podia estar negando isso, de alguma forma e tudo mais. Eu senti, conforme as coisas que ele foi perguntando, quando ele foi falando, eu fui ficando muito na defensiva também. E eu não sabia como lidar, porque eu não sabia até que ponto eu estava na defensiva, porque a gente já tem essa coisa de "ah, está me assediando, tá não sei o quê" ou ele estava sendo mesmo um assediador. Tudo que ele foi fazer, ele me perguntou antes "dá licença, vou fazer isso", mas a gente já fica com isso também muito enraizado na gente. [...] E ele me falou isso, de eu tentar buscar mais ser quem eu sou, não tentar ser uma outra pessoa, ou não tentar tomar hormônio para tentar ser diferente [...] Foi o que eu falei, por eu não ter tido muita experiência de ir em médico e fazer esse tipo de procedimento, eu fiquei um pouco confusa, mas por outro lado eu nunca tinha ido num médico para ele conversar e perguntar as coisas para mim. [...] E como eu precisava também do encaminhamento para a psicóloga, também por conta disso, ele fez várias perguntas também sobre a minha sexualidade: se eu já tinha tido relacionamento com homem, com mulher, como é que foi. Essas coisas assim, não foi nada assim que eu achasse que ele estivesse saindo do profissional, eu só fiquei um pouco desconfortável com a situação do exame, porque eu não sei se na especialidade dele ele pode fazer isso.*

P - Qual era a relevância dele saber se você era virgem ou não para todo esse processo? Ele explicou?

E - Ele me falou que... Antes disso, a gente tinha tido uma conversa e ele

tinha me perguntando se eu deixava a minha parceira me tocar e eu falei que sim, que não tinha problema nenhum, que eu não tinha problema com isso. Porque ele estava achando que a causa da minha ansiedade era o fato de eu ser travada sexualmente, o que, por um tempo, foi mesmo, eu tive muita dificuldade para me entregar mesmo para uma pessoa, enfim, que fosse, mas atualmente não era o meu caso, porque eu tive um relacionamento longo e isso não foi um problema.

Aí ele me perguntou se eu era virgem, se estava tudo ok comigo. E eu falei que não sabia, porque eu não sei até que ponto você é considerado não-virgem ou virgem, quantos dedos, quantos não dedos... Sabe? Essas coisas assim... Então ele fez o procedimento e depois ele disse – nessa parte que eu acho que foi um pouco estranho assim – ele disse que eu poderia ser bissexual porque eu tinha me excitado com a situação. E eu não falei nada... eu olhei para a cara dele... então tá, né.

P - E você acha que você se excitou com a situação?

E - Não, mas enfim né...

P -Ele te explicou se você era virgem ou não?

E -Explicou, ele disse que eu não sou virgem.

P - Eu não sei, mas os homens, especialmente, têm muita dificuldade de aceitar que uma mulher prefere uma mulher. Mesmo que a mulher seja bissexual, como eu me assumo bissexual, mas ter uma preferência, e eu tenho uma preferência clara por mulheres, tanto afetivamente, quanto sexualmente. Então eu acho que eles têm muita dificuldade, mesmo que seja um profissional ou coisa do tipo. (bissexual, negra)

f. A precariedade dos serviços de saúde, os abusos de poder por parte dos homens e a submissão de pacientes ao saber médico:

Acho que eu tinha quinze anos, de quatorze para quinze, eu descobri que eu estava com câncer. E com quinze eu fiz uma operação e com dezesseis eu amputei. O médico fez a cirurgia errada, na primeira, então ele teve que ficar consertando. Aí tirou carne das minhas costas, da minha barriga, da minha perna, para tentar salvar a perna, mas aí não teve salvação, porque não teve salvação, porque o meu organismo rejeitou a prótese. O câncer era na tíbia. Era um câncer muito comum de dar em adolescente, na idade que eu tinha, de treze até dezesseis anos, mais ou menos. Eu sentia muita dor na perna, fui em um médico público e ele falou que só estava rachado. Fui em outro particular, e ele descobriu e mandou para uma clínica especializada.

P – E você considera que algum tipo de erro médico poderia ter sido evitado?

E – Sim, porque essa cirurgia que ele fez... porque, na época, eu também já fazia o tratamento espiritual, o médico espírita falou assim, no dia que eu fui lá que ele ia me operar “Eu não posso mexer hoje, mas o médico da Terra vai querer mexer.”

Então, ele não falou que não poderia mexer. Eu fui para a cirurgia [da Terra] e ele fez totalmente errado. Pegou, tirou meu osso. Só que a minha pediatra, na época, falou que já tinha um alto índice de rejeição à essa prótese, que ele colocou, mas como ele era o chefe da ortopedia, um dos poucos médicos que operam tumor ósseo, ele falou “Eu vou botar a que eu quero.” Então ele colocou uma prótese que eu não ia mais dobrar a perna. Depois disso o hospital proibiu de ser usada esta prótese, porque ela tinha um alto índice de rejeição nos organismos dos pacientes. (“meio-termo”, branca)

g. O preconceito contra lésbicas com deficiência:

P - E você acha que as pessoas com deficiência sofrem algum preconceito?

E - Sim, bastante. Em relação a todas as condições de deficientes físicos. Vou falar da minha, que é mais fácil. Quando eu era criança, eu tive que frequentar psicólogo, por assim, na escola seus amigos não têm deficiência e você sim, e é complicado entender isso. Eu já tentei esconder a minha deficiência.

[...]

E - Eu já passei por situações meio chatas, como deficiente físico, mas, tipo, não me deixou mal, então eu digo que nunca sofri preconceito, apesar de pessoas já terem tentado me atingir.

[...]

A pessoa que debocha, que discrimina um deficiente físico quer atingir, o alvo é atingir, deixar você mal. Ele quer ver você revidando. A melhor coisa a fazer é ignorar.

[...]

P - Mas como você percebeu o preconceito?

E - É fato, com qualquer deficiência física. Hoje, na cidade que eu moro [a cidade em que os familiares dela moram], só uma empresa que emprega deficiente físico, porque o resto [das empresas] não emprega deficiente físico, não adianta. E eles é que perdem, todo mundo vê um deficiente físico como incapaz, mas não é. Pode ter certeza de que não é, se não, eu não estaria aonde eu estou hoje. Quem perde é a empresa que deixou de contratar. ("meio-termo", negra)

Todas estas passagens relacionam a questão da saúde lésbica e bissexual com a complexidade de uma sociedade que não incorpora e não aceita pessoas pobres, negras, lésbicas, bissexuais e com deficiência. É perceptível a complexa desinformação das membras do grupo acerca dos seus direitos em saúde e do papel dos profissionais de saúde em suas vidas, enquanto sujeitas de direitos. Muitas falas demonstram que as lésbicas são capazes de construir suas próprias formas de sobrevivência e de enfrentamento às adversidades, mas evidenciam, também, os complexos mecanismos de exclusão aos quais estão submetidas. Mesmo que a lesbofobia, em algumas situações, seja apresentada, como elemento secundário em suas vidas, cria impeditivos, complicadores e prejuízos irreversíveis. A discriminação velada não proporciona proteção, apenas mascara as motivações das ações das demais pessoas em situações em que a condição lésbica é motivo de subjugação e opressão. O espaço do não dito acaba por gerar mecanismos de proteção dos agentes discriminadores e impeditivos para que as lésbicas possam nominar as violências que sofrem, além de confusão mental e sensação de impotência, conformismo e imobilismo para as vítimas.

DISCUSSÃO

A fim de ambientar melhor a compreensão do estudo realizado trazemos, na discussão do artigo, algumas reflexões sobre a Perspectiva dos Funcionamentos, a fundamentação

teórica principal com a qual desenvolvemos este trabalho. A PdF, defende um enfoque mais inclusivo de justiça, na apresentação de sua teoria, Dias a define:

A perspectiva dos funcionamentos é um instrumento teórico que visa a incluir na agenda moral indivíduos deixados à margem. [...] assume um novo referencial normativo que busca orientar nossas atitudes para com os demais indivíduos e gerar políticas específicas de atuação na esfera pública. Trata-se de uma abordagem que busca responder questões morais prementes da atualidade e fundamentar a intuição de que, justamente quando os padrões de racionalidade e autonomia socialmente endossados capengam, mais urgente se tornam nosso cuidado e acuidade moral. (DIAS, 2015)

Para Dias, as teorias de justiça tradicionais fundamentadas principalmente nas ideias de Amartya Sen, Martha Nussbaum, John Rawls, Nancy Fraser e Ronald Dworkin apesar de fornecerem importantes contribuições para pensarmos a distribuição de recursos e para a geração de políticas públicas nas sociedades contemporâneas, falham em fornecer uma real garantia dos funcionamentos básicos para diversos segmentos da sociedade. Mas especificamente, tais teorias deixam a margem todos aqueles indivíduos que fogem do modelo de agente moral, fixado pela tradição filosófica, a saber, indivíduos livres e racionais.

Adotando uma individuação funcional dos agentes e concernidos morais, Dias propõe uma nova teoria de justiça focada nos funcionamentos básicos dos diversos indivíduos, entendidos como sistemas funcionais singulares. A tarefa agora será então identificar o que para cada grupo ou indivíduo constitui um funcionamento básico, ou seja, um funcionamento do qual depende sua integridade enquanto um grupo ou indivíduo específico. Isso feito, caberia desenvolvermos políticas públicas que contribuíssem para a plena realização de tais funcionamentos e, por conseguinte, para o florescimento dos grupos/indivíduos em questão.

A PdF é ainda uma perspectiva nova que tem produzido ensaios, lapidando a sua fundamentação teórica e explorando suas aplicações aos contextos reais, como é o caso da presente pesquisa. São justamente estes exercícios de aplicação que ampliam as possibilidades teóricas e práticas da PdF, testando sua possibilidade de chegar a zonas marginais do saber acadêmico e dos projetos governamentais. Alguns temas caros à Perspectiva são: a implementação dos direitos básicos; o pleno exercício da cidadania, as diferentes formas de movimentos e participação social; o acesso universal ao sistema público de saúde; a consideração moral de animais não-humanos e do meio-ambiente e as diversas formas de discriminação e exclusão social – racial, de gênero, cultural e socioeconômica.

O grupo de professores, estudantes, pesquisadores e ativistas envolvidos na busca por aplicações cotidianas da PdF é formado por uma equipe ampla e diversa que busca, cada qual ao seu modo, aproximar a teoria das práticas em espaços microssociais, nos quais

grupos com demandas bastante diversas são identificados. Desta forma, a PdF procura ampliar o escopo da justiça, sem desconsiderar as especificidades de todos os envolvidos.

Outro aspecto importante para a PdF é a busca por representatividade. Assim, são justamente pessoas nativas - ou que possuem afinidades pessoais com os grupos nativos em foco - que são preferencialmente elencadas como protagonistas das pesquisas voltadas para a aplicação da PdF, nos casos concretos. Tal medida tem por função central evitar que sejam feitas as famosas políticas e propostas institucionais verticalizadas que pouco ou nada possuem de intimidade com a temática que visam contemplar. A PdF soluciona o problema da hierarquia permissiva em democracias corruptas, por meio da autorrepresentatividade.

Ao focar sua perspectiva nos funcionamentos básicos, Dias pretende romper com um paradigma moral contratualista, a partir do qual o reconhecimento de um indivíduo como concernido moral, faz-se dependente do seu *status* como agente moral e político. Ampliando o escopo dos concernidos, para além daqueles que possuem a capacidade de desempenhar o papel de agentes morais, a autora acredita melhor resgatar a pretensão de universalidade do discurso moral. Em suas palavras:

Em outros textos, defendi como foco da moralidade os diversos sistemas funcionais (Dias, 2016). Desta maneira traduzi o princípio universal do respeito como uma demanda por respeito ou consideração aos funcionamentos básicos dos diversos sistemas e, como fim último da moralidade, o florescimento dos mesmos. Ao introduzir esta visão, pretendia romper com uma concepção de moralidade estruturada segundo o paradigma contratualista, onde o grupo dos indivíduos identificados como agentes morais é também o grupo dos concernidos. Em uma concepção deste tipo, pautada no exercício da racionalidade e da autonomia das possíveis partes integrantes de uma situação contratual, não haveria espaço para o reconhecimento moral de indivíduos que jamais seriam capazes de ocupar o papel de agente moral. (DIAS, 2016, p. 357)

Dias, assim como Curiel, Pateman e Wittig questiona a prevalência de modelos contratualistas de geração de normas sociais, estruturado a partir de características identificatórias de grupos que ocupam historicamente posições socialmente privilegiadas.

O conceito de funcionamentos básicos, portanto, está vinculado aos traços identitários a partir dos quais indivíduos ou grupos se constituem. É ainda importante destacar que são os próprios indivíduos ou grupos em questão que devem definir ou indicar o que nos diversos momentos e contextos de sua existência deva ser considerado um funcionamento básico. Desta forma a PdF busca respeitar a complexidade, diversidade e a singularidade das diversas formas de vida (DIAS, 2015: 49).

Ao focar-se nos funcionamentos básicos, a PdF busca ampliar o âmbito dos concernidos, fornecendo uma visão global de justiça, preocupada com a consubstancialidade entre opressões, destacando opressões que não se restringem ao âmbito da espécie humana,

mas atingem igualmente ecossistemas e animais não-humanos. Propõem, assim, uma consciência moral e uma compreensão ambiental não antropocêntrica. Do mesmo modo, a PdF permite repensarmos o papel que certas entidades inanimadas, caracterizadas como “sistemas acoplados”, desempenham no nosso processo identificatório, mais particularmente, na construção de uma identidade positiva. Desta forma, pretende ampliar nosso respeito ou consideração moral também ao patrimônio artístico e cultural de povos e grupos, para os quais a integridade de tais elementos pode ser facilmente interpretada como constitutivas de seu bem viver.

A proposta central da PdF é que ela seja acessível a qualquer grupo social e que as vozes tradicionalmente excluídas sejam ouvidas de forma ativa e respeitosa. Assim, boa parte do material da PdF está disponível como *copyleft*. A equipe de pesquisadores que vem desenvolvendo as diversas aplicações da PdF está reunida em torno de um Núcleo de Extensão Universitária, o NIS (Núcleo de Inclusão Social), executando de forma ininterrupta projetos de educação, com aportes filosóficos e elementos práticos, elegendo como interlocutores preferenciais, grupos e indivíduos socialmente marginalizados. Acredita-se que através do diálogo aberto e fluido com a sociedade, a PdF manterá um caráter intimista para com os problemas sociais enfrentados pelos os indivíduos/grupos que pretende representar/alimentar e, nas palavras de Dias, “fazer florescer”.

Maria Clara Dias reconhece e destaca a importância dos temas do feminismo, da sexualidade, dos direitos LGBTI+ e das questões étnico-racial e de classe. A preocupação com estes temas move suas investigações teóricas e reflete no arcabouço da própria PdF. Sua perspectiva é uma crítica ao liberalismo político, pautado no valor da liberdade individual e na neutralidade do Estado. Defende um modelo de Estado intervencionista, que assuma a missão de garantir, para além da distribuição equitativa de bens e serviços, o respeito à diversidade e a integridade dos diversos indivíduos/grupos marginalizados pelo modelo sociocultural hegemônico. Para cumprir esta função é necessário que as demandas de tais grupos sejam adequadamente identificadas. Este trabalho pretende contribuir com esta tarefa, apresentando e dando visibilidade às demandas de um grupo específico, a saber, as lésbicas cariocas periféricas. Através da escuta destas mulheres, pretende-se fornecer subsídios que colaborem, em alguma medida, com a elaboração de políticas públicas mais eficazes na promoção de seus direitos.

Um dos funcionamentos identificado, bastante complexo (que divide-se em muitos aspectos), é a visibilidade lésbica, ou seja, uma busca por direito de existência enquanto entidade moral e enquanto ser vivo (contra o lesbocídio). Um adendo interessante é o fato de que a visibilidade lésbica é uma expressão criada pelo próprio movimento lésbico e que representa muito mais do que um termo, de forma literal, sendo inclusive uma das principais

bandeiras do movimento no Brasil. Utilizei este exemplo para mostrar que até a própria nomeação do funcionamento é importante para a PdF, pois representa a forma de expressão que parece mais adequada – e, portanto, legítima – para cada grupo de concernidos.

A condição lésbica no Brasil é marcada pelo cruzamento de diversos preconceitos estruturantes da sociedade, principalmente o racismo, o preconceito contra lésbicas e a misoginia. O acesso aos direitos básicos por parte da população mais pobre do país sempre foi precário. No que tange às lésbicas, a questão se complexifica, uma vez que são recorrentes as tentativas, por parte dos poderes institucionais, de normatizá-las sob um paradigma heterossexual e reprodutivo.

Tomando por pressuposto teórico da PdF, discute-se, de que maneira podem ser desenvolvidos os funcionamentos essenciais para a solução dos conflitos éticos apresentados? Os funcionamentos básicos para esta população só poderão ser efetivados mediante o combate aos preconceitos que compõem uma imagem hegemônica, caricata e errônea de quem é a lésbica brasileira (MELO, 2010).

A ênfase direta nos funcionamentos nos permite incluir aqueles que jamais desenvolverão certas capacidades específicas, tal como a liberdade, entendida na sua forma mais fundamental, a saber, autonomia ou poder de autodeterminação. Incluir, no sentido de respeitar moralmente ou integrar, significa, assim, agir de forma a não impedir ou prejudicar e, sim, promover os funcionamentos que um indivíduo é capaz de exercer e que, de algum modo, conformam sua própria identidade. Aqui, estaremos incluindo desde os funcionamentos mais elementares, como apartar-se da dor, buscar acolhimento e expressar sensações e sentimentos, aos amis complexos, como a capacidade de deliberar sobre meios e seus fins, a capacidade de desenvolver um projeto de vida e construir uma visão de mundo e a capacidade de tomar parte na vida sócio-política de uma sociedade. (DIAS, 2016: 138-139)

Como foi explicitado até aqui, mesmo o funcionamento mais simples, da liberdade, em sua forma mais fundamental – autonomia ou poder de autodeterminação – está muito distante da realidade da maior parte da população, nas periferias cariocas, flageladas pela pobreza, pelas longas jornadas de trabalho mal pagas, que infringem drasticamente a dignidade humana, só para citar dois fatores. Para as lésbicas, esta liberdade também é frustrada, por haver um conjunto de mecanismos sociais de repressão que são também da ordem da subjetividade, e, que tomam corpo, por meio de atitudes agressivas e repressoras. Justamente devido a impossibilidade do exercício de funcionamentos básicos, como a liberdade (autonomia/autodeterminação), a condição lésbica, sob a ótica da PdF, é algo circunscrito a ausência de muitos funcionamentos.

A própria incapacidade das lésbicas de perceberem as violências sistêmicas que são perpetradas contra elas, por parte de praticamente todas as pessoas, no seu entorno, é característica da falta de capacidade de se autoconceber positivamente ou do déficit de

autoestima, imposto pelo contexto em que vivem. Neste sentido, um o funcionamento basal, do qual partirão outros funcionamentos, diz respeito à possibilidade de resistir e existir com autonomia e de maneira autodeterminada, em uma sociedade lesbofóbica e lesbocida.

Os funcionamentos básicos, citados por Dias, de apartar-se da dor, buscar acolhimento, expressar sensações e sentimentos, parecem bastante utópicos, se trazidos para a realidade das lésbicas periféricas cariocas. Apartar-se da dor e buscar acolhimento são funcionamentos, que, diante da realidade estabelecida, estão fora de cogitação, pois a vivência individual do que é ser lésbica está diretamente ligada a dor de precisar gerenciar todas as possibilidades de violências, de ocultamentos, de negociações que as famílias e demais instituições sociais impõem a elas, desde o início de suas vidas.

Expressar sensações e sentimentos são funcionamentos que precisam ser ampliados, mas que existem, principalmente, quando são estabelecidos laços de confiança entre lésbicas. Os grupos virtuais, por exemplo, são espaços em que existe alguma possibilidade desse tipo de atividade. Longe de propor aqui que os grupos sejam soluções para problemas estruturais, estamos afirmando que os grupos funcionam como táticas de resistência, de improviso, de garantia de sanidade, de acolhimento, de confluência. Jamais substituirão, porém, ações institucionais que possuem um poder de ação material e público, além do dever governamental de prestar, à sociedade, serviços básicos como o direito à vida em comunidade.

Os mecanismos de garantia do bem viver, para lésbicas, podem ser entendidos por meio de duas frentes básicas: aqueles funcionamentos que garantem o aprofundamento do conhecimento sobre quais são as necessidades básicas, que comportam as especificidades lésbicas; e os funcionamentos que promovem formas de implementação e garantia dos serviços públicos. Ou seja, é necessário delinear formas de melhoria da qualidade de vida das lésbicas, enquanto uma questão que cabe ao Estado.

Duas questões centrais precisam ser trabalhadas quando tratamos de ações que já possuem, de antemão, a intenção de melhorar a qualidade de vida das lésbicas. A primeira delas, é a necessidade de estudar cada setor da comunidade LGBTI+ e as opressões consubstancializadas que estes setores sofrem, em diferentes circunstâncias. As lésbicas cariocas, moradoras das periferias, são um ótimo exemplo das invisibilidades sistematicamente ignoradas pelas políticas que visam atender a comunidade LGBTI+. É necessário assumir que tais políticas nunca darão conta das lésbicas, enquanto elas não tiverem um espaço real, que englobe de forma intimista, o combate às opressões na forma como estas recaem sobre as lésbicas e sobre cada segmento da comunidade LGBTI+.

A segunda, está ligada aos problemas de acesso ao atendimento das lésbicas nos serviços públicos e privados que singularizam as vivências lésbicas periféricas. As lésbicas não possuem lugares seguros. Como uma das entrevistadas comentou: “eu posso sofrer

violência em qualquer lugar”. Neste sentido, para garantir o acolhimento e outros funcionamentos básicos deste grupo, professores, empregadores, agentes de saúde, agentes do direito, funcionários do comércio e praticamente todos os espaços e indivíduos precisam ser capacitados e organizados, por meio de programas amplos de reeducação em direitos básicos ou direitos humanos e projetos de remodelação dos serviços, que levem em conta a pluralidade social.

CONCLUSÃO

A sociedade brasileira ainda reage muito mal a quem não se adequa ao modelo hegemônico, mesmo quando, aparentemente, pretende adotar medidas inclusivas. Os dados coletados mostram que as lésbicas sofrem inúmeros preconceitos, em diversos espaços, e estão sistematicamente em desvantagens sociais reais com relação às pessoas heterossexuais. O preconceito permeia todas as formas que as lésbicas poderiam encontrar para acessarem seus direitos e as afasta ainda mais dos benefícios dos serviços aos quais elas, em teoria, possuem direito.

A pesquisa de campo revelou a grandiosa importância dos grupos de sociabilidade lésbicos para a comunidade lésbica carioca. Por meio deles são construídos laços complexos aos quais as lésbicas, muitas vezes, não possuem acesso, mesmo entre seus próprios familiares. A discriminação também aparece como um condicionante de baixos índices de saúde integral e de possibilidades de reivindicação de alternativas.

Assim, este artigo buscou evidenciar o seu caráter inclusivo e reflexivo que pode ser proporcionado pela ampliação dos funcionamentos básicos que concernem às lésbicas. A saúde das lésbicas é uma questão de saúde pública, na medida em que são determinantes socioeconômicos, culturais e raciais que incidem sobre a garantia da qualidade deste serviço.

■ REFERÊNCIAS

1. ALMEIDA, Gláucia. & HEILBORN, M. L. Não somos mulheres gays: identidade lésbica na visão de ativistas brasileiras. In.: Gênero. Niterói, v. 9, n. 1, 2. sem. 2008. p. 225-249.
2. Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Saúde sexual e saúde reprodutiva / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. – Brasília: Ministério da Saúde, 2010.
3. BRASIL. Ministério da Saúde; Secretaria de Políticas para das Mulheres. Atenção integral à saúde de mulheres lésbicas e bissexuais – Relatório da Oficina “Atenção à saúde de mulheres lésbicas e bissexuais”. Brasília, 2014.

4. CARDOSO, Michelle Rodrigues; FERRO, Luís Felipe. Saúde e População LGBT: Demandas e especificidades em questão. *PSICOLOGIA: CIÊNCIA E PROFISSÃO*, 2012, 32 (3), 552-563.
5. CARVALHO, Cintia Sousa; CALDERARO, Fernanda; JOBIM E SOUZA, Solange. O dispositivo “Saúde de Mulheres Lésbicas”: (in)visibilidade e direitos. *Psicologia política*. Vol. 13. nº 26. PP. 111-127. Jan/abr, 2013.
6. DIAS, M. C. Sobre Nós: expandindo as fronteiras da moralidade. Rio de Janeiro: Editora Pirilampo, 2016.
7. DIAS, M.C. (org.) A Perspectiva dos funcionamentos: por uma abordagem moral mais inclusiva. Rio de Janeiro: Editora Pirilampo, 2015.
8. KNAUTH, Daniela Riva. As faces da homofobia no campo da saúde. *Fundação médica do Rio grande do Sul*. 02/2008 – 05/2009. s/e. s/l.
9. MELO, Ana Paula Lopes de. “Mulher Mulher” e “Outras Mulheres”: gênero e homossexualidade(s) no Programa de Saúde da Família. Dissertação de mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro 2010.
10. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Chegou a hora de cuidar da saúde – um livreto especial para lésbicas e mulheres bissexuais. SE/SAA/CGDI/Editora MS – Brasília/DF – dezembro – OS 1334/2006. OLIVEIRA, F. Feminismo, luta anti-racista e Bioética. *Cadernos Pagu*, v. 5, p. 73-107, 1995. PORTO ALEGRE. Prefeitura municipal de Porto Alegre Secretaria Municipal de Saúde. Diretrizes para a assistência à saúde de lésbicas, mulheres bissexuais e que fazem sexo com outras mulheres. 2011.
11. SILVA, Maria José Marcelino da. Saúde das mulheres lésbicas no Brasil. In.: *Anais do XX Seminário de Pesquisa do CCSA – “Construindo saberes para a promoção do desenvolvimento e da democracia*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, 2015.
12. CURIEL, O. La nación heterosexual: análisis del discurso jurídico y el régimen heterosexual desde la antropología de la dominación. Bogotá: Edición Brecha Lésbica y En la frontera, 2013.
13. PATEMAN, Carole. *The sexual contract*. Stanford, Stanford University Press, 1988.
14. WITTIG, M. *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Madrid: Editorial Egales SI, 2010.

“ Tia Eva: trajetória de vida de uma ex-escrava doceira

| **Carlos Alexandre Barboza Plínio dos Santos**
DAN/UNB

RESUMO

o artigo tem como objetivo descrever, por meio da memória coletiva dos idosos da comunidade negra Tia Eva, a trajetória de vida da ex-escrava doceira Eva Maria de Jesus (tia Eva). Associado a essa trajetória, o artigo demonstra que alguns saberes e práticas alimentares constituídas pelos escravos, no interior do sistema escravagista, foram importantes, na pós-abolição, para a coesão do grupo.

Palavras-chave: Memória, Escravidão, Alimentação.

INTRODUÇÃO

Ah, o senhor quer estudar os antigos, os nossos mortos, né. Olha, hoje são poucos que sabem das histórias, os que sabiam de tudo mesmo, a terra já levou. Mas tem nós, que ainda estamos vivos, até Deus deixar. Se a cabeça não variar muito, eu posso falar dos tempos dos antigos, né. O senhor quer desenhar no papel a história de nosso povo. Ninguém nunca teve esse interesse na gente, na nossa história. Eu acho importante pra deixar pra esses novos, que não sabem dos antigos. (Caetano Jorge de Barros, 97 anos, descendente de ex-escravos)

Apesar de passados 124 anos da abolição da escravidão no Brasil ainda existem inúmeras comunidades negras que não possuem suas memórias registradas acerca da escravidão e da pós-abolição. Essas memórias, como afirmou Seu Caetano Jorge de Barros na epígrafe acima, estão desaparecendo, pois incontáveis idosos, detentores dessas memórias, “a terra já levou”. Desse modo, as novas gerações perdem ampla parte das histórias de constituição de suas famílias e das comunidades em que nasceram. Em várias comunidades negras rurais quilombolas em que pesquisei, seja no nordeste, norte, centro-oeste e sudeste, ocorre, por parte dos mais idosos, uma intensa preocupação com essas histórias.

Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo descrever, por meio da memória coletiva dos idosos da comunidade negra Tia Eva¹, a trajetória de vida da ex-escrava doceira Eva Maria de Jesus (tia Eva). Relacionado a essa trajetória, demonstrarei que alguns saberes e práticas alimentares constituídas pelos escravos, no interior do sistema escravagista, foram importantes, na pós-abolição, para a coesão do grupo.

Para isso me aproprio das formulações teóricas sobre memórias de Halbwachs (2004), o qual aponta que as memórias de um indivíduo nunca são só suas, posto que nenhuma lembrança possa existir afastada da sociedade. Desse modo, as memórias individuais sobre a ex-escrava tia Eva são registradas na “consciência coletiva”, ou na igualmente metafórica “memória coletiva”. Nesse sentido, as paisagens do passado nos são reveladas na medida em que esses registros são compartilhados pelos descendentes de tia Eva.

O presente artigo se baseia em pesquisas etnográficas e etno-histórica². Nesse sentido, grande ênfase se dará a compreensão ou a representação que a comunidade negra Tia Eva faz sobre a sua própria história ou sobre as suas categorias de tempo. Desse modo, optei por descrever a história dessa comunidade linearmente, dando ênfase, nesse processo, aos eventos mais citados pelos idosos³.

A COMUNIDADE TIA EVA

Encravada na região urbana da cidade de Campo Grande, estado de Mato Grosso do Sul, encontra-se, no bairro Jardim Seminário, a Vila de São Benedito ou, como é mais

conhecida em Campo Grande, a comunidade Tia Eva. Ao adentrar nesse espaço, onde as casas não se diferem muito das outras da região, se destaca a segunda edificação mais antiga da cidade, a igrejinha de São Benedito.

Construída inicialmente de pau a pique em 1905 e reconstruída em alvenaria em 1919, pela ex-escrava Eva Maria de Jesus (tia Eva), a igrejinha de São Benedito é o espaço central da comunidade. Em seu interior está localizada a imagem de São Benedito, trazida por tia Eva de Jataí/GO em 1905, e os restos mortais de tia Eva, enterrados ao lado da entrada principal da igrejinha.

A imagem de São Benedito e os restos mortais de tia Eva, são vestígios palpáveis que remontam à tia Eva e consequentemente à escravidão. Esses elementos são formas de atualizar comportamentos, criando e recriando uma identidade particular para os descendentes de tia Eva. O espaço da igrejinha, o qual é repleto de significantes e significados, pode ser caracterizado como um “espaço âncora da memória”, o qual é “construído como que miticamente pela memória, em torno do qual se polarizam as relações do presente, mas que ao mesmo tempo constrói a memória” (WOORTMANN, E., 1998, p. 100).

Em volta da igrejinha de São Benedito localizam-se três núcleos familiares, cada núcleo representa uma das três filhas de tia Eva: Lázara Maria de Jesus, Joana Maria de Jesus e Sebastiana Maria de Jesus. Esse lugar possui uma rua denominada

Eva Maria de Jesus (atualmente asfaltada), com cerca de 500 metros de extensão, a qual divide a comunidade em dois lados. Descendo a Rua do Seminário no sentido da comunidade, do lado esquerdo, encontra-se o núcleo de Joana e, posteriormente, o núcleo de Lázara. Do lado direito localiza-se o núcleo de Sebastiana. Nesse território, formado pela junção desses núcleos, se reproduzem socialmente 83 famílias de parentes descendentes de tia Eva. São 128 homens e 137 mulheres, perfazendo um total de 265 pessoas, as quais ocupam 62 lotes.

Alinhadas em cada lado da rua estão os lotes com suas respectivas casas, as quais totalizam 85 casas. O número de casas, dentro de cada lote, está diretamente relacionado ao número de famílias elementares, as quais constituem, dentro do lote, uma família extensa. Quanto mais famílias elementares, mais casas dentro de um lote. O conjunto residencial formado pela família extensa tem como referência a figura do pai, porém existem vários lotes que a mãe é referência para o grupo familiar. No interior de um lote e/ou entre os lotes são acionadas, pelos grupos domésticos, redes de sociabilidade, as quais são responsáveis pela integração e reprodução social desses grupos. No início desta comunidade, o trabalho nas roças familiares era a principal atividade econômica. Depois, essa atividade passou a ser realizada paralelamente com o trabalho assalariado dos homens nas fazendas da região e com a venda de doces, feitos pelas mulheres e comercializados por elas e seus filhos nas ruas de Campo Grande. Como decorrência do processo de crescimento urbano e econômico da cidade, iniciou-se a transformação

da mão de obra camponesa para a mão de obra proletária. Assim, a comunidade começou a ser empregada na construção civil, no caso dos homens, e nos serviços de doméstica, no caso das mulheres.

É nessa “comunidade de memória” (BORJAS, 1995) que a história de vida da ex-escrava doceira Eva Maria de Jesus (tia Eva) é lembrada e reverenciada, principalmente pelos mais idosos. Nesse caso, a história de vida de tia Eva é um “período âncora” da memória, ou seja, ela é o ponto de partida de todas as referências, pois se refere aos tempos heroicos ou dos mártires (WOORTMANN, E., 1998). É esse “período âncora” da memória, acionado pelos mais idosos, que conecta os descendentes de tia Eva com o passado escravagista. Passado que tem início com o nascimento de tia Eva em Jataí/GO.

A MEMÓRIA DE ORIGEM

No início do século XIX, por causa da decadência das minas goianas houve grande migração de indivíduos, que gravitavam em torno da atividade aurífera, da região norte para o sul da província de Goiás. Tal fato impulsionou o cultivo das terras e a criação de gado (SALLES, 1992). Esse desenvolvimento agropastoril, acompanhado da farta disponibilidade de terras na região do sertão do Paranaíba - como era conhecido o sul da província de Goiás, atraiu, no início na década de 1830, criadores de gado de Minas Gerais. Esse foi o caso de Francisco Joaquim Vilela e seu filho José Manoel Vilela que migraram de Espírito Santo dos Coqueiros⁴, província de Minas Gerais, para aquelas terras. Logo que chegaram, em 1836, os Vilela iniciaram a derrubada da mata para fazer roças (FRANÇA, 1995).

Depois de formarem ranchos e roças voltaram para a localidade de origem, de onde retornaram, pouco tempo depois, com suas famílias e seus escravos, os quais ajudaram a medir e a demarcar suas imensas posses. Como consequência dessa demarcação surgiu a grande fazenda Ariranha, primeiro estabelecimento a criar gado vacuum no extremo sul de Goiás. Com o aumento do volume de trabalho, trocaram, na província de Minas Gerais, gado por escravos e escravas, “os homens foram levados ao trabalho de construção e do campo e as negras à lida de casa” (FRANÇA, 1995, p. 79).

Em 1848, na fazenda Ariranha, nasceu a escrava Eva. Filha de escravos, Eva foi criada para os afazeres domésticos na casa sede da fazenda, onde ainda jovem assumiu os serviços na cozinha, se especializando em fazer doces. De acordo com Seu Waldemar Bento de Arruda (93 anos, filho do ex-escravo Generoso Bento de Arruda):

A história de tia Eva foi muito interessante, ela foi escrava, ela trabalhava pros Vilela desde pequena. Lá onde ela morava em Jataí, naquele tempo do cativoiro, era no tempo dos reis, rainhas, aquela coisa toda. [...]. Aí tia Eva era especialista em fazer doce, cada uma fazia alguma coisa, cada uma das escravas. [...]. Cada escrava tinha uma atividade, uma era para ser cozinheira, outra

para fazer doce, outra para lavar roupa, então tinha uma para cada atividade.

Nesse sentido havia na casa sede da fazenda Ariranha, assim como em outras fazendas de outras Províncias, uma divisão das escravas nas tarefas domésticas, ou seja, em lavadeiras, cozinheiras, doceiras, faxineiras, costureiras e amas secas. A função que iria desempenhar a escrava não era escolhida de maneira aleatória, desde a tenra idade a escrava era ensinada, por suas mães e/ou pelas mais velhas, a dominar certos ofícios. Todas as tarefas domésticas eram administradas de perto pela senhora da casa, como pregava o padre Lopes Gama de acordo com Freyre (2003, p. 226):

A boa mãe de família não devia preocupar-se senão com a administração de sua casa, levantando-se cedo a fim de dar andamento aos serviços, ver partir a lenha, se fazer o fogo na cozinha, se matar a galinha mais gorda para a canja; a fim de dar ordem ao jantar, que era às quatro horas, e dirigir as costuras das mucamas e molecas, que também remendavam, cerziam, remontavam, alinhavam a roupa da casa, fabricavam sabão, vela, vinho, licor, doce, geleia. Mas tudo devia ser fiscalizado pela laiá branca, que às vezes não tirava o chicote da mão.

Como Eva era escrava de uma família proveniente de Minas Gerais, aprendeu a cozinhar e a fazer doces obedecendo a padrões da culinária mineira da época. Pois, conforme afirma Dietz (2009, p. 16), “a lembrança, em relação à comida, desempenha um importante papel como ligação com o passado e com o lugar de origem [...]”. Nesse sentido, o migrante, quando se transfere para outros locais, leva consigo sua cultura original e os seus valores da época. As experiências passadas conduzem, num novo espaço, as formas de pensar, agir e se alimentar (WOORTMANN, E., 1995b).

Dessa forma, pratos mineiros eram reproduzidos, como o feijão tropeiro, a paçoca de carne seca, o angu de milho verde, o angu de fubá com frango, farofas, couve, o lombo e o pernil assados, leitão à pururuca, o torresmo, o tutu. Em vários pratos prevaleciam as carnes de porco e de frango. Os doces feitos à base de leite, como o doce de leite, o doce de ovos e as quitandas (biscoitos, bolos, roscas e pães) tinham seus espaços assegurados nas refeições (ABDALA, 2006).

Como assevera Luis da Câmara Cascudo (2011, p. 597), era sinal de prestígio para o Senhor de escravos possuírem boas escravas cozinheiras e doceiras: “as escravas que tinham fama de quituteiras eram emprestadas para as ocasiões festivas nas fazendas, engenhos, vilas; casamento, batizado, visita de autoridades, almoço ao vigário novo”. Ainda segundo Cascudo (2011, p. 597) algumas cozinheiras, “peritas nas buchadas de carneiro, chouriços, ou bolos complicados, vinham de longe, anunciadas e aguardadas com alegria ansiosa”.

Na década de 1860, o já erigido povoado de Paraíso (futura cidade de Jataí/ GO), se desenvolvia favorecido pelo crescente mercado de gado e de escravos, pois era passagem

obrigatória de comerciantes, mascates e das comitivas de gado que saíam do sertão de Farinha Podre (Triângulo Mineiro), rumo ao Mato Grosso (MELLO, 2002).

No ano de 1870, aos 22 anos, a escrava Eva deu à luz na fazenda Ariranha a sua primeira filha chamada Sebastiana. Posteriormente, nasceram, nessa fazenda, as outras filhas, Joana e Lázara. Segundo Seu Waldemar, “elas eram filhas de pais diferentes. Tinha uma que era clara e outra escura. Isso acontecia naquela época”.

Um dia, a escrava doceira Eva ao preparar um doce num tacho, na cozinha da casa sede da fazenda, deixou, por acidente, derramar em sua perna banha de porco fervente. Com relação a esse episódio Seu Waldemar afirma que, “então ela ficou com aquele queimado sem cicatrizar, e ficou com mau cheiro na perna dela. [...]. Aí por causa do cheiro da ferida, [...], fizeram um ranchinho para ela lá no fundo do quintal da casa da fazenda, mas ali mesmo ela trabalhava, fazia sabão”.

Apesar desse acidente, tia Eva continuava cultuando seu santo protetor, São Benedito. Tradição adquirida na infância com sua mãe e consolidada com o convívio com as cozinheiras da fazenda Ariranha. Segundo Seu Waldemar, “tia Eva era muito devota de São Benedito. [...]. Acho que foi por causa da criação dela, o convívio com outras devotas. [...]. Os negros, naquele tempo, eram devotos de São Benedito, ele também era negro.” A relação entre as escravas cozinheiras com São Benedito, além do fato da identificação com a cor da sua pele, vem de um dos ofícios desse santo, pois ele também era cozinheiro. Sua imagem é fortemente associada a comida e ao sofrimento dos negros escravos (BASTIDE, 1989).

Na década de 1870, Jataí possuía um amplo plantel de negros escravos majoritariamente atrelados em atividades agropastoris. O tratamento dado a esses escravos era baseado em punições físicas. De acordo com Seu Waldemar, a escrava Eva após presenciar a tortura de um escravo, na fazenda Ariranha, fez uma promessa a São Benedito:

Um dia eles tinham apanhado lá, ela viu as pessoas apanhando. Ela fez um pedido se São Benedito ajudasse que ela saísse de lá para vim pra cá pro Mato Grosso ela ia arrumar um lugar para criar só as pessoas da cor dela, mas que não iriam mais ser escravos. Iam viver independentes, fazer sua casa, fazer farinha, lavar roupa, fazer óleo de mamona, um local para passar toda a vida. Ela falou isso para São Benedito. E ela tinha o dom de benzer, com as graças de São Benedito, assim que começou o negócio de benzer os outros.

Desejando a liberdade e o sonho de possuir uma terra que fosse somente dos negros e nela trabalhar e cuidar da família, a escrava Eva começou a ser reconhecida, com o passar dos anos, como benzedeira. Conforme Seu Waldemar:

Tia Eva tinha um dom de benzer, porque o dom quem dá é Deus, [...], naquele tempo benziam ventre virado, cobreiro, pasto, roça, aquela coisa toda, [...]. Muita gente buscava ela, tinha até branco, o pessoal começou a chamar ela

Com esse “dom” a escrava Eva começou a ser conhecida na fazenda Ariranha e em seus arredores como “tia Eva”, gerando uma clientela que a procurava em busca de tratamento para diversos males. Por meio desse “dom” tia Eva criou estratégias para garantir seu espaço social na fazenda e em seus arredores, e desse modo solidificou redes sociais nas quais estava inserida.

No cativeiro, os escravos, como forma de reforçar as teias sociais, constituíram uma rede baseada nas relações familiares, de compadrio e de laços afetivos que conectavam as fazendas escravagistas. Informações sobre castigos, fugas, nascimentos, mortes, gado, roças e receitas de comidas circulavam e eram atualizadas entre os escravos. Apesar de serem alvos de constante vigilância, os escravos percorriam a região com seus senhores ou sozinhos, a mando de seus proprietários. A rede estabelecia vínculos entre os escravos de diferentes proprietários, como afirma o Seu Waldemar, “as notícias andavam na perna do escravo, um falava pro outro e aí no final todo mundo sabia, tudo eles sabiam, quem tinha morrido e de que, quem tinha fugido e aí vai. Os que trabalhavam na casa falava, aí os que iam na cidade falava”. Nesse sentido, a condição de escravo produziu laços de solidariedade, que conseqüentemente facilitou certa organização. É justamente nessa organização que ocorre a busca por comunicação.

Logo após a libertação dos escravos, em 1888, alguns ainda permaneceram nas fazendas, outros migraram para diferentes regiões. Nesse período, tia Eva, sem condições financeiras, com três filhas para criar e ainda com a ferida na perna que não cicatrizava, continuou a trabalhar para os Vilela e a benzer os males de todos aqueles que a procuravam.

Na fazenda Ariranha e na região de Jataí, Tia Eva cultivou fortes laços de amizade com várias pessoas. Uma de suas amigas foi a cozinheira Dona Maria Gregória Bento de Arruda, mãe de Seu Waldemar Bento de Arruda, ela era cozinheira de José Parassu, político de Jataí. Dona Luzia Bento de Arruda, 70 anos, (filha de D^a. Maria Gregória) conta que em Jataí sua mãe dizia que “o negócio que ela trabalhava lá era cozinhar”. Segundo Seu Waldemar, “mesmo morando em fazendas diferentes minha mãe e tia Eva eram muito amigas. Minha mãe contava que elas falavam sobre comida, doces, doenças, estas coisas. Tia Eva era especialista em fazer doces. Já minha mãe ficava na comida salgada”.

Percebe-se, pela fala de Seu Waldemar, que as pessoas eram integradas pelas experiências vividas. Tipos de comidas, o modo de prepará-las; doenças e como evitá-las; faziam parte de um cotidiano o qual norteavam os discursos.

Com o passar dos anos tia Eva foi juntando pequenos recursos materiais (carro de boi, bois, galinhas e porcos). Segundo Sérgio Antônio da Silva, 77 anos, bisneto de tia Eva, “ela recebia recurso, era doação que faziam, porque para benzer não se cobra, a pessoa

dá”. Na década de 1890, tia Eva ainda acalentando o sonho de sair de Jataí e possuir um pedaço de terra, conforme pedido feito a São Benedito, começou a ver seu sonho se realizar.

E tinha aquele moço, que não era rei, mas tinha muita influência com o rei, e a filha dele ficou louca aí levaram lá para tia Eva benzer, [...] e aí a menina sarou. Naquele tempo era essa coiseira toda, branco não conversava com preto, mas o homem foi lá agradecer a ela e ela contou a ele que tinha vontade de sair do Estado de Goiás e conhecer o Mato Grosso e criar um lugar só para pretos, para não apanhar, para ficar na liberdade, aí ele falou: -Olha se você quiser ir eu te ajudo. Ele deu duas juntas de boi para ela, boi de carga, duas juntas de boi dá quatro boi. Ela já tinha um gado lá, uns bois, então ficaram seis bois na carreta.

(Waldemar Bento de Arruda)

Sem opções de trabalho, sem acesso a terra, os libertos ainda estavam presos à hierárquica estrutura econômica e social do modelo escravagista que os cerceava e não permitia que reproduzissem sua condição camponesa. Por isso, os libertos, sem condições de se reproduzirem socialmente, procuraram realizar o “projeto camponês”, ou seja, acesso a terra, a formação de famílias, certo grau de autonomia na vida cotidiana, o controle dos meios de produção e do processo de trabalho. Nesse sentido, a terra, assim como a família e o trabalho, segundo Klaas Woortmann (1990), são categorias nucleantes de significados, e estreitamente relacionadas. Observa também Ellen Woortmann (1983, p. 23) que:

Não se pensa a terra sem pensar a família e o trabalho, assim como não se pensa o trabalho sem pensar a terra e a família. Por outro lado, essas categorias se vinculam estreitamente a valores e a princípios organizatórios centrais, como a honra e a hierarquia. Temos, um modelo individual, tanto no plano das categorias, como no plano das relações sociais e das pessoas.

O “projeto camponês”, enquanto *habitus* é a exterioridade interiorizada pelo indivíduo, ele é formado durante o processo de socialização do indivíduo (relacionamento familiar, educação inicial, escola, religião, trabalho) (BOURDIEU, 1983). O *habitus* é um sistema de arranjos socialmente instituído, sendo assim é uma “estrutura estruturada”. Como é também “estruturante”, pois é por meio do *habitus* que os indivíduos são informados, ainda que inconscientemente, a respeito dos princípios que originam e organizam tanto as práticas quanto as representações sociais (BOURDIEU, 1995; 2004).

Com o objetivo de desenvolver o “projeto camponês” os libertos migraram de suas áreas de origem. Sendo assim, a migração foi uma reação às imposições subordinadoras dos senhores de terra e da sociedade local.

A MIGRAÇÃO PARA CAMPO GRANDE - MATO GROSSO.

Em 1904, tia Eva, suas três filhas, genro e Adão - companheiro de tia Eva, impulsionados por notícias de terras vagas no recente instituído município de Campo Grande – Mato Grosso, principiaram os preparativos da migração. Em seguida, esse grupo se juntou a famílias de ex-escravos, as quais estavam migrando de Uberaba também para Campo Grande.

A viagem durou alguns meses, pois o transporte da comitiva era de carros de boi, transporte obrigatório das provisões, das sementes, das ramas de mandioca, das ferramentas, das roupas e de mulheres e crianças. Nessa época, as provisões, para uma longa viagem, concentravam-se geralmente no feijão (a ser cozido durante a viagem), na paçoca de carne seca pilada com a farinha de mandioca, carnes salgadas, carnes assadas misturada na farinha e a farinha de mandioca pura (CASCUDO, 2011). Nesse sentido, afirma Dietz (2009, p. 14) que, “a comida [...], representa um importante marcador de identidade e é, por isso, uma presença importante em movimentos migratórios, seja como acompanhante de migrantes, seja ela mesmo a migrante”.

Segundo Seu Waldemar Bento de Arruda, “aí tocaram a carreta, cada um deu uma coisa e eles vieram. Aí veio embora de Goiás para cá, os crioulos vieram roçando pastos, amansando boi, fazendo cerca de arame, as crioulas vieram lavando roupa, e vieram naquela luta tremenda”. De acordo com Seu Otávio Gomes de Araújo, 76 anos, (bisneto de tia Eva), “eles quando estavam vindo, paravam e faziam uma roça, aí durava uns três ou quatro meses, depois que colhiam começavam a andar de novo”.

Como afirmado por Seu Otávio, as roças eram feitas e duravam de três a quatro meses, nesse período sementes de milho e de feijão poderiam ser plantadas e, após seus grãos estarem maduros, colhidas. As “sementes migrantes” tinham duas finalidades, a de alimentar os ex-escravos migrantes durante a migração e num segundo momento facilitar a permanência desse grupo no lugar de destino. Outra questão é que as “sementes migrantes”, plantadas no lugar de destino, iniciaria uma roça, e a roça caracterizaria a posse da terra. Nesse sentido, as “sementes migrantes”, que significam comida e terra, fazem parte da estratégia de reprodução social do grupo camponês migrante.

No percurso para Campo Grande, tia Eva, ainda com a ferida na perna que não cicatrizava, fez a seguinte promessa a São Benedito: “lá em Mato Grosso, quando eu chegar, eu vou me instalar, se eu sarar dessa perna eu vou fazer uma capela de São Benedito.” (Seu Otávio Gomes de Araújo).

A escravidão, a migração e a própria tia Eva estão imbricadas na memória coletiva dos descendentes de tia Eva, é como se existisse uma linha temporal, construída pela memória, que liga esses eventos até os dias atuais. Essa linha resgatada pela memória coletiva

estabelece um vínculo dos atuais descendentes com a escravidão, com a migração e com a própria tia Eva (HALBWACHS, 2004).

No ano de 1905, os integrantes da comitiva logo que chegaram a Vila Santo Antônio de Campo Grande procuraram um local com terras ainda vagas. Pouco tempo depois, encontraram essas terras na região de Olho D'água, a cerca de 6 quilômetros do centro da Vila. Nessa região, tia Eva, seus familiares e outros ex-escravos tomaram posse de uma área de mata e ali erigiram, com suas casas e roças, o embrião da comunidade negra Tia Eva. Segundo Seu Waldemar:

Lá tinha uns crioulos roceiros, quando tia Eva chegou, falavam que eles também foram escravos, mas eram daqui mesmo. Os brancos moravam tudo perto do centro. As coisas antigamente eram assim, crioulos de um lado e brancos do outro, né. Antigamente tinha essas coisas, os brancos era tudo criador de gado, rico. [...]. Ali tudo se chamava Olho D'água, mas depois mudaram para Cascudo. [...]. Mas lá tinha muito crioulo, era cheio de crioula- da, naquele tempo era tipo o cativoiro, a crioulada gostava muito de andar de pé no chão quando muito algum tinha a alpargata. Então, andando de pé no chão a sola do pé engrossa tudo, aí então ficou essa história de Cascudo pra lá e Cascudo pra cá.

A apropriação por parte dos negros de um espaço propiciou, em pouco tempo, a mudança do nome da localidade de Olhos D'Água para Cascudo, lugar em que os negros andavam de “pé no chão”. Nesse sentido, na região da Vila de Santo Antonio de Campo Grande havia a separação espacial entre os negros que moravam no Cascudo, lugar “tipo um cativoiro”, referência a um lugar cheio de negros, e os brancos que moravam na vila. Além disso, na fala de Seu Waldemar fica clara outra separação, as das atividades econômicas, onde os negros eram camponeses e os brancos, que em sua maioria, trabalhavam, direta ou indiretamente, com a criação de gado.

Logo que os ex-escravos migrantes se instalaram, a ferida da perna de tia Eva havia sumido. Milagre logo creditado a São Benedito. Com a perna curada, tia Eva cumpriu sua promessa, construiu a “igrejinha”⁵ de São Benedito, próxima a sua casa, e em seu interior colocou a imagem desse santo.

A FORMAÇÃO DA COMUNIDADE NEGRA TIA EVA

Em 1906, a Vila de Santo Antonio de Campo Grande não passava de um pequeno povoado com poucas casas (GOMES, 2004). Boa parte da população, dessa época, morava nas extensas fazendas de criação de gado, principal atividade econômica de Campo Grande. Essa atividade possibilitou o enriquecimento de produtores e de comerciantes, como

também a criação de uma elite política oligárquica, a qual influenciou todo o estado de Mato Grosso (OLIVEIRA NETO, 2005).

Já a agricultura, única alternativa para os despossuídos de recursos financeiros, era a principal atividade econômica dos pequenos camponeses, os quais, em número reduzido, orbitavam ao redor do núcleo urbano da Vila, abastecendo o mercado local com seus gêneros alimentícios (frutas, arroz, feijão, milho, abóbora, mandioca, farinha, carne de porco, entre outros). A atividade agrícola, para sociedade mato-grossense, estava ainda atrelada ao trabalho escravo, conseqüentemente, a maior parte da população preferia trabalhar com atividades econômicas, direta ou indiretamente, ligadas a pecuária, do que labutar na terra (MENSAGEM, 1912).

Nesse sentido, o campesinato⁶ no Mato Grosso estava diretamente relacionado aos negros escravos, dessa forma somente esses, agora ex-escravos e seus descendentes, poderiam trabalhar a terra. Mesmo sem estarem na condição de escravos, os negros libertos ainda estavam inseridos numa estrutura ideológica hierárquica pautada pelas divisões estamentais típicas do regime escravocrata.

Em 1906, por causa da igrejinha de São Benedito, a região do Cascudo começou a ser denominada, pela população de Campo Grande, como São Benedito. Nesse local, os ex-escravos migrantes começaram a casar entre si, posteriormente, durante algumas gerações, o casamento preferencial era aquele realizado no interior desse grupo. Na área de São Benedito, alguns ex-escravos começaram a migrar para outras regiões, do sul de Mato Grosso, em busca do “projeto camponês”. Fato que deu origem a várias comunidades negras rurais presentes, atualmente, no estado de Mato Grosso do Sul⁷.

Na década de 1910, tia Eva, além de benzer e realizar partos, trabalhava na produção de doces, mesma atividade que realizava no período da escravidão. Segundo D^a. Luíza Valeriana de Jesus, 87 anos, neta do ex-escravo Dionísio Antônio Martins, tia Eva “foi trabalhar aí, limpava aquelas laranjas, fazia aqueles doces, punha aquela bacia de doce, daquelas cascas bem arrumadinhas né e descia lá no centro [de Campo Grande] para vender e foi assim, que a luta dela foi essa, fazer doces [...]”.

Como assevera D^a. Luíza acima, havia um procedimento na preparação dos doces que estava conectado diretamente a um saber específico, calcado na experiência. Foram essas práticas e saberes, adquiridos na escravidão, que foram passados por tia Eva para seus descendentes. E de tanto fazer doces, as grandes panelas que a doceira tia Eva utilizava, assim como outras que eram vendidas no comércio de Campo Grande, foram batizadas pelos seus descendentes como “panela de tia Eva”. Pois, toda doceira que se preza sabe que não é em qualquer panela que se pode fazer doce.

Nessa época, segundo Seu Sérgio Antônio da Silva, tia Eva procurando regularizar suas terras requereu ao intendente da Vila de Campo Grande, Nilo Javary Barem, a posse de oito hectares de terras devolutas que lhe custou 85 mil réis⁸. Esse valor foi pago com recursos da venda de doces que fazia tia Eva e suas filhas. Segundo D^a. Luíza Valeriana de Jesus, “é, a terra era devoluta. Aí ela pegou e requereu. Ela requereu, fazendo doce de laranja, ela requereu isso aí fazendo doce de laranja, doce de mamão [...]. Assim ela conseguiu fazer esse negócio, requerer esse pedaço de terra. Aí as filhas dela foram se arranchando lá”.

Como se percebe, o lucro gerado pela produção de doces, feitos pela doceira tia Eva e suas filhas, foi responsável pela compra da terra. Nesse sentido, a atividade de doceira, aprendida no período da escravidão, foi fundamental para a fixação e coesão dos ex-escravos e suas famílias em Campo Grande. Além disso, tia Eva, com essa prática, inseriu na culinária local novas receitas e novos sabores. Segundo Seu Waldemar, os doces vendidos nas ruas, independentemente dos seus sabores, eram denominados de “doces de tia Eva”. “Eram doces de laranja, de mamão, ela também fazia bolo, biscoito, rosca de polvilho de mandioca, tudo era vendido nas ruas, tudo era doce de tia Eva.”

Algumas mulheres, como D^a. Maria Gregória, além de lavar roupa para fora e auxiliar na roça da família, ajudava a aumentar o orçamento familiar colhendo guavira no campo. Os frutos da guavira eram usados no preparo de geléias, sucos, doces, pudins, licores, batidas ou curtidos na cachaça. De acordo com Seu Waldemar, filho de D^a. Maria Gregória, “no tempo da guavira minha mãe pegava muita guavira, [...]. Aí minha mãe pegava e vendia na cidade, depois que eu fiquei um pouco crescido eu ajudava a catar e vender guavira. Por que no tempo da guavira a gente vendia a duzentos réis o litro”.

Já os homens, moradores de São Benedito, além do serviço em suas roças, trabalhavam como carpinteiro, pedreiros e peões de fazendas. Assim como as mulheres, os homens também reproduziram os trabalhos que realizaram no período em que eram escravos. Por causa do rápido crescimento de Campo Grande, causado pela construção da estrada de ferro Noroeste do Brasil, o valor das terras aumentou consideravelmente. O comércio multiplicava-se, existiam cerca de duzentas casas comerciais (armazéns, mercearias, cafés, tavernas e farmácias). A indústria era representada por duas serrarias, uma dúzia de olarias e por 80 pequenos engenhos de cana (produziam açúcar, rapadura e aguardente). A principal atividade econômica do município era a indústria pastoril (AYALA; SIMON, 2006). Como consequência desse desenvolvimento, algumas famílias negras camponesas da área de tia Eva passaram a constituir o que Martins (1997) designou de “viveiros de força de trabalho” para a Vila de Campo Grande.

Nessa época, os ex-escravos reproduziam certas atividades diárias (no cultivo das roças de subsistência, na criação de animais e as formas de preparo dos alimentos) de seus

lugares de origem, ou seja, das regiões de Jataí/GO e Uberaba/MG. Como narra Otávio Gomes de Araújo, “A tia Eva implantou aquele sistema de moda de viola, dança de catira, festejos, farinha, rapadura, sabão de cinza”.

A respeito das roças em São Benedito, Seu Otávio afirma que, “tinha muita roça de mandioca, eles faziam muita farinha, no tempo de tia Eva, pra também vender no centro da cidade de Campo Grande. Todo mundo trabalha, criança, adulto, velho, era tudo feito pela família”. Ainda segundo Seu Otávio, tia Eva também tinha sua roça onde plantava mandioca. Já Adão, companheiro de tia Eva, cultivava feijão e mandioca. As roças desses camponeses negros ajudavam a sustentar o pequeno comércio de hortifrutigranjeiro que havia no núcleo urbano de Campo Grande. A plantação de mandioca e a de feijão eram as principais culturas plantadas, pois essas culturas além de alimentar a família podiam ser comercializadas. Toda a produção de gêneros alimentícios era feita pelo grupo familiar, comumente ajudado por mutirão.

Em 1919, tia Eva, com a ajuda dos devotos de São Benedito, conseguiu substituir a antiga estrutura de madeira da igrejinha de São Benedito por alvenaria de tijolo maciço revestido de argamassa. Nesse ano, no dia 13 de maio, teve início a primeira festa de São Benedito⁹ e a primeira procissão de São Benedito de Campo Grande, ambas organizadas pela própria tia Eva. Segundo D^a. Adair Jerônima da Silva (78 anos, bisneta de tia Eva), “nessa festa tia Eva renovou seus votos ao santo, e prometeu que haveria todos os anos festa ao santo. E prometeu também que todos os anos ela faria a festa e quando morresse seus descendentes iriam continuar com a festa”.

Por causa da festa de São Benedito, tia Eva conseguia reunir várias mulheres da região do Cascudo na organização desse evento, eram parentes de tia Eva, integrantes do grupo de ex-escravos migrantes e mulheres da região. Sobre a festa conta Dona Adair:

Vinham pra festa as mulheres daqui e as parentes de fora, todo mundo ajudava. Vinha também [...] a Evirginina Rodrigues, ela é do tempo da vovó Eva. [...]. Ela tem mais de 90 anos. Aí um dia ela tava falando pra mim, disse que ela lembrava direitinho quando faltava dois meses pra festa de São Benedito, vinha ela, a mãe dela e a irmã, vinha as três, todo dia ajudava a vó Eva a fazer doce, fazer as coisas pra festa, né. Ela disse que tinha um galpão assim, que tinha um pranchão largo assim, ali era o lugar delas fazer os doces, punha o leite e fazia bolinho e fazia bastante coisa [...]. Meu tio pegava frango e iam jogando e as mulheres iam depenando, era muito frango. Iam ensacando tudo e pendurando. [...]. O meu tio Antônio Vida saía com uma bandeira, e às vezes as mulher pegava as bandeiras e ia pra esses lugar mais longe. Ia lá pro Rincão, e de lá que a gente trazia galinha, trazia porco, a pessoa dava, fazia promessa. Teve um ano que nós matamos nove vacas, tudo ganhado de promessa feita. Então isso aí, juntava tudo pra festa.

Para a festa, vinham pessoas de Campo Grande e da região do Cascudo. Outros que chegavam de longe ficavam acampados nas terras de tia Eva. A festa iniciava com as novenas,

durante o dia, e à noite começavam os bailes, “festa aqui, era nove dias, o pessoal dançava até durante a semana eu cansei de dançar baile aqui nessa comunidade aqui, na novena né, ia pra novena, saía da novena dançava baile” (D^a. Jerônima Borges da Silva, 74 anos, bisneta de tia Eva). D^a. Luíza Valeriana de Jesus, que acampou em dia de festa, afirma que:

No último dia da festa faziam aquele churrasco, o pessoal fazia aquele buracão assim, pra assar aquela carne. [...]. Tinha muita pororoca¹⁰, aquelas pororocas bonitas assim, fazia aquela porção de espeto, limpava bem limpinho, enchia aquele buracão de carne lá, é carne de porco, de galinha, de vaca, o pessoal comia a vontade, a mulher pegava descascava mandioca punha num tambor para cozinhar, aquela mandioca cozinhava, ficava bonita, aí eles faziam um jirau bem arrumadinho de vara assim, e jogava, punha aquelas folhas no buraco, lavava aquelas folhas de banana, punha lá, e ia jogando ali em cima daquele jirau. Aquela mandioca cozidinha lá, lá ia o pessoal até do estaleiro, mas comia à vontade, era aquela fartura que o senhor ficava bobo de vê, mandioca com carne lá era à vontade.

Nesse evento, que perdura até hoje, são as mulheres as principais responsáveis pela escolha, conservação, preparo (cozido, assado, ensopado, etc.) e distribuição dos alimentos que irão ser consumidos na festa. Doces, bolos, feijão, arroz e carnes de gado, frango e de porco eram os elementos principais da mesa. Nas relações sociais promovidas pelo cotidiano da festa, práticas e saberes alimentares eram passados, trocados e reinventados.

Como observa os atuais descendentes de tia Eva, os alimentos da festa eram os mesmos feitos por tia Eva e outras mulheres quando eram escravas. O preparo desses alimentos, assim como os temperos utilizados, continua até hoje, com certas modificações, compondo o cardápio tanto da festa quanto das refeições dos atuais descendentes de tia Eva.

O ato de escolher, preparar e cozinhar os alimentos, conciliado com a própria festa de São Benedito, eram os momentos de maior agregação entre o grupo de ex-escravos. Pois, além de reencontrar antigos “irmãos”, reestruturavam-se antigas alianças e construíam-se novos laços de solidariedade. A festa era também um rito de passagem para os jovens, pois muitos se casaram com pessoas, a maioria primos, que namoraram na festa. Desse modo, a festa era o local de se conhecer o futuro marido ou a futura esposa.

Com o passar dos anos, tia Eva começou a ser referência para várias pessoas da região de Campo Grande que tinham algum problema de saúde, pois a fama de tia Eva, como benzedeira, curandeira e parteira, já havia se espalhado. Nos momentos de dor ou de ameaça social, as pessoas a procuravam para ouvir conselhos, uma oração ou uma benção, pois reconheciam nela um saber religioso eficaz para essas conjunturas.

No dia 11 de novembro de 1926, com 78 anos de idade, faleceu em São Benedito, a ex-escrava Eva Maria de Jesus, tia Eva. Segundo Seu Sérgio Antônio da Silva, “ninguém sabia falar de que ela morreu. Foi uma doença desconhecida. Ela sabia que iria morrer. Minha

mãe contava que ela dizia isso. [...]. Mamãe falava que quando ela faleceu em 1926 a cidade toda parou e pessoas de destaque a reverenciaram”. O corpo de tia Eva foi enterrado em frente à igreja de São Benedito¹¹. Em seu túmulo, os festeiros colocaram uma pequena placa de metal com o seguinte dizer: “Tia Eva, natural de Goiás, falecida a 11 de novembro de 1926, com 78 anos de idade. Tributo dos festeiros de São Benedito no ano de 1927”.

CONSOLIDAÇÃO DA COMUNIDADE NEGRA TIA EVA

Após a morte de tia Eva, Adão, seu companheiro, saiu da comunidade e nunca mais regressou. As funções religiosas e políticas de tia Eva foram herdadas por sua filha Sebastiana Maria de Jesus, a qual herdou também os cuidados da igreja, a administração da festa de São Benedito, o papel de benzedeira, parteira e doceira.

Na década de 1940, com a expansão urbana da cidade de Campo Grande, aos poucos, alguns homens da comunidade Tia Eva começaram a sair das atividades relacionadas com a terra para trabalhar na construção de casas e prédios. Nesse sentido, começou a se desenhar um padrão de trabalho para os homens ligado especialmente à construção civil. No caso das mulheres, não houve variação em suas atividades profissionais, pois continuaram a realizar o trabalho de domésticas, de cozinheiras e de lavadeiras. Outras mulheres, porém em menor número, continuavam vendendo seus doces nas ruas da cidade. Seu Aristides Antônio da Silva, 80 anos, revela que sua mãe, D^a. Catarina Maria de Jesus, assim como sua avó, tia Eva, tinha o hábito de fazer e vender doce na parte urbana de Campo Grande:

Sabe o que ela fazia para conseguir ganhar um dinheirinho? Descascava laranja azeda, ralava a cidra, e vendia para fazer doce. Isso dava dinheiro aí na cidade rapaz. Quando tinha laranja azeda descascava aquilo, ralava aquela cidra, nem vejo mais cidra, acho que não existe mais isso. Deixava ralado prontinho pra fazer doce, e saía vendendo nas casas. Tinha a finada tia Antônia que morava lá do lado do córrego, as duas eram que saíam vendendo. Antes não tinha asfalto aí em lugar nenhum, tudo em Campo Grande era chão, pedra, não tinha asfalto. Campo Grande era só um miolinho.

A região do Cascudo, nessa época, localizada ao norte da cidade de Campo Grande, continuava a ter fortes características rurais, pois a parte mais procurada pelos novos habitantes era o sul da cidade, saída para São Paulo. Desse período, D^a. Iraci Borges, 87 anos, conta que:

Vovó Sebastiana tinha um pilãozinho onde pilava o café. Aqui ela tinha três pés de café, ali perto do poço. Dali ela colhia café pro uso diário do ano todo, né. Eu me lembro dela colhendo café, socando café no pilão, socava arroz, socava canjica, né. Foi meu avô, Jerônimo Vida, que fez esse pilão pra ela, né. Porque tudo era beneficiado ali, em família, né, era feito em casa, não era comprado, como a gente compra hoje.

Essa memória de produzir, de preparar e consumir os alimentos expressa um modo de vida peculiar camponês, onde estão imbricados a valoração do trabalho e do alimento. No dizer de Klaas Woortmann (1985: p. 10), “a comida do roçado é a comida do trabalho, e por isso é forte; a comida da cidade é comida comprada, e por isso é fraca. Esses termos traduzem uma percepção moral da vida [...]”¹². Por meio da fala de Dona Iraci Borges podemos também comparar as mudanças ocorridas na prática alimentar de duas gerações, a da avó Sebastiana e a da neta D^a. Iraci. Onde a primeira produzia, preparava e consumia seus alimentos e a segunda, representando os dias atuais, os compra. Essa prática alimentar também retrata a própria comunidade Tia Eva, onde no passado era uma comunidade rural e atualmente, por causa do crescimento urbano de Campo Grande, é uma comunidade urbana (FREYRE, 1982).

No ano de 1955, faleceu nas terras de tia Eva, D^a. Sebastiana Maria de Jesus, filha de tia Eva. Antes de morrer, como herdeira das tradições religiosas de tia Eva, passou todas as responsabilidades, herdadas de sua mãe, para sua filha Catarina Maria de Jesus. Entre as décadas de 1950 a 1960, a população urbana de Campo Grande duplicou. Entretanto, foi na década de 1970 que ocorreu a expansão do perímetro urbano de Campo Grande. Foram incorporadas áreas com características e dinâmicas rurais, como foi o caso das terras de tia Eva. Como consequência desse processo, esse território, onde era praticada uma agricultura voltada para a subsistência e a comercialização de excedentes no mercado local, começou a sofrer com o processo de urbanização da região. Diante disso, o território de tia Eva foi parcelado, pois os descendentes de tia Eva não possuíam a escritura definitiva do imóvel. Desse modo, foram obrigados a se adequarem às normas do parcelamento urbano da Prefeitura do município, ganhando aspecto de bairro periférico. Esse parcelamento não só dividiu as terras como também, espacialmente, as famílias extensas. Essas famílias tiveram que antecipar o processo de herança subdividindo o lote original para os filhos casados.

No ano de 1975 faleceu a lavadeira e doceira D^a. Catarina Rosa da Cruz (neta de tia Eva). Com o seu falecimento D^a. Narzira da Cruz de Barros, sua filha, herdou, juntamente com seu irmão, Seu Michel, a responsabilidade da igreja e da festa de São Benedito. D^a. Narzira coordenava a esfera religiosa da festa e seu irmão a administrativa-política. Dessa forma, as atividades em prol do santo continuaram nas mãos das mulheres, padrão que começou com tia Eva, passou por sua filha, D^a. Sebastiana Maria de Jesus, continuou com a neta, D^a. Catarina Rosa da Cruz, e prosseguiu com a bisneta, D^a. Narzira da Cruz de Barros. Além da coordenação da festa de São Benedito, as quatro têm em comum a grande devoção ao santo, o ato de benzer e a preparação de comidas e doces, saberes e práticas que foram passados, nessas quatro gerações, de mãe para filha.

Nos discursos dos descendentes de tia Eva, principalmente nos dos mais idosos, percebe-se que a memória do passado está associada a um modo de ser camponês, de união da família, de respeito aos mais idosos, de fartura de comida na mesa e do trabalho na terra. A “tradição”, materializada pela terra, família e trabalho - “projeto camponês”, é

constantemente lembrada quando os mais idosos falam de tia Eva, de sua migração para o Mato Grosso e do passado na comunidade.

A comida, segundo Klaas Woortmann, é também uma categoria nucleante, assim como terra, família, trabalho. Essas categorias “como núcleo de representações que são, geram discursos sobre outros temas culturais que não a própria comida” (1985, p. 37). Por isso, no presente artigo as trajetórias de vida da ex-escrava tia Eva estão consubstanciadas com sua atividade de doceira. Nesse sentido, as práticas e os saberes alimentares passados pela ex-escrava doceira tia Eva para os seus descendentes, são textos culturais que, falam, entre outras coisas da terra, da família e do trabalho.

NOTAS

1. Utilizo o “T” maiúsculo em Tia Eva para assinalar a comunidade Tia Eva, e o “t” minúsculo para assinalar a pessoa de tia Eva.
2. Realizei, entre os meses de janeiro a maio de 2009, pesquisa de campo na comunidade negra Tia Eva. Nesse período, de observação direta da comunidade por meio do convívio diário, foram realizadas 43 entrevistas individuais e 05 coletivas, totalizando 48 entrevistas. Dos 38 informantes entrevistados, 20 mulheres e 18 homens, 28 são pessoas de 60 a 98 anos. Ocorreram também, após os trabalhos de campo, pesquisas em arquivos e bibliotecas localizadas em Campo Grande/MS, Brasília/DF e Goiânia/GO.
3. O presente artigo tem como base minha tese de doutorado: “Fiéis descendentes: redes irmandades no pós-abolição entre as comunidades negras rurais sul-mato-grossenses” (PLÍNIO DOS SANTOS, 2010).
4. Distrito de Lavras do Funil, atual município de Lavras/MG.
5. Igrejinha é uma categoria local que expressa a pequena igreja construída por tia Eva.
6. Para maior entendimento sobre o mundo camponês: a ética, a moralidade, a lógica da produção, a dinâmica da vida e sua reprodução, dentre outros aspectos, ver Ellen Woortmann (1983; 1995a), Klaas Woortmann (1990), Wolf (1976), Velho (1976), Carneiro (1998), Chayanov (1966) e Mendras (1978).
7. Uma explicação mais aprofundada sobre o campesinato negro e comunidades negras rurais quilombolas em Mato Grosso do Sul pode ser vista em Plínio dos Santos (2010).
8. Nessa ocasião, 85 mil réis era equivalente a três sacos de 60 kg de farinha de mandioca ou a quase 5 sacos de 60 kg de milho (GOMES, [1922] 2004).
9. Sobre a festa de São Benedito em comunidades negras ver Brandão (1987) e Bastide (1989).
10. Segundo Cavazin (2000), pororoca são petiscos de polvilho, fritos, torrinhos, expandidos, diversificadamente elaborados com massa de batata, mandioca ou fubá.

11. Na década de 1970, esse cemitério foi desativado e os restos mortais de tia Eva foram colocados no interior da igrejinha de São Benedito.
12. Sobre forte e fraco no campesinato ver Klaas Woortmann (1985).

■ REFERÊNCIAS

1. ABDALA, M. C. Sabores da tradição. In: *Revista do Arquivo Público Mineiro*, n.2, 2006.
2. AYALA, S. C.; SIMON, F. (Org.). *Album graphico do estado de Matto Grosso (E. E. U. U. do Brazil)*. Campo Grande: AGIOSUL; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, [1914] 2006.
3. BASTIDE, R. *As religiões africanas no Brasil: contribuição a uma sociologia das interpenetrações de civilizações*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1989.
4. BORJAS, M. de J. C. *Comunidad de memoria: memoria metafórica de una localidad en el sertão brasileiro*. Tese (Doutorado em Antropologia) - PPGAS/DAN/UnB, Brasília, 1995.
5. BOURDIEU, P. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
6. _____. *The Logic of Practice*. Book 1: *Critique of theoretical reason*. Stanford: Stanford University Press, 1995.
7. _____. *A economia das trocas simbólicas*. Editora Perspectiva, 5ª edição. Coleção Estudos. São Paulo. 2004.
8. BRANDÃO, C. R. *Festim dos bruxos: estudos sobre a religião no Brasil*. São Paulo: Ícone, 1987.
9. CARNEIRO, M. J. *Camponeses, agricultores e pluriatividade*. Rio de Janeiro: Editora Contra Capa, 1998.
10. CASCUDO, L. da C. *História da alimentação no Brasil*. 4ª Ed. São Paulo: Global, [1967] 2011.
11. CAVAZIN, N. *Histórias e receitas. Limeira: Sociedade Pró Memória de Limeira*, 2000. CHAYANOV, A. V. *The theory of peasant economy*. In: KERBLAY, B., SMITH, R.; THORNER, D. (Ed.) *Homewood*, Illinois. American Economic Association, 1966.
12. DIETZ, A. Take away entre fronteiras: comida e sentimento de pertencimento entre migrantes italianos na Irlanda do Norte. In: *Espaço Plural*. Unioeste, ano 1, n. 1. Edunioeste, 1999.
13. FRANÇA, B. T. *Pioneiros: romance histórico da fundação de Jataí e contribuição ao estudo do povoamento de Goiaz*. Goiás: Ed. UFG, [1954] 1995.
14. FREYRE, G. *Sobrados e mucamos: decadência do patriarcado e desenvolvimento do urbano*. 14ª Ed. Ver. São Paulo: Global, [1936] 2003.
15. _____. *Reurbanização: Que é?* Recife: Massangana, 1982.
16. GOMES, A. de A. *O município de Campo Grande em 1922*. Campo Grande: IHGMS, [1922] 2004.

17. HALBWACHS, M. *A Memória Coletiva*. São Paulo: Vértice Editora, 2004. MARTINS, J. de S. *Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano*. São Paulo: Hucitec, 1997.
18. MELLO, D. C. *Nos porões do passado: a descoberta de Jataí*. Jataí: Sudográfica/Stúdio 54 Gráfica e Ed. Ltda, 2002.
19. MENDRAS, H. *Sociedades camponesas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. MENSAGEM do 1º Vice-Presidente do estado de Matto-Grosso, Joaquim Augusto da Costa Marques. Abertura da sessão extraordinária da Assembléia Legislativa, em 13 de maio de 1912. Cuyabá. Typographia Official.
20. OLIVEIRA NETO, A. F. *A rua e a cidade: Campo Grande e a 14 de Julho*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2005.
21. PLÍNIO DOS SANTOS, C. A. B. *Fiéis descendentes: redes irmandades no pós-abolição entre as comunidades negras rurais sul-mato-grossenses*. Tese (Doutorado em Antropologia) - PP-GAS/DAN/UnB, 2010.
22. SALLES, Gilka V. F. de. *Economia e escravidão na capitania de Goiás*. Coleção documentos goianos n. 24. Goiânia: CEGRAF/UFG. 1992.
23. VELHO, Otávio. *Capitalismo autoritário e campesinato*. São Paulo/Rio: Difel, 1976. WOLF, Eric. *Sociedades camponesas*. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1976.
24. WOORTMANN, E. F. O sítio camponês. In: *Anuário Antropológico 81*. Fortaleza/Rio de Janeiro: UFC/Tempo Brasileiro. 1983.
25. _____. *Herdeiros, parentes e compadres: colonos do sul e sitiantes do Nordeste*. Brasília: Editora UnB/Hucitec, 1995a.
26. _____. *Japoneses no Brasil/brasileiros no Japão: tradição e modernidade*. Série Antropologia nº 183, DAN/UnB, 1995b.
27. _____. Homens de hoje, mulheres de ontem: gênero e memória no seringal. In: FREITAS, C.: *Anais do I Seminário de Antropologia da UCG*. Goiânia: Editora UCG. 1998.
28. WOORTMANN, K. *A comida, a família e a construção do gênero feminino*. Série Antropologia nº 50. DAN/UnB, 1985.
29. _____. Com parente não se negueia. In: *Anuário Antropológico/87*. Brasília: Ed. UnB; Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro Ltda, 1990.

“ Um lugar fora do mapa: a colônia do sacramento

▮ **Paulo César Possamai**
UFPEL

RESUMO

Por estar fora do atual Estado nacional brasileiro, a Colônia do Sacramento poucas vezes foi considerada algo mais do que um enclave militar e comercial no Rio da Prata. Por isso ela geralmente não consta como parte da história do Brasil. Esta visão nacionalista, de contar a história a partir do Estado nacional, não leva em conta que, dentro do contexto da América portuguesa, ela era parte integrante do “Estado do Brasil” e tinha um importante papel de colonização na região platina. Durante boa parte do período em que os portugueses se mantiveram nas margens do Rio da Prata, a discussão sobre o que constituía o território pertencente à Colônia do Sacramento seria motivo de conflito entre as Coroas de Portugal e Espanha.

Palavras-chave: Fronteira, Diplomacia, Guerra.

INTRODUÇÃO

Começamos este texto com uma pergunta que frequentemente se faz a quem pesquisa um local de fronteira: “a história da Colônia do Sacramento faz parte da história do Uruguai ou da história do Brasil”? Eis o grande problema de tentar encaixar a história acontecida antes do surgimento dos Estados nacionais na América. Sacramento se parece com a questão que tem dividido os historiadores sul-rio-grandenses há muito tempo que é a história das missões jesuíticas conhecidas como Sete Povos (BRUM, 2006). Fundadas por padres espanhóis no atual território do Rio Grande do Sul, por muito tempo foram ignoradas pela historiografia nacionalista que iniciava a história do estado com a fundação do primeiro estabelecimento oficial português no Rio Grande de São Pedro em 1737.¹

Uma vez criados os estados nacionais na América Latina, no decorrer do século XIX, iniciou-se o processo de construção das histórias nacionais. Buscava-se então iniciar o processo com a chegada dos europeus ao continente americano, mas também integrar todo o processo histórico desenvolvido dentro das fronteiras dos estados que então se constituíam em uma “história nacional”. Hoje essa visão vem sendo mitigada, mas ainda não foi abandonada completamente, pois os dois lugares em questão se transformaram em destinos turísticos e, dentro deste papel, precisam ter sua história explicada aos visitantes.

Nesse sentido os Sete Povos foram integrados à história do Brasil, assim como a Colônia do Sacramento à história do Uruguai, embora ambos os casos fossem muitas vezes vistos como uma recuperação de terras invadidas por estrangeiros. Por mais estranha que nos pareça hoje esta visão providencialista, de que o Estado nacional estava destinado a se formar dentro das atuais fronteiras, ela ainda é compartilhada por alguns historiadores.

Mas, voltemos à questão da história da Colônia do Sacramento. Hoje todos sabemos que, de acordo com o Tratado de Tordesilhas, ela se situa no território atribuído à Espanha. Porém, na época de sua fundação, em 1680, ainda não se sabia exatamente onde passava a linha e as dúvidas acerca do seu alcance levaram Portugal e Espanha a tentar alargar ao máximo seus domínios. Se os portugueses avançaram na área espanhola na América também é verdade que os espanhóis não respeitaram a Linha de Saragoça, a contrapartida da Linha de Tordesilhas, que dividiu os domínios de ambas as coroas no Oriente. A ocupação do arquipélago das Filipinas pelos espanhóis só foi reconhecida pelos portugueses no Tratado de Madrid (1750), quando foi abandonada a Linha de Tordesilhas. Numa época em que ainda não havia meios de medir com precisão as longitudes o melhor meio de se

¹ Sobre a polêmica entre historiadores “lusitanos” (que defendiam a pertença do Rio Grande do Sul à matriz colonial portuguesa) versus “platinos” (que insistiam na influência das nações vizinhas no desenvolvimento do Rio Grande do Sul), consultar: GUTFREIND, Ieda. *A historiografia rio-grandense*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1992.

apropriar de uma região era ocupá-la antes que uma nação rival o fizesse e é assim que entendemos a fundação da Colônia do Sacramento.

Os Estados nacionais na América, assim como os Estados situados em outros continentes foram criados a partir de processos históricos e, portanto, no nosso entender, é impossível delimitar especificamente o que seja história específica de determinado país numa área de fronteira como é a região platina. A Colônia do Sacramento faz parte da história do Uruguai? Hoje certamente sim, mas até 1777 ela era parte do império ultramarino português, e por isso não deve ser estudada fora deste contexto.

No período em estudo o nome Brasil indicava uma colônia portuguesa chamada “Estado do Brasil” que não correspondia com os limites atuais da República Federativa do Brasil, mesmo porque a atual região norte formou um estado à parte do Estado do Brasil de 1621 a 1772, período em que era chamada de “Estado do Maranhão”. Em 1737 esta colônia passou a chamar-se “Estado do Grão Pará e Maranhão”, tendo em vista a transferência da capital de São Luís para Belém. Por causa disso é mais correto falar em América portuguesa do que em Brasil colonial, termo que remete à visão de um futuro estado nacional chamado Brasil que incluiria todos os domínios portugueses na América.

Segundo Fradkin e Garavaglia, o problema da “história colonial”, ser vista ainda hoje como “un período lejano y perdido en el tiempo que sólo puede interesar a anticuarios o especialistas” ou como “una suerte de pre-historia marginal, anterior a la ‘verdadera historia’ de la sociedad actual” é compartilhado por todos os países colonizados pelos europeus. Os estados nacionais surgiram a América do Sul em princípios do século XIX, porém só em meados desse século é que se iniciou a tarefa de criar uma história nacional na maioria dos países da região.

Narrar la historia de “la Nación” fue por mucho tiempo el cometido principal de la tarea de los historiadores. Pero conviene que seamos más precisos: cada una de las historiografías llamadas “nacionales” se abocó con fervoroso entusiasmo a la empresa de construir un relato de la historia y lo hizo desde una representación del despliegue de la nación a lo largo del tiempo (FRADKIN; GARAVAGLIA, 2009, p. 9).

Para o caso brasileiro, Sílvia H. Lara aponta que, na historiografia dos séculos XIX e XX: “Precedendo o ‘nacional’, a colônia passou a ser vista como o embrião da nação, mas foi esta última que lhe deu inteligibilidade e sentido” (LARA, 2005, p, 22). Diferentemente da América espanhola, a América portuguesa preservou sua unidade durante o processo de independência, situação que levou a identificar a colônia como o antecessor direto do Estado nacional atual.

A COLÔNIA DO SACRAMENTO E SEU CONTROVERSO TERRITÓRIO

Não é de hoje que a Colônia do Sacramento está “fora do mapa” da América portuguesa. Já no passado, justamente por estar numa área em disputa entre as coroas de Portugal e Espanha, foi bastante difícil enquadrá-la dentro de um contexto específico. Especialmente porque a Linha de Tordesilhas nunca foi medida, embora esteja cuidadosamente delineada na maioria dos manuais escolares.

Fernando C. Garcia critica a linha que todos estamos acostumados a ver. Segundo o mesmo ela representa um traçado criado por Varnhagen no século XIX e que não correspondia às ambições da Espanha nem de Portugal até a anulação do Tratado.

Calculada hoje, a linha de Tordesilhas passaria, pois, por algum ponto entre a baía de Maldonado e o sul de Alagoas. A grandeza dessa distância é proporcional às diferenças de opinião que afastaram e afastam ainda aqueles que pretenderam localizar o volúvel meridiano. Assim a linha consagrada hoje entre nós é a de Belém a Laguna, estabelecida em 1854-57 por Varnhagen, que usou as léguas com a medida calculada por Martín Fernández de Enciso, respeitado geógrafo e navegante espanhol de meados do século XVI. No entanto, o próprio Varnhagen e o Barão do Rio Branco lembraram não ser essa a linha mais favorável ao Brasil. Contudo, deixaram de mostrar qual seria esta. Varnhagen afirmou apenas que mais terras tocariam ao Brasil se tivesse usado as léguas consagradas por Vespúcio e Colombo, correspondentes a quinze delas ao grau do Equador. Segundo Rio Branco, essas também seriam as utilizadas por “outros navegadores espanhóis ou ao serviço da Espanha”. Nesse caso, a linha tangenciaria Porto Alegre a oeste, entrando no Atlântico cem quilômetros acima do Rio Grande (GARCIA, 2010, p. 32).

Embora a maior dilatação da linha ainda deixasse de fora do domínio português o Rio da Prata, este não era o entendimento da Coroa portuguesa em fins do século XVII. Como na época da fundação de Sacramento cada parte interessada colocava a linha onde queria, uma saída foi buscar a legitimação na divisão eclesiástica. A Prelazia do Rio de Janeiro, criada em 19 de julho de 1576, tinha como limite sul o Rio da Prata, o que foi confirmado no século seguinte, quando da criação do bispado do Rio de Janeiro, em 22 de novembro de 1676, pela bula *Romani Pontificis*, na qual Inocêncio XI estabeleceu o alcance da nova diocese que, do Espírito Santo seguia “até o Rio da Prata, pela costa marítima e pelo sertão” (LEITE, 1945, p. 534).

Porém, nem mesmo as divisões eclesiásticas eram precisas, pois a bula papal não levou em consideração os limites do bispado de Buenos Aires. Criada em 1620, esta diocese tinha a mesma extensão da governação do Rio da Prata (1617), a qual incluía as duas margens do rio (GARCÍA BELSUNCE, 1999, p. 158). Ou seja, mesmo a divisão eclesiástica apresentava problemas insolúveis, pois atribuía a Banda Oriental (atual Uruguai) a duas dioceses diferentes.

Destruída no mesmo ano de sua fundação, em 1680, Sacramento seria retomada pelos portugueses pelo Tratado Provisional de 1681. Em 1701, em um tratado de aliança com os portugueses, os espanhóis reconheceram o domínio português no Rio da Prata, mas o termo “*como al presente la tiene*”, dificultou os anseios da lusitanos de criarem uma nova povoação em Montevideu. A mudança da posição portuguesa, durante a Guerra da Sucessão Espanhola, levou a guerra ao Prata, razão da evacuação de Sacramento em 1705.

Em 1715, o Tratado de Utrecht, que selou a paz entre as coroas ibéricas, incluiu a devolução da Colônia do Sacramento a Portugal. Os plenipotenciários portugueses na Holanda foram o conde de Tarouca e D. Luís da Cunha. Tarouca buscou mais do que simplesmente a devolução de Colônia na negociação com os espanhóis, pois visava garantir a expansão da colonização portuguesa no Rio da Prata:

Porque escrevendo ouvi da parte de El Rei de Castela que se não dissesse no tratado Colônia, pois já não havia tal Colônia, mas dissemos o terreno donde estava a Colônia, daqui tirei a ocasião para uma grande negociação, e nesta água em volta, como se diz vulgarmente encaixei um plural dizendo o território e a Colônia; esta malícia não percebeu o Duque de Osuna [plenipotenciário espanhol], nem o embaixador de França e assim passou o plural; e assim direi a VS.^a o desígnio com que o fiz. El Rei nosso senhor não possuía mais que a Colônia simplesmente, antes quando ultimamente lha cedeu Felipe 5º pôs-lhe uma cláusula dizendo *como al presente la tiene* – de sorte que não possuíamos de jure um palmo de terra fora da Colônia, mas presentemente em virtude desta paz há de El Rei entrar de posse, há de fortificá-la, há de começar a lograr toda a campanha e terra que lhe parecer e se os castelhanos quiserem embaraçar-lhe há de responder-lhes que aquele território lhe há de ser cedido juntamente com a Colônia e que não põem em dúvida a que se faça a demarcação pois que no tratado de paz se vê que não só lhe deram a Colônia mas o território (In: CLUNY, 2006, p. 319).

Contudo, a notícia da entrega da “Colônia do Sacramento e seu território”, segundo os termos do tratado, não foi bem recebida em Buenos Aires. O *cabildo* escreveu ao rei que a devolução de Colônia aos lusos resultaria num gravíssimo prejuízo à Coroa espanhola e aos habitantes das províncias de Buenos Aires, Paraguai e Tucumã, assim como também aos índios das missões jesuíticas. Dizia que todos necessitavam da caça do gado selvagem que vivia na Banda Oriental, uma vez que a contínua exploração e a seca haviam extinguido o gado na campanha bonaerense (In: CORREA LUNA, 1931, pp. 452-453).

Para o governador de Buenos Aires, o território de Colônia, não delimitado pelo Tratado de Utrecht, era somente o coberto pela artilharia da praça. Deu ao seu rei três interpretações diferentes sobre o território a ser devolvido aos portugueses.

La primera entiendo por la Colonia y su Territorio únicamente la situación en que estuvo la fortaleza y su circunvalación, a distancia de tiro de cañón que es solo lo que han tenido posesión los portugueses. La segunda dar más

extensión a esta palabra, territorio, incluyendo en ella el uso de las campañas de aquella banda para las provisiones de carnes, cueros, sebos y grasa para su manutención y los continuos despachos que hacen al Río de Janeiro. Y la tercera a todas las tierras, que pretende la Corona de Portugal siendo infalible, que en cualquiera clase de estas que se dé cumplimiento a la cesión serán perjudicados gravemente los dominios y real servicio de V. M. (In: CORREA LUNA, 1931, p. 454).

A primeira interpretação foi aceita pela Coroa espanhola, negando aos portugueses a tomada de todo o território que ia além da área coberta pela artilharia da fortaleza que fora evacuada em 1705.

O governador nomeado para reconstruir Sacramento, Manuel Gomes Barbosa, expôs ao governador de Buenos Aires o ponto de vista dos portugueses: “tanto para a parte do norte, por onde se continua atualmente o domínio de Portugal, como para a parte do leste, e foz do Rio da Prata” (In: MONTEIRO, 1937, pp. 58-59). Por isso pediu aos comissários espanhóis a retirada da guarda do rio São João. Recebeu uma negativa com base no argumento de que o território da Colônia do Sacramento se restringia ao alcance de um tiro de canhão disparado da fortaleza. Seguindo as ordens de Lisboa, Gomes Barbosa fez registrar seu protesto contra a limitação imposta pelos espanhóis e deu início às obras de reconstrução da fortaleza.

Na Europa, a questão do território da Colônia do Sacramento continuava indefinida. Os historiadores régios foram chamados a contribuir com a posição oficial. O padre Manuel Caetano de Souza preparou um minucioso estudo sobre as diferentes acepções da palavra território, a fim de refutar a interpretação dos espanhóis. Ele descreveu três definições para o termo: territórios das cidades; territórios com jurisdições próprias e territórios com extensão indefinida; nos quais se incluíam os territórios das conquistas. “Nessa reflexão, observa-se a equivalência entre ‘conquista’ e ‘colônia’, concebidos como espaços territorialmente indefinidos” (KANTOR, 2004, p. 56).

De fato, faltavam as condições para determinar a verdadeira extensão da América portuguesa e especialmente faltavam mapas sobre as áreas em disputa. A ideia do Conde de Tarouca no Congresso de Utrecht de agregar a palavra território à Colônia do Sacramento, pensando que isso seria suficiente para anular a expressão do tratado anterior, de 1701, pelo qual os espanhóis reconheceram o domínio português na região platina como “al presente la tiene” não surtiu o efeito desejado.

Seu colega em Utrecht, D. Luís da Cunha, continuou a lidar com o assunto enquanto foi embaixador de Portugal na Espanha. Em 15 de dezembro de 1719 escrevia ao Secretário de Estado sobre suas dificuldades em negociar com os espanhóis sem a ajuda de mapas da região em disputa.

Quanto ao território da Colônia do Sacramento, seria mui conveniente que se mandasse um mapa especial daquele país, se é que o há, declarando quais são os limites que Sua Majestade deseja; por que pedimos um território sem recorrer àquela antiga e quimérica demarcação [de Tordesilhas] sobre que houve tanta disputa (In: CORTESÃO, 1950, p. 189).

O pedido seria atendido, porém a corte só recebeu mapas acurados sobre a Colônia do Sacramento e o Rio da Prata depois que os chamados “padres matemáticos” passaram pela região platina. A missão dos jesuítas Diogo Soares e Domingo Capassi consistia em elaborar mapas da América portuguesa que possibilitassem um maior conhecimento sobre o território, com a finalidade de se melhorar a exploração dos recursos e aumentar a eficácia da administração civil e eclesiástica, assim como se prevenir contra as pretensões de outras nações colonizadoras. A fim de cumprir estes objetivos, os mapas a serem feitos não deveriam se limitar a representar o litoral, mas dar especial atenção às terras do sertão.

Os padres chegaram ao Rio de Janeiro em fevereiro de 1730 e, ainda em outubro do mesmo ano, deslocaram-se para Sacramento. É de se salientar que a sua ida ao Rio da Prata não havia sido ordenada pela Coroa, pois respondiam aos pedidos feitos nesse sentido pelos governadores do Rio e de Colônia. O padre Soares nos deixou três mapas importantes: “O Grande Rio da Prata na América Portuguesa e Austral”, a “Carta Topográfica da Nova Colônia e Cidade do Sacramento no Grande Rio da Prata” e o “Mapa Topográfico da Barra, dos Baixos, das Ilhas e Praias do Porto da Nova Colônia dos Portugueses” (ALMEIDA, 2001, pp. 100-142).

O padre Capassi não deixou nenhuma contribuição para a cartografia da Colônia do Sacramento porque logo voltou ao Rio de Janeiro, após desentender-se com seu colega. Porém a falta de cooperação entre os dois jesuítas não comprometeu sua missão, pois o mapa que mostra a margem norte do Rio da Prata -de baixo de um brasão português- apresenta diversas informações sobre a região, desde o sistema hidrográfico até os bancos de areia e os cálculos da profundidade do rio, a fim de facilitar a navegação no mesmo.

CONCLUSÕES

As diferentes interpretações sobre o território da Colônia do Sacramento; toda a antiga Banda Oriental, segundo os portugueses, ou a área coberta pela artilharia de uma praça de guerra, segundo os espanhóis, continuou a produzir atritos. A tentativa de criar uma fortificação portuguesa em Montevidéu em 1723 foi frustrada pela intervenção do governador de Buenos Aires (POSSAMAI, 2009). Por sua vez, a iniciativa da Coroa espanhola de forçar os habitantes de Colônia a manterem-se dentro da área coberta pela artilharia da praça levou a um sítio que se prolongou por dois anos (1735-1737) e que se manteria depois da paz,

através da manutenção do campo de bloqueio que impedia o acesso dos portugueses ao interior (POSSAMAI, 2014, p. 167).

Devido à tenaz oposição dos espanhóis, o projeto de expansão dos portugueses rumo ao Rio da Prata não foi levado a efeito. A manutenção do bloqueio espanhol, garantida pelo regime de *status quo* sancionado pelo Tratado de Paris de 1737, criou uma nova situação na Colônia do Sacramento, que pode ser aproximada às experiências portuguesas no Oriente e no norte da África. A partir de então, Sacramento tornou-se uma praça-forte que controlava um território muito restrito e que devia a sua manutenção talvez mais a uma questão de prestígio que aos lucros do contrabando, já que os custos em manter o enclave revelaram-se bastante pesados para o governo do Rio de Janeiro, que arcava com a maior parte das despesas do estabelecimento platino. Porém, antes desse momento, a Colônia do Sacramento constituiu-se num dinâmico centro de povoamento, circunstância que não deve ser obscurecida pelo seu importante papel de centro comercial.

■ REFERÊNCIAS

1. ALMEIDA, André Ferrand de. *A Formação do Espaço Brasileiro e o Projeto do Novo Atlas da América Portuguesa (1713-1748)*. Lisboa: CNCDP, 2001.
2. BRUM, Ceres Karan. *“Esta terra tem dono”: representações do passado missioneiro no Rio Grande do Sul*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2006.
3. CLUNY, Isabel. *O Conde de Tarouca e a Diplomacia na Época Moderna*. Lisboa: Horizonte, 2006.
4. CORREA LUNA, Carlos (org.). *Campaña del Brasil: Antecedentes Coloniales*. Buenos Aires: Archivo General de la Nación, 1931, tomo I (1535-1749).
5. CORTESÃO, Jaime (org.). *Alexandre de Gusmão e o Tratado de Madrid. Antecedentes do Tratado*. Rio de Janeiro: Instituto Rio Branco, 1950, parte III, tomo I.
6. FRADKIN, Raúl; GARAVAGLIA, Juan Carlos. *La Argentina Colonial: el Río de la Plata entre los siglos XVI y XIX*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2009.
7. GARCIA, Fernando C. de. *Fronteira Iluminada*. Porto Alegre: Sulina, 2010.
8. GARCÍA BELSUNCE, César A. “La sociedad Hispano-criolla”. *Nueva Historia de la Nación Argentina*. 2. Período Español (1600-1810). Buenos Aires: Planeta, 1999.
9. GUTFREIND, Ieda. *A historiografia rio-grandense*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1992.
10. KANTOR, Iris. *Esquecidos e Renascidos*. São Paulo: Hucitec, 2004.
11. LARA, Sílvia H. “Conectando historiografias...” in: BICALHO, Maria F.; FERLINI, Vera L. A. *Modos de Governar*. São Paulo: Alameda, 2005.

12. LEITE, Serafim. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1945, vol. 6.
13. MONTEIRO, Jonathas da Costa Rego. *A Colônia do Sacramento, 1680-1777*. Porto Alegre: Globo, 1937.
14. POSSAMAI, Paulo. “Montevideo fortificado es otro Gibraltar”: As tentativas dos portugueses em ocupar Montevideú no século XVIII. *Estudios Historicos – CDHRP*, Diciembre 2009, N. 3. Disponível em: http://www.estudioshistoricos.org/edicion_3/paulo-possamai.pdf
15. POSSAMAI, Paulo. *Colonia del Sacramento. Vida cotidiana durante la ocupación portuguesa*. Montevideo: Torre del Vigía, 2014.

“ Violência contra a mulher: um assunto pertinente a saúde pública e os índices do primeiro semestre de 2020 no Corede Paranhana encosta da Serra - RS

| **Nathália Lehn**
FACCAT

| **Marcos Paulo Dhein Griebeler**
FACCAT

RESUMO

A violência contra a mulher é um assunto comum ao cotidiano, considerado um fenômeno que possui diversas fâcies e que afeta milhares de mulheres e famílias no mundo. Por se tratar de uma agressão em relação aos direitos humanos que ocasiona diversos traumas e ao longo do tempo desenvolve patologias, é considerado como um problema de saúde pública, que através de políticas públicas busca constantemente o enfrentamento ao fenômeno a fim de proporcionar qualidade de vida e garantia dos direitos de cidadania para todas as mulheres. Como objeto de análise, tem-se o Corede Paranhana Encosta da Serra, onde são analisados os índices de violência contra a mulher diante das ocorrências registradas e disponibilizadas pela Secretaria de Segurança Pública (SSP) referente ao primeiro semestre do ano de 2020. Os resultados demonstram que os municípios apresentam grandes oscilações de ocorrências de um município para o outro e denuncia a dificuldade das vítimas em realizar os registros de ocorrências durante o período de isolamento social vivido no país em decorrência do enfrentamento da pandemia Covid-19. O estudo apresenta resultados que sugerem um olhar mais criterioso a determinados municípios em relação às políticas públicas adotadas no enfrentamento do fenômeno e preservação da vida das cidadãs de seus respectivos municípios.

Palavras-chave: Violência Contra a Mulher, Feminismo, Saúde Pública.

INTRODUÇÃO

O assunto “violência contra a mulher” faz parte do cotidiano mundial, sendo uma situação comumente identificada nas relações afetivas e lares familiares, diversas são as motivações que ocasionam tais violências, sendo muitas vezes assumida a culpa pelo ato violento pela própria vítima por conta das pressões geradas pelo agressor. A violência doméstica é um assunto polêmico e que gera diversos questionamentos quanto ao perfil das pessoas envolvidas, as motivações, os tipos de agressões e os impactos gerados na sociedade que vivencia a situação de forma direta ou indireta.

De acordo com Minayo (2006), a violência é um fenômeno da ordem do vivido, cuja manifestações provocam ou são provocadas por uma forte carga emocional de quem a comete, de quem a sofre e de quem a presencia. Ou seja, a vítima da violência não é somente a mulher que sofre as diferentes formas de agressão, mas também os familiares que estão próximos às vítimas de agressores desequilibrados emocionalmente. Em 2006 a autora já relatava que o Brasil ocupava o quarto lugar no ranking da violência na América Latina, depois de Colômbia, El Salvador e Venezuela; desde então os números de casos registrados tem aumentado diante da evidência em relação às ocorrências aos órgãos pertinentes e as notificações das coordenadorias de Saúde dos municípios.

No Brasil, a violência contra a mulher tem sua representatividade na Lei federal Maria da Penha, cujo objetivo principal é estipular punição adequada e coibir atos de violência doméstica contra a mulher. Tendo sua definição no artigo 5º: violência doméstica e familiar contra a mulher é “qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial” (BRASIL, 2006).

A Organização Mundial da Saúde (OMS) apresentou em uma pesquisa, estudos sobre a saúde da mulher e a violência doméstica contra a mulher onde indicou que 15 a 71% das mulheres sofrem violência física e/ou sexual por um parceiro íntimo em algum momento de suas vidas. A pesquisa relatou também que a violência sexual e aquela praticada pelo parceiro íntimo levam a uma vasta gama de problemas físicos, mentais e de saúde sexual a curto e longo prazo (OMS,2010).

Esse fenômeno afeta fortemente a saúde em decorrência de alguns fatores: provoca morte, lesões, traumas físicos, agravos emocionais, mentais, entre outros; diminui a qualidade de vida das pessoas e suas coletividades; exige uma readequação da organização tradicional dos serviços de saúde; gera novos problemas para o atendimento médico preventivo ou curativo; e evidencia a necessidade de uma atuação interdisciplinar e intersetorial (COSTA,2012).

Os casos de violência contra a mulher são abordados diariamente nos telejornais e veículos de comunicação. A mídia fala todo dia de violência contra a mulher, ora referindo-se

a ocorrências policiais, ora a ações do judiciário, frequentemente de maneira escandalosa, bem ao gosto da opinião pública (TELES et al, 2002). Porém, na maioria das vezes não abordam as formas de combate ao fenômeno e não enfatizam o apoio às vítimas de forma que elas se sintam seguras a ponto de realizar as denúncias necessárias como forma de livrar-se dos agressores.

Percebe-se que a mídia aborda as questões relacionadas a violência como forma de exposição e sensacionalismo, não dando a devida explanação, deixando de apontar formas de prevenção para com isso diminuir os índices de ocorrências, solucionando parte dos casos e sanando as lotações em unidades públicas de saúde, que por vezes acabam destinando seus atendimentos a doenças tais como depressão, que são provenientes da “doença oculta” chamada violência doméstica.

A realidade das mulheres vítimas desse fenômeno infelizmente foi amplamente prejudicada com as ações adotadas desde março de 2020 para o enfrentamento da pandemia Covid-19. De acordo com a nota técnica publicada pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, diferentes países do mundo verificaram crescimento dos números de violência contra meninas e mulheres, em especial a doméstica, durante a pandemia, tal como França, Itália, Espanha, Portugal, China, Estados Unidos, dentre outros. No entanto, tem sido notório o desafio para as vítimas na medida em que muitas das mulheres estão confinadas com seu agressor e tem enorme dificuldade de fazer a denúncia em um equipamento público (FBSP, 2020). Diante disso, este artigo visa explicar como se apresenta a situação dos dados referentes aos índices de violência contra a mulher no Corede Paranhana Encosta da Serra/RS, tendo-se como base de análise de dados os registros disponibilizados pela Secretaria de Segurança Pública do Rio Grande do Sul no primeiro semestre de 2020.

Com base em Gill (2014), a proposta metodológica do estudo se trata de uma pesquisa descritiva, pois busca verificar os índices do fenômeno “violência contra mulher” registrados ao órgão competente de um determinado Corede do Estado do Rio Grande do Sul no período de janeiro a junho de 2020. Os dados analisados no presente estudo foram disponibilizados de forma online pela Secretaria de Segurança Pública – Departamento de Integração, Planejamento e Política de Segurança – do Rio Grande do Sul, onde obteve-se os índices de registros que apresentaram os indicadores de ameaças e agressões físicas contra mulheres.

ALGUMAS DEFINIÇÕES SOBRE A VIOLÊNCIA CONTRA MULHER E SAÚDE PÚBLICA

A violência exhibe variadas faces; não é uniforme e nem tampouco homogênea. Ao mesmo tempo em que a extensão e o grau da atrocidade cometida pelo ato criminoso e violento condenam o agressor a extirpá-lo por meio dos mecanismos jurídico-legais da sociedade,

a discriminação, o isolamento e a invisibilidade social marcam de forma silenciosa e eficaz a violência contra suas vítimas (ESCORSIM,2014).

A mais comum e muitas vezes não identificada como forma de violência pela vítima é a violência psicológica, que ocorre quando o agressor usa de intimidações e ameaças que impedem ou prejudicam o exercício do desenvolvimento pessoal da figura feminina. A violência psicológica refere-se a ações ou omissões que visam desagradar, dominar, humilhar outra pessoa, controlando seus atos, comportamentos, crenças e decisões (TELES et al, 2002). Pode-se dizer que é uma forma “oculta” de violência doméstica que passa despercebida pela sociedade, talvez por acreditarem ser uma forma comum de tratamento às pessoas do gênero feminino que infelizmente tem como culturalismo a diminuição do gênero.

Enfrentar a violência contra a mulher exige romper muitas barreiras, que se estendem desde os “pré-conceitos” e machismos naturalizados até os fatores que mantêm as mulheres em silêncio como temor, vergonha, crença na mudança do parceiro e re-vitimização por parte de autoridades e da sociedade. Essa violência tem vitimado mulheres pelas mãos de agressores conhecidos, iniciando-se na juventude e agravando-se na fase adulta (SCARANCE, 2019).

Em relação ao perfil e ação das mulheres vítimas de violência no Brasil, pode ser melhor compreendido para o estudo a partir do auxílio dos dados expostos no Relatório Visível e Invisível – A Vitimização de Mulheres no Brasil, publicado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública pelo Instituto de Pesquisas Datafolha em 2019. De acordo com os dados expostos, do total de mulheres que participaram de uma pesquisa sobre violência contra mulheres entre 2018 e 2019 no Brasil, 42,6% das participantes vítimas de violência têm entre 16 e 24 anos de idade, 33,5% tem entre 25 e 34 anos de idade, 27,1% tem entre 45 e 59 anos e 13,6% tem 60 anos ou mais (FBSP, 2019).

Ainda no estudo, no que condiz a denúncia do agressor a ação das mulheres vítimas de violência são preocupantes, 22,2% das vítimas relatou ter procurado algum órgão oficial, 29,6% das vítimas relataram ter procurado órgão não oficial e 52% relataram não ter feito nada (FBSP, 2019).

A violência sofrida por mulheres afeta fortemente a saúde por conta dos problemas ocasionados, assim como diminui a qualidade de vida das pessoas e das coletividades e evidencia a necessidade de uma atuação muito mais específica, interdisciplinar, multiprofissional, intersetorial e engajada do setor, visando às necessidades dos cidadãos. Por conta disso, o setor saúde introduziu o tema em sua pauta, consciente de que pode contribuir para sua discussão e prevenção (MINAYO, 2006).

No campo da Saúde Pública, a inserção da violência praticada contra as mulheres como um problema a que se deve dar particular atenção seguiu o movimento histórico das

convenções e tratados de direitos humanos. Contudo, sua inserção inicial foi a partir da preocupação com os aspectos relacionados à violência em geral e sua importância para o processo de saúde e doença das populações. A partir da década de 1980 e, mais intensamente, na década de 1990, a problemática da violência adquiriu maior força nos debates políticos e sociais e no planejamento em saúde pública no país (AZAMBUJA; NOGUEIRA, 2008).

No que condiz ao assunto violência doméstica contra mulheres, infelizmente ainda é muito usual opiniões e críticas advindas do “senso comum” pela população, onde o uso de opiniões de senso comum acabam por atrapalhar na resolução dos casos e diminuição dos índices de violência, sendo assim, dificultam o acesso das vítimas aos serviços de proteção, prevenção e promoção da saúde e segurança, uma vez que a população possui interiorizado a ideia de que não é cordial inteirar-se de problemas conjugais de outras pessoas, ou mesmo de desavenças entre familiares que em grande parte dos casos culmina em algum tipo de violência.

Além disso é notório a partir dos estudos que a violência tem como consequência um agravo a saúde, pois mostram que mulheres que sofreram abuso sexual na infância ou na vida adulta adoecem mais do que mulheres que não passaram por tal situação, tanto com relação a saúde física e psicológica quanto à adoção de comportamentos não-saudáveis, como tabagismo, consumo de álcool e outras drogas e sedentarismo. De modo geral, há um risco maior de desenvolverem depressão, tentativas de suicídio, dor crônica, transtornos psicossomáticos, ferimentos físicos, problemas gastrointestinais, síndrome de intestino irritável, e diversos problemas para a saúde reprodutiva (gravidez indesejada, contaminação por HIV e outras doenças sexualmente transmissíveis, abortos espontâneos ou provocados (AZAMBUJA; NOGUEIRA, 2008).

Em relação as leis de enfrentamento e punição dos agressores, Santiago (2019) cita que a Lei Brasileira Maria da Penha é reconhecida pelas Organizações das Nações Unidas (ONU) como uma das três melhores legislações do mundo no enfrentamento à violência contra as mulheres, a lei de nº 11.340, criada em 07 de agosto de 2006, tem como objetivo coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher, estabelecendo medidas de assistências e proteção às mulheres em situação de violência.

Ainda assim existe uma grande lacuna entre leis e índices em relação às mulheres vítimas da violência no Brasil. O país conquistou leis proclamadas dentre as melhores do mundo para a defesa das mulheres, mas ao mesmo tempo permanece recordista em índices de violência. Apesar dos esforços e da maior conscientização da sociedade, a violência se mantém estável e crônica (SCARANCE, 2019).

Diante dos conceitos apresentados, é evidente que para o enfrentamento do fenômeno é necessário a ação em conjunto de órgãos públicos, tais como, segurança, saúde e políticas

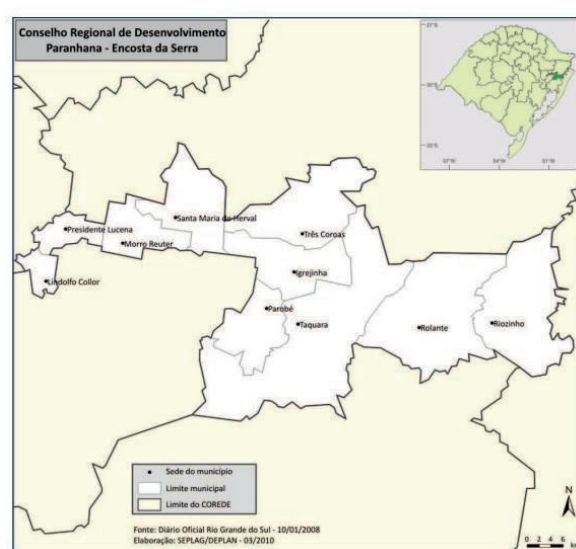
públicas que atuem de forma íntegra na punição dos agressores mas também com adequado acolhimento às vítimas, proporcionando a elas melhores condições de bem estar para que possam sentir-se confortáveis na sociedade, exercendo assim o papel de cidadãs mesmo diante dos traumas as quais estão acometidas.

No item a seguir encontra-se a análise do Corede Paranhana Encosta da Serra – RS, de modo a identificar a situação da população em relação ao fenômeno, sendo possível o uso do estudo como ferramenta de reflexão/ação para a atuação dos gestores sociais da região na formação de políticas adequadas para a diminuição dos índices de forma eficaz.

ANÁLISE DOS ÍNDICES DE VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NO COREDE PARANHANA ENCOSTA DA SERRA

O presente artigo é um estudo sobre os índices de violência contra mulher com recorte para um dos vinte e oito Coredes¹ que integram o estado do Rio Grande do Sul. O Corede em análise é o Paranhana Encosta da Serra que é composto por duas microrregiões distintas na organização geográfica e administrativa. A primeira microrregião, a do Paranhana, é formada pelos municípios de Igrejinha, Parobé, Rolante, Riozinho, Taquara e Três Coroas, e distribui-se ao longo das RS 239 e RS 115, localizada na região das Hortênsias e o Litoral Norte. A outra microrregião, a da Encosta da Serra, é formada pelos municípios de Lindolfo Collor, Presidente Lucena, Santa Maria do Herval e Morro Reuter, mais próximos da capital, Porto Alegre.

Figura 1. Mapa de localização do Corede Vale do Paranhana-Encosta da Serra



Fonte: Governo do Estado do RS. Disponível em: <https://planejamento.rs.gov.br>.

¹ Os Conselhos Regionais de Desenvolvimento - COREDES, criados oficialmente pela Lei 10.283 de 17 de outubro de 1994, são um fórum de discussão para a promoção de políticas e ações que visam o desenvolvimento regional. O Estado conta, atualmente, com 28 Conselhos Regionais de Desenvolvimento. Recuperado de <https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/conselhos-regionais-de-desenvolvimento-coredes>

Na tabela a seguir, consta a variação da população desses municípios, entre os anos de 2010 e 2019, com base no último censo demográfico realizado oficialmente no país, e o crescimento dos municípios quando levada em consideração a estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Tabela 1. Variação demográfica de municípios do Corede Paranhana Encosta da Serra (2010-2019)

Município	População (CENSO 2010)	População (ESTIMADA 2019)	# População	% Variação População
Igrejinha	31.660	36.899	5.239	22,16
Lindolfo Collor	5.227	6.054	827	3,50
Morro Reuter	5.676	6.407	731	3,09
Parobé	51.502	58.272	6.770	28,63
Presidente Lucena	2.484	2.901	417	1,76
Riozinho	4.330	4.653	323	1,37
Rolante	19.485	21.349	1.864	7,88
Santa Maria do Herval	6.053	6.331	278	1,18
Taquara	54.643	57.466	2.823	11,94
Três Coroas	23.848	28.220	4.372	18,49
Total	204.908	228.552	23.644	100,00
Rio Grande do Sul	10.693.929	11.377.239	683.310	6,01

Fonte: Elaborado pelos autores com base em dados disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br>.

Diante dos dados disponibilizados pela Secretaria de Segurança Pública do Estado, analisou-se que nos seis primeiros meses do ano de 2020 foram registrados pela SSP um total de 1.400 ocorrências de violência geral (homicídio doloso, furto, abigeato, furtos de veículos, estelionato, delitos relacionados à armas e munições, posse e tráfico de entorpecentes, vítimas de latrocínio e lesão corporal seguida de morte) no Corede Paranhana Encosta da Serra, totalizando 6,12% da população afetada diretamente pela violência em relação a população total.

Enquanto isso, os registros de violência contra a mulher são realizados e analisados independentes aos casos de violência em geral, sendo assim, no período em análise obteve-se o total de 537 ocorrências (afetando diretamente 2,35% da população) pertinentes a violência contra mulher registradas nas delegacias dos municípios, sendo classificados de acordo com a tipificação do crime (ameaça, lesão corporal, estupro, feminicídio consumado e feminicídio tentado).

Dentre os municípios pertencentes ao Corede há grande oscilação entre os índices de registros. O destaque negativo em relação às ocorrências de violência contra a mulher se deu nos municípios de Parobé, com 157 (29,24%) ocorrências, seguido do município de Taquara, com 154 (28,68%) casos. Já o registro positivo se concentra no município de Riozinho, que não registrou nenhuma ocorrência no primeiro semestre do ano. Os demais

municípios encerraram o primeiro semestre da seguinte forma: Igrejinha 87 (16,20%), Lindolfo Collor 8 (1,49%), Morro Reuter 7 (1,30%), Presidente Lucena 1 (0,19%), Rolante 41 (7,64%), Santa Maria do Herval 12 (2,23%), e Três Coroas 70 (13,04%) registros de ocorrências.

De acordo com os dados da tabela 2 que encontra-se logo a seguir, em relação as ocorrências registradas nos municípios da primeira microrregião, a do Paranhana, obteve-se no primeiro semestre do ano em Igrejinha 45 ocorrências registradas de ameaça (14%), 42 ocorrências registradas de lesão corporal (22%), não havendo ocorrências quanto aos crimes mais graves, tais como estupro, feminicídio consumado e feminicídio tentado.

No município de Parobé obteve-se 108 ocorrências registradas de ameaça (33%), 45 ocorrências registradas de lesão corporal (24%), 3 ocorrências registradas de estupro (19%), uma ocorrência registrada de feminicídio consumado (50%) e nenhuma registrada quanto ao crime de feminicídio tentado. No município de Rolante obteve-se 24 ocorrências registradas de ameaça (7%), 13 ocorrências registradas de lesão corporal (7%), 04 ocorrências registradas de estupro (25%), e nenhuma ocorrência quanto aos crimes de feminicídio consumado e tentado.

Como ponto de destaque positivo, em Riozinho não se obteve nenhum registro de ocorrência. No município de Taquara obteve-se 87 ocorrências registradas de ameaça (27%), 59 ocorrências registradas de lesão corporal (31%), 5 ocorrências registradas de estupro (31%), 1 ocorrência de feminicídio consumado (50%) e 2 ocorrências de feminicídio tentado (100%). No município de Três Coroas obteve-se 44 ocorrências registradas de ameaça (13%), 24 ocorrências registradas de lesão corporal (13%), 2 ocorrências registradas de estupro (13%), e nenhuma ocorrência quanto aos crimes de feminicídio consumado e tentado.

Na segunda microrregião, a da Encosta da Serra, os registros se deram da seguinte forma: no município de Lindolfo Collor, obteve-se 6 ocorrências registradas de ameaça (2%), 1 ocorrências registradas de lesão corporal (1%), 1 ocorrência registrada de estupro (6%), não havendo ocorrências quanto aos crimes de feminicídio consumado e feminicídio tentado. No município de Presidente Lucena obteve-se 1 ocorrência registrada de ameaça (0%), e nenhuma ocorrência registrada quanto as demais tipificações de crimes.

Em Santa Maria do Herval obteve-se 8 ocorrências registradas de ameaça (2%), 3 ocorrências registradas de lesão corporal (2%), 1 ocorrência registrada de estupro (6%), e nenhuma ocorrência quanto aos crimes de feminicídio consumado e tentado. No município de Morro Reuter obteve-se 5 ocorrências registradas de ameaça (2%), 2 ocorrências registradas de lesão corporal (1%), não havendo ocorrências quanto aos crimes de estupro, feminicídio consumado e feminicídio tentado.

Tabela 2. Índice registrado pela SSP em relação às ocorrências de violência contra a mulher por município do Corede

Item	Município	Total Parcial											
		Ameaça	%	Lesão Corporal	%	Estupro	%	Fato Consumado	%	Fato Tentado	%	Soma Geral	% Relativa
1	Igrejinha	45	14%	42	22%	0	0%	0	0%	0	0%	87	16,20%
2	Lindolfo Collor	6	2%	1	1%	1	6%	0	0%	0	0%	8	1,49%
3	Morro Reuter	5	2%	2	1%	0	0%	0	0%	0	0%	7	1,30%
4	Parobé	108	33%	45	24%	3	19%	1	50%	0	0%	157	29,24%
5	Presidente Lucena	1	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	0,19%
6	Riozinho	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0,00%
7	Rolante	24	7%	13	7%	4	25%	0	0%	0	0%	41	7,64%
8	Santa Maria do Herval	8	2%	3	2%	1	6%	0	0%	0	0%	12	2,23%
9	Taquara	87	27%	59	31%	5	31%	1	50%	2	100%	154	28,68%
10	Três Coroas	44	13%	24	13%	2	13%	0	0%	0	0%	70	13,04%
Totais		328	100%	189	100%	16	100%	2	100%	2	100%	537	100,00%
Total % Ocorrências Mês		Total Até 06/2020											
		537											
% Mês		100%											

Fonte: Elaborado pelos autores com base em dados disponíveis em: <https://www.ssp.rs.gov.br>

Em relação aos meses em que a política de isolamento social como forma de enfrentamento a pandemia foi mais rígida no Estado é perceptível a diminuição nos registros de ocorrência de violência contra a mulher. Porém, ao contrário do que pode-se pensar em um primeiro momento, isso não é significado de que os casos de violência doméstica tenham diminuído, e sim significa que o acesso das mulheres vítimas aos órgãos competentes à denúncia está mais difícil, pois na maioria das vezes o agressor não permite a saída das mesmas de seus lares. Os dados denunciam que os menores números de ocorrências foram registrados nos meses de abril (14%), maio (15%) e junho (12%).

Tabela 3. Índice registrado pela SSP em relação às ocorrências de violência contra a mulher em % ao mês no Corede

Mês/2020	Ocorrências no mês	% ao mês
Janeiro	126	23%
Fevereiro	101	19%
Março	92	17%
Abril	73	14%
Maio	83	15%
Junho	62	12%

Fonte: Elaborado pelos autores com base em dados disponíveis em: <https://www.ssp.rs.gov.br>

Em suma, os municípios do Corede que possuem os maiores percentuais de registros de ocorrências são Igrejinha, Parobé, Taquara e Três Coroas. Como ferramenta de enfrentamento ao fenômeno durante o período de isolamento social os municípios de Igrejinha e Três Coroas adotaram como política pública a Patrulha Maria da Penha que tem por objetivo apoiar a mulher vítima de violência e também o fortalecimento das ações de fiscalização das medidas protetivas de urgência, dessa forma contribuindo para o desenvolvimento pessoal das mulheres vítimas de violência doméstica e familiar (IGREJINHA, 2020).

Em relação aos demais municípios não foram encontrados registros de ações realizadas através de políticas públicas para o enfrentamento aos casos de violência, sendo que se realizou pesquisa no portal do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) na aba “cidades”.

Como auxílio para as vítimas que não conseguem ter acesso aos órgãos competentes de denúncia, tem-se a opção das centrais de atendimento telefônico, através dos números 180 – Central de Atendimento à Mulher em Situação de Violência - e 190 – Polícia Militar – ambos disponíveis 24 horas por dia em todo o território nacional e com o objetivo de receber denúncias de violência contra a mulher, além de fornecerem orientação às mulheres sobre seus direitos e sobre a rede de atendimento à mulher (FBSP, 2020).

As ações através de políticas públicas adequadas são de suma importância para as vítimas e para a sociedade diante de agressores inconsequentes que acabam por violar os direitos humanos da vítima e de todos a sua volta. Um conjunto de políticas públicas que impactam sobre os determinantes da exposição aos riscos, da vulnerabilidade às doenças, do acesso aos cuidados, assim como sobre as consequências dos problemas de saúde das mulheres é discutido na Rede de Conhecimentos sobre Mulheres e Equidades de Gênero da Comissão sobre Determinantes Sociais da Saúde da OMS.

Exemplos de ações de políticas que podem contribuir ao progresso incluem medidas legais e sociais de proteção aos direitos de propriedade das mulheres, promoção da saúde e outras medidas para aumentar o acesso de todas as adolescentes à educação em seus mais variados assuntos (OMS, 2011).

Como ferramenta de enfrentamento ao fenômeno tem-se o Objetivos Sustentável (ODS) nº 5 que integra a Agenda 2030. O ODS 5 trata da Igualdade de Gênero como base necessária para a construção de um mundo pacífico, próspero e sustentável (ODS, 2020).

A implementação das práticas apresentadas nos indicadores do ODS 5 nos municípios poderá contribuir para a promoção da igualdade de gênero e o empoderamento de todas as mulheres e meninas, em todos os níveis, tendo como consequência a diminuição e talvez até o cessamento dos mais diversos tipos de violência contra as mesmas.

CONCLUSÃO

A parte inicial deste artigo visou contextualizar o fenômeno que está presente e assombra os lares e mulheres vítimas dos indivíduos da sociedade que desrespeitam a igualdade de gênero e diminuem as mulheres ao mínimo, a fim de agredi-las fisicamente e/ou psicologicamente das mais variadas formas. Em seguida, situou-se o leitor acerca do local selecionado para o levantamento de dados secundários para a investigação científica dos seus autores. Logo após, foram trazidas referências bibliográficas sobre violência contra a mulher, saúde pública e cidadania, e por fim, expôs-se a forma metodológica da coleta e demonstração dos resultados.

É evidente que os índices de violência contra a mulher são altíssimos em determinados municípios do Corede Paranhana Encosta da Serra, e que a violência e conflitos transformam-se em problemas gravíssimos à sociedade e à saúde pública, resultando em mulheres vítimas de baixa autoestima, depressão e ansiedade. Com isso a problemática gera nas mesmas, dificuldades de comunicação com a sociedade, tornando-as em mulheres que deixam de desempenhar com destreza papéis fundamentais enquanto cidadãs.

Também é considerável alertar sobre os casos de violência autoprovocada, que engloba os casos de automutilação e suicídio que por muitas vezes não são mensurados e registrados pelos órgãos competentes. A violência contra mulheres pode ser percebida e inclusive relatada pelas vítimas à profissionais de diversas áreas da saúde, dentre elas, profissionais ligados aos serviços de bem-estar. Sugere-se que sejam criados protocolos e ações de cuidados às pessoas em situação de risco, disponibilizando aos profissionais da saúde informações sobre as ocorrências destas violências, gerando assim, uma contínua corrente de enfrentamento a esse fenômeno que ocasiona a violação dos direitos humanos.

■ REFERÊNCIAS

1. AZAMBUJA, Mariana P. R.; NOGUEIRA, Conceição. Introdução a Violência contra as Mulheres como um Problema de Direitos Humanos e de Saúde Pública. Saúde Social. São Paulo, 2008. <https://www.scielo.br/pdf/sausoc/v17n3/11.pdf>
2. COSTA, Marta Cocco da. Violência contra mulheres rurais, agendas públicas municipais e práticas profissionais de saúde: o visível e o invisível na inconsciência do óbvio. UFRGS. Porto Alegre, 2012. <https://www.ssp.rs.gov.br/tese-de-doutorado-enfermagem-ufrgs-martha-cocco>
3. DATAFOLHA/FBSP. Visível e Invisível – A Vitimização de Mulheres no Brasil. Distrito Federal, 2019. <http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/02/relatorio-pesquisa-2019-v6.pdf>
4. ESCORSIM, Silvana Maria. Violência de gênero e saúde coletiva: um debate necessário. Uni-Brasil. Florianópolis, 2014. <https://www.scielo.br/pdf/rk/v17n2/1414-4980-rk-17-02-0235.pdf/>

5. FBSP- FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA – Violência doméstica durante a pandemia de Covid-19. 2ª edição, 2020. <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/06/violencia-domestica-covid-19-ed02-v5.pdf>
6. GIL, Antônio. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Ed. Atlas, 2014.
7. GOV-RS. Perfil Socioeconômico Paranhana Encosta da Serra. Porto Alegre, 2015. <https://planejamento.rs.gov.br/upload/arquivos/201512/15134135-20151117103226perfis-regionais-2015-paranhana-encosta-da-serra.pdf>
8. IBGE. Cidades. Recuperado a partir de <https://cidades.ibge.gov.br/>
9. IGREJINHA. Portal da cidade, 2020. Recuperado de <https://igrejinha.portaldacidade.com/index.php/noticias/policial/brigada-militar-inicia-patrolha-maria-da-penha-em-igrejinha-e-tres-coroas-1626>
10. Lei Maria da Penha (Lei 11.340/06). Recuperado a partir de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11340.htm.
11. MARQUES et al. Mapa da Violência Contra a Mulher. Brasília – DF, 2018.
12. MINAYO, Maria Cecília de Souza. Violência e Saúde. Editora FIOCRUZ. Rio de Janeiro, 2006. <https://static.scielo.org/scielobooks/y9sxc/pdf/minayo-9788575413807.pdf>
13. ODS. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Agenda 2030. Brasília, 2020 http://www.agenda2030.org.br/saiba_mais/publicacoes
14. OMS. Organização Mundial da Saúde. Prevenção da violência sexual e da violência pelo parceiro íntimo contra a mulher: ação e produção de evidência. Biblioteca da OPAS 2010. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44350/9789275716359_por.pdf;jsessionid=E6B6D-DBC853A774F4E50909C3E882A12?sequence=3
15. OMS. Organização Mundial da Saúde. Mulheres e saúde: evidências de hoje, agenda de amanhã. Biblioteca da OPAS 2011. https://www.who.int/eportuguese/publications/Mulheres_Saude.pdf?ua=1
16. SANTIAGO, Denice. As interseccionalidades necessárias às questões do enfrentamento da violência contra a mulher. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Visível e invisível: a vitimização de mulheres no Brasil, 2019. <http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/02/relatorio-pesquisa-2019-v6.pdf>
17. SSP-RS. Secretaria da Segurança Pública do Rio Grande do Sul. Indicadores da Violência Contra Mulher – Lei Maria da Penha, 2020. <https://www.ssp.rs.gov.br/indicadores-da-violencia-contra-a-mulher>
18. SCARANCE, Valéria. Violência contra a mulher: um desafio para o Brasil. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Visível e invisível: a vitimização de mulheres no Brasil, 2019. https://scholar.google.com.br/scholar?cluster=15122190154826262839&hl=pt-BR&as_sdt=2005&scioldt=0,5
19. TELES et al. O que é violência contra a mulher. Coleção Primeiros Passos. Ed.: Brasiliense. São Paulo, 2002.

“ Vivências e Memórias de Moisés Santiago Bertoni na Tríplice Fronteira

▮ Solange da Silva **Portz**

RESUMO

Este texto apresenta a pesquisa sobre Moisés Santiago Bertoni, nascido na Suíça em 1857, migrou para Argentina no ano de 1884. Após quatro anos fixa residência no Paraguai, vindo a falecer em 1929 no lado brasileiro, sendo sepultado em solo paraguaio. O objetivo é apresentar o fazer investigativo sobre as vivências registradas e memórias construídas e em construção na fronteira no final do século XIX e início do século XX. A pesquisa foi sendo desenhada a partir do que as fontes foram apresentando, pautado nas contribuições de Ginzburg (1989, 2004, 2007, 2009) assim, os indícios revelados, contribuíram para conhecer o processo de construção de memórias sobre este personagem. Como resultado a pesquisa demonstrou que existem interpretações construídas ao longo do tempo que procuram determinar e definir este personagem como sábio, destemido e persistente. Trazem uma imagem positiva, com discurso idealizador e contraditório de um homem dedicado à ciência. Além disso, permitiu entender a tríplice fronteira enquanto um espaço de centralidade.

Palavras-chave: Moisés Santiago Bertoni, Tríplice Fronteiras, Vivências, Memórias, Centralidade.

INTRODUÇÃO

A proposta foi estudar memórias e vivências do suíço Moises Santiago Bertoni na fronteira - Paraguai, Brasil e Argentina, que tinha o rio Paraná como cenário principal desta rede de relações. Registros apresentam o vai e vem dos vapores, que subiam e desciam o rio, como forma de deslocamento, comunicação e de relações entre pessoas que viviam nas fronteiras dos três países.

O marco temporal de referência selecionado refere-se à chegada de Bertoni em Misiones, na Argentina, em 1884, local onde viveu no período de quatro anos. Mais tarde migrou para o Paraguai, às margens do rio Paraná, vindo a falecer no Brasil, na localidade de Foz do Iguaçu no ano de 1929, sendo sepultado na sua propriedade Puerto Bertoni, em Presidente Franco no Paraguai. Durante cinco décadas, o personagem central desta investigação produziu, recolheu, organizou e preservou uma variedade e um volume significativo de registros, que foram se tornando suportes de memórias até os tempos atuais. Portanto, a temporalidade investigada se estende para além da vida de Bertoni na fronteira, adentrando suas memórias e as memórias sobre ele.

Este estudo, sobre Moisés Bertoni, privilegia a observação do particular que tem sua relação com dimensões mais amplas do social: as emoções, as escolhas, as atitudes, suas desilusões, suas ações são concebidas dentro de um contexto político, econômico e cultural do final do século XIX e inícios do século XX. Assim, esta investigação se caracteriza pela pesquisa social. Para Bloch, toda pesquisa histórica é uma pesquisa do social (BLOCH, 2001). Ou seja, estudar a partir de vivências e memórias do personagem contribuem para entender a fronteira naquele contexto.

O que permite adentrar nas vivências desse personagem e assim conhecer as relações de fronteira daquele período são as mais de 500 obras que escreveu, editou e publicou na sua própria gráfica e editora, instalada às margens do rio Paraná - a ExSylvis e a grande quantidade de registros, entre correspondências, manuscritos e fotografias, por ele produzidos, organizados e guardados. Também, a documentação pós-morte, como biografias, textos publicados em jornais, revistas, Blogs, filme e documentário, produzidos na Suíça (Europa), Paraguai, Brasil e Argentina.

A partir da seleção de parte desse volume de materiais, a proposta foi estudar as vivências registradas e memórias construídas de e sobre Bertoni e assim conhecer o contexto da fronteira daquele período. Em torno desta proposta, foi formulada uma hipótese. Que as vivências e memórias foram possibilitadas porque Bertoni foi ator central no espaço de fronteira. Nesse sentido, a fronteira também se constitui enquanto centro. Foram sendo construídas memórias e assim atribuídas certas características, que serão evidenciadas no decorrer deste texto. Considera-se o entendimento de que a fronteira, daquele período, foi

um espaço vivo, de movimento, de trocas entre os atores que circulavam constantemente nesse espaço. Consequentemente, o rio Paraná foi o cenário central e protagonista daquelas vivências.

OBJETIVO

Estudar a documentação de Moisés Santiago Bertoni para conhecer as vivências registradas e memórias construídas e em construção na fronteira trinacional no final do século XIX e início do século XX.

MÉTODO

O direcionamento teórico-metodológico foi importante para tais encaminhamentos. Partindo do pressuposto discutido no texto *Sinais: Raízes de um paradigma indiciário* (GINZBURG, 1989, 143 – 179), um dos capítulos do livro *Mitos, Emblemas e Sinais*, Ginzburg apresenta o que denominou de Paradigma Indiciário, um modelo epistemológico de análise, que o autor explica como sendo:

Por um lado, a proposta de microanálise das relações interpessoais como terreno mais sólido para uma contextualização mais realista da investigação histórica; por outro, uma abordagem que, partindo da análise do episódio e do detalhe significativo, pretendia reconstruir um contexto de natureza histórico-cultural inacessível de outra forma (GINZBURG, 1989, p. 53).

Essa perspectiva, apresentada por Carlo Ginzburg e o seu Paradigma Indiciário, fundamenta este estudo para ensinar a enxergar aquilo que escapa ao que chamam de Macro História tradicional, empreendendo para tal uma redução da escala de observação. Nesse sentido, esta pesquisa foca nos detalhes da vida de Bertoni, procurando indícios para assim conhecer o contexto da fronteira.

A frase de Ginzburg “O presente modifica o nosso modo de ver o passado, e vice-versa” (2009, 10), nos leva pensar sobre memória. Os registros produzidos e arquivados por Bertoni são indícios de que buscava definir e modelar o que ele deveria ser e como queria ser lembrado no futuro. Também está sendo considerado o percurso de tais documentos, ou seja, seus usos e apropriações ao longo do tempo e como foram construídas interpretações variadas sobre o personagem e suas vivências. Nesta perspectiva, originaram visões de mundo e sentimentos de pertencimento. Entende-se que a memória é uma reelaboração permanente, infinita e ininterrupta do passado. Portanto, paradigmas indiciário e relacional na perspectiva da memória perpassam a construção deste texto.

A pesquisa, ao privilegiar a observação do particular, traz como foco as vivências de Bertoni, mais especificamente, as vivências registradas e memorializadas. Portanto, memórias enquanto registros de vivências e memórias enquanto usos destes registros. O conceito de vivência está sendo entendido a partir de uma concepção da psicologia fenomenológica¹, através da formulação de Philip Lersch (1962), que entende a vida como uma totalidade na qual estão entrelaçados os processos e estados anímicos que conhecemos a partir da experiência imediata. Elso Arruda, ao estudar o circuito funcional da vivência em Philip Lersch, explica:

Se é certo que o homem está submetido às leis da vida, e que tudo que é anímico, é vivente, contudo, o anímico só se dá quando no vivente a vida é iluminada de dentro pela vivência (Erlebnis). Dá-se a vivência quando a comunicação do ser vivo com o mundo circundante se acompanha de um dar-se conta, de um perceber captar e reparar em algo, um processo de contacto com o contorno (comunicação vivencial e prática) que torna compreensiva a vivência (ARRUDA, 1979, p. 166).

Para Lersch, o ser humano está relacionado ao mundo que o cerca, ao qual ele está vinculado através de suas vivências, que é o diálogo entre a pessoa e o mundo externo. Em outras palavras, para que a vivência seja efetivada, é fundamental que se dê a comunicação entre a pessoa com seu mundo circundante. Esta comunicação, no caso da documentação selecionada, acontece a partir dos e através dos registros de vivências consideradas adequadas, importantes e dignas de serem guardadas e comunicadas. Assim, memória e vivência são os conceitos que se cruzam nessa pesquisa e que irão perpassar o texto como um todo, em um diálogo constante com o conjunto documental selecionado para este estudo.

RESULTADOS

Os textos pesquisados, sobre Bertoni, apresentam versões que evidenciam imagens romantizadas e idealizadas, por vezes contraditórias. Configuram um homem que vislumbrou o território fronteiriço enquanto um mundo de possibilidades, sendo que a fronteira teria propiciado seu auge e seu declínio, e ainda e principalmente, reconhecimento e memórias.

1 Fenomenologia é uma corrente filosófica, cujo precursor foi Edmund Husserl (1859-1938), matemático e filósofo. Possui uma obra vasta, com vários manuscritos ainda não publicados. Sua produção literária é profundamente marcada pela preocupação com a crise das ciências, especialmente no tocante à compreensão dos fenômenos humanos. Ele estende a sua crítica à psicologia que, na tentativa de se tornar científica ao fazer uso do método das ciências naturais e da perspectiva positivista, mostrava-se incapaz de refletir sobre a essência do espírito e da psique humana. Foi nesse contexto, que a fenomenologia surgiu, como uma proposta de reflexão sobre os fenômenos da consciência, e na concepção husserliana, a fenomenologia é o estudo de tudo aquilo que se apresenta à consciência, ou seja, os fenômenos (LINS, 2007).

Também permitiram conhecer o processo de construção de memórias sobre este migrante da Tríplice Fronteira.

Verificou-se que existem interpretações construídas ao longo do tempo que procuram determinar e definir este personagem como sábio, destemido e persistente. Ele é visto também em situações de dificuldades, de desânimo em que manifestava contrariedades. Tais construções foram consideradas para entender o processo de construção de memórias que dependem do lugar como do tempo em que se fala.

Nesse sentido, as leituras e análises proporcionaram observar alguns pontos que chamaram a atenção. O primeiro refere-se à construção de uma imagem positiva de Bertoni, com discurso idealizador de um sábio e de um anarquista convicto. Já o segundo são leituras e releituras que apresentam as contradições em que Bertoni vivia, inicialmente na Suíça, em seguida na Argentina e depois no Paraguai. O terceiro ponto refere-se aos textos produzidos a partir dos discursos proferidos após a sua morte, que contribuem para a consolidação da figura de um imigrante que adotou o Paraguai como sua pátria e que dedicou a sua vida para contribuir no estudo sobre e na busca por uma identidade da terra guarani.

Este estudo permitiu conhecer aspectos da vida do personagem, possibilitou adentrar em um mundo particular e desvendar possíveis influências para suas atitudes e decisões ao longo de sua vida. Ou seja, conhecer suas intenções, decepções e contradições registradas. Seguindo os rastros deixados nestes seus registros, conhecemos um homem que colocou a ciência acima de tudo, mas não separada de tudo, e que procurou conduzir as investigações com a família e as atividades agrícolas, como parte de um processo em que ele se colocava como centro.

DISCUSSÃO: VIVÊNCIAS E MEMÓRIAS DE BERTONI NAS FRONTEIRAS

Conhecer Moisés Santiago Bertoni é desafiador. Nasceu em Lottigna, no Vale de Blenio, Cantão do Ticino, na parte Suíça de idioma italiano, no ano de 1857. Estudou ciências jurídicas, físicas e ciências naturais nas Universidades de Genebra e Zurique. Aplicou os conhecimentos aos estudos da meteorologia, da agricultura, da botânica, da antropologia e da etnologia. Ainda na juventude, descontente com os rumos da Europa, decidiu, aos 27 anos de idade, migrar.

A opção foi a América do Sul, mais precisamente a Argentina. Na chegada ao país platino, em 1884, não hesitou em elogiar publicamente o General Julio Roca, presidente que anos antes esteve à frente da chamada *Campanha do Deserto*. Adotou a América do Sul como sua nova pátria, se encantou com as belezas naturais e fez do meio ambiente seu laboratório científico a céu aberto, mas também inseriu elementos de sua cultura europeia. Um migrante que buscou organizar uma colônia autossustentável com preceitos

anarco-socialistas, mas que mantinha relações com empresas extrativistas para a comercialização de erva-mate e outros produtos. Agricultor que usava a força de trabalho indígena na manutenção de sua colônia, adotou Sylvano, uma criança da tribo Guayakí, utilizado como objeto de estudos. Um professor que esteve na direção da Escola de Agricultura, no Paraguai, manteve relações com os mais renomados estudiosos, divulgando suas pesquisas em encontros científicos internacionais. Escreveu inúmeros livros que publicou na sua gráfica e editora Ex Sylvis, instalada às margens do rio Paraná. Gostava de estar em meio à natureza, passeava no milharal e colhia frutas no pé; divulgador da stevia, erva-mate, banana, café e de tantas outras espécies de plantas... Foi tema de filme, documentário e de livros. Um homem que encontrou nas adversidades a inspiração para novas migrações, seguindo a contracorrente das águas, rumo ao Paraguai, tomando a mata nas barrancas do imponente *Paraná* como novas oportunidades de vida e de estudos. E no fim de sua vida, doente, procurou o amigo e compadre, imigrante alemão Harry Schinke, conhecido como *Fotógrafo da Fronteira*, que exercia a profilaxia, no Município de Foz do Iguaçu, onde Bertoni veio a falecer no ano de 1929, sendo enterrado no Paraguai.

É assim que Bertoni emerge de uma vasta documentação constituída por ele mesmo e por obras diversas produzidas a seu respeito. Tais memórias fazem parte de variado leque de lembranças da e na Tríplice Fronteira. São, portanto, memórias em constantes disputas.

Um homem que buscou referências de um passado europeu para sua afirmação na nova pátria. Preocupado com sua memória, organizou seu acervo pessoal para ser lembrado no futuro. É nesse cruzamento temporal que a história de Bertoni se manifesta, a partir dos registros por ele deixados, que hoje possibilitam estudos sobre a sua complexa vivência.

Busca e Levantamento Documental

A proposta era conhecer a documentação sobre Moisés Bertoni e os registros por ele produzidos, para então definir o objeto de estudo. Essa nova perspectiva demonstrou que a realização de uma pesquisa é fundamentada numa seleção contínua e, também, que é construída pela imprevisibilidade, pelos achados documentais, ou pela falta deles. A primeira etapa foi a pesquisa exploratória, para conhecimento da dimensão e tipologia da documentação existente, bem como o percurso histórico da produção dessa documentação sobre Bertoni e os registros por ele deixados. Essa fase foi importante, pois, partindo do *Paradigma Indiciário*, metodologia proposta por Ginzburg, esta possibilitou a sequência do trabalho. Ou seja, o *índice* da investigação é construído no processo do *fazer investigativo*. É o método indiciário que revelará aspectos da vida de Bertoni que permitiriam conhecer as relações de fronteira do final do século XIX e início do XX.

A primeira ideia foi conhecer o que dizem os textos sobre o personagem. Em outras palavras, o percurso dos estudos sobre Bertoni. Sendo assim, pareceu que uma pesquisa em torno das biografias sobre Bertoni seria um início adequado do caminho a seguir. Com isso, partiu-se para a segunda etapa da investigação.

Com a impossibilidade de acesso à parte principal do material no Brasil, a internet foi uma ferramenta de importância crucial. Estabeleceu-se contato via correio eletrônico com o Circolo Carlo Vanza do Arquivo *para a Preservação da Memória do Pensamento e do Movimento Anarquista* de Bellinzona, Suíça e, assim, ter acesso à obra: *Mosè Bertoni. Profilo di una vita tra scienza e anarchia*, escrita por Peter Schrembs (1984). Após vários contatos, Vanza conseguiu uma cópia digital junto à editora para ser disponibilizada. Outro contato, via correio eletrônico, foi com o autor italiano Lorenzo Ramella (1985): *Biobibliografía de Moisés Santiago Bertoni. El hombre de ciencia visto por los demás. Flora Del Paraguay*, que prontamente encaminhou uma cópia digitalizada.

Com o historiador suíço Danilo Baratti, um dos autores das biografias: *L'arca di Mosè* (1994) e, *Vida y Obra de Moisés Bertoni* (1999), segunda edição (2019), obras escritas em parceria com Patrizia Candolfi, foi estabelecido contato com mais frequência, com trocas de informações e textos por eles publicados, além da disponibilização de duas produções fílmicas do diretor Leandro Manfrini. A primeira produção, voltada à história de Bertoni, foi um documentário exibido na TV Suíça (1985) e a segunda, um longa-metragem, *Desencuentros* (1992).

A contribuição de Danilo Baratti foi fundamental, no encaminhamento via e-mail do *Catálogo Documental da Família Bertoni*, produzido em dois idiomas, italiano e espanhol. Esse documento é disponibilizado na Archivo Nacional em Asunción e apresenta a sistematização, catalogação e guarda da documentação produzida por Bertoni, que está guardada naquela instituição. Após o estudo do catálogo seguiu-se para a terceira etapa do levantamento que ocorreu entre 2017 e 2018, com algumas visitas nos lugares de memória no Paraguai. No Museu Moisés Bertoni em Presidente Franco e no *Museu Tierra Guarani* localizado no Centro Ambiental da ITAIPU, a 12 quilômetros de Hernandarias. Outra viagem para Asunción, para pesquisar no *Archivo Nacional del Paraguay* e na *Biblioteca Nacional de Agricultura Dr. Moises S. Bertoni – BINA*, com o objetivo de conhecer a documentação existente produzida pelo cientista. Na oportunidade, foi possível verificar a existência de uma grande quantidade de cartas, anotações, notas de compra e venda de produtos, documentos sobre a colônia (Puerto Bertoni), livros, revistas, recortes de jornais, manuscritos, entre outros. Em contato com a documentação no Paraguai, sentiu-se a necessidade em estudar a organização de tais registros.

A partir do catálogo de consulta do arquivo da documentação da família de Bertoni, constatou-se a forma como que foi realizado o levantamento documental pelos historiadores Baratti e Candolfi, na década de 1990. O primeiro contato dos pesquisadores foi com um certo número de documentos que estavam conservados no Arquivo Cantonal de Bellinzona e na Biblioteca Cantonal de Lugano, Suíça. Em seguida, no ano de 1992, viajaram para o Paraguai para conhecer Puerto Bertoni, antiga casa da família, hoje um Museu. Relataram que, assim que entraram no antigo escritório de Bertoni, ficaram surpresos e confusos com a quantidade de materiais. Verificaram que Bertoni havia conservado mais de 4.000 correspondências de outros remetentes a ele dirigidas, sem contar as correspondências enviadas e recebidas, na qualidade de diretor da Escola de Agricultura, além de manuscritos científicos e fotográficos, ao todo mais de 25.000 folhas. Entre os anos de 1995 e 1996, os trabalhos dos dois historiadores seguiram uma série de etapas de verificação, higienização, catalogação, conservação, microfilmagem e guarda da documentação. Parte do material está armazenada no Arquivo Nacional em Assunção (BARATTI & CANDOLFI, 1996).

Naquela ocasião, diante da urgência em catalogar e conservar o material, o primeiro passo dos investigadores suíços foi comunicar o fato imediatamente ao Ministério da Agricultura do Paraguai e à Embaixada Suíça no Paraguai. Em fevereiro do ano de 1993, após intensos procedimentos, o Ministro dos Recursos Naturais e Meio Ambiente do Ministério da Fazenda, Agricultura e Pecuária do Paraguai, o Arquivo Cantonal de Bellinzona e a Fundação Moisés Bertoni - sob os cuidados do Encarregado de Negócios Suíços em Assunção - assinaram um acordo que previa a exportação temporária do material encontrado, para que os documentos fossem limpos, catalogados e microfilmados, em Bellinzona. O material chegou na Suíça entre maio e julho de 1994 e os trabalhos de sistematização tiveram início em novembro do mesmo ano.

Baratti e Candolfi, encarregados pela descrição e sistematização do material, esclarecem, na abertura do Catálogo do Arquivo de Moisés Bertoni (1996), que encontraram pastas, cadernos e folhas, que permaneceram por mais de meio século em um ambiente úmido, exposto a ataques de fungos e insetos. Em alguns casos, se tornaram ilegíveis, mas a maior parte do material, embora deteriorado, ainda era considerável e passível de recuperação, restauração, organização e arquivamento.

Antes do material ser enviado para a Suíça, uma equipe do Paraguai contou as folhas uma por uma, sendo inscritas em quatro catálogos, indicados o número progressivo, a data e, muito vagamente, o conteúdo de cada página. Assim, no reordenamento dos documentos, o grupo seguiu uma sistematização, adotando uma ordem de numeração progressiva em que o primeiro dígito indica a caixa, o segundo a pasta de papelão, o terceiro a pasta de papel, o quarto, quando apropriado, o número do documento. Este último sendo, mais

tarde, desconsiderado, mas não foi possível a sua remoção, para que o documento não fosse danificado. Hoje, ao pesquisar os documentos, observa-se uma numeração na parte superior direita, que indica esse processo de identificação e quantificação.

Alguns documentos danificados foram restaurados. Baratti e Candolfi esclarecem, na introdução do catálogo, que outros teriam merecido uma restauração conservadora, mas o volume de documentos e os custos da operação não o permitiram. De todo modo, os documentos foram limpos e as partes metálicas enferrujadas e corrosivos foram removidos. As folhas estão agora dispostas em pastas brancas, azuis e caixas com PH neutro. O processo de acidificação foi paralisado. Assim, para os historiadores responsáveis pela sistematização e guarda, o resto dependerá de futuras condições de conservação no Paraguai.

Também foi realizado, na ocasião da viagem e pesquisa em Asunción, um levantamento documental na *Biblioteca Nacional de Agricultura Dr. Moisés Bertoni – BINA*, criada no ano de 1979, com o objetivo principal de atuar como Centro Nacional para a identificação, captação, processamento e difusão de informações documentadas sobre agropecuária e florestas produzidas no país ou no exterior. Atualmente, a biblioteca conta com um acervo de livros, revistas, periódicos, dentre outros, além de coleções especiais, entre elas estão as obras escritas por Moisés Bertoni e de seu filho Guilherme Tell². A BINA reeditou um conjunto de obras, no ano em que a Biblioteca comemorou o vigésimo quinto ano da sua criação³.

Após a verificação do material existente no *Archivo Nacional em Asunción e na Biblioteca Nacional Dr. Moisés S. Bertoni*, partiu-se do pressuposto que estudar o Catálogo do Arquivo elaborado em 1996 por Baratti & Candolfi seria fundamental para conhecer os tipos de correspondências arquivadas, bem como a lista de publicações existente, para só então selecionar documentos para o desenvolvimento desta pesquisa.

2 Segundo publicação do Portal Guarani, Guilherme Tell nasceu no ano de 1889 no Paraguai, “*Dedicóse a los estudios científicos como colaborador de su padre, recolectando especímenes botánicos y zoológicos, anotando datos climatológicos y agronómicos de nuestro país. En 1913 reemplazó a su padre en la Dirección de la Estación Agronómica de Puerto Bertoni, y en 1918 ocupó el cargo de Inspector Técnico del Banco Agrícola, desde donde prestó importantes servicios, como la realización del primer Censo Agrícola Nacional y la representación del Paraguay en las conferencias de Defensa Agrícola de Montevideo y Buenos Aires. Integró el Gabinete del Presidente Rafael Franco, en 1936 como Ministro de Agricultura. Fue Miembro del Cosejo de Estado, por el sector agrícola, en 1942 y al año siguiente nuevamente Director General de Agricultura y Defensa Agrícola. En Estados Unidos realizó cursos de especialización en organización de servicios experimentales de la Comisión Nacional de Fomento y Trabajo. Ejerció la docencia en varios colegios secundarios, como el Nacional de la Capital y la Escuela Nacional de Agricultura de Viñas Cué; en la Facultad de Economía dictó cátedras de Geografía Económica General y Americana, y Geografía Económica Nacional y Comparada. Fue Miembro de la Sociedad Científica del Paraguay y Presidente durante muchos años de la Academia de la Lengua y Cultura Guarani*”. http://www.portalguarani.com/988_guillermo_tell_bertoni.html, acesso 11 de novembro de 2018.

“*La biblioteca privada del Prof. Guillermo Tell Bertoni, realizó una importante donación de libros y otros materiales de interés a la Biblioteca Nacional de Agricultura “Dr. Moisés S. Bertoni”, dependiente del Ministerio de Agricultura y Ganadería. La donación consistió en obras del Dr. Moisés Santiago Bertoni, Guillermo Tell Bertoni, Arnaldo de W. Bertoni, de suma importancia en los temas agroforestales*”. *Matéria publicada em 27 de setembro de 2017*. Ver em: http://www.mag.gov.py/index.php/noticias/biblioteca-del-mag-recibe-importante-donacion-de-materiales?ccm_paging_p=44. Acesso 11 de novembro de 2018.

3 Entre os títulos lançados, estão: *La Civilización Guaraní I, II e III; Agenda: Mentor Agrícola; Cambio de Clima; La Medicina Guaraní; Ortografía Guaraní; I e II* (2004 e 2011). Estas obras são fornecidas aos pesquisadores no formato digital. *La Lengua Guaraní; El Algodón Y el Algodonero; A Lingua Guaraní como Documento Histórico e Dicionário Botânico*.

Os Estudos Sobre Bertoni

A curiosidade sobre a vida de Moisés Bertoni intensificou-se no início dos anos de 1970, quando o cineasta Leandro Manfrini filmava, em Misiones, província do Nordeste argentino, um documentário sobre descendentes de imigrantes suíços que se instalaram na região nos anos de 1930. Naquela ocasião, foi feita uma referência rápida a Bertoni, uma vez que permaneceu pouco tempo na Argentina e se estabeleceu definitivamente do outro lado do rio Paraná, no Paraguai. Com a indicação e informações levantadas, Manfrini decidiu conhecer Puerto Bertoni. Já no primeiro contato, a atração pelo tema foi imediata⁴.

Danilo Baratti relatou, em um texto sobre as produções de Manfrini, que, enquanto trabalhava no documentário, pensava na possibilidade de contar a história épica bertoniana de outra maneira - um filme de ficção. No ano de 1984, Danilo Baratti se juntou à equipe de filmagens, no papel de consultor histórico. O historiador leu o que estava disponível na época: biografias, artigos e cartas, incluindo aqueles documentos recuperados em 1980 - iniciando assim a sua carreira de “bertonólogo”⁵. Trabalho que resultou no longa-metragem, *Desencuentros*⁶.

O material coletado para o documentário levou Manfrini, no ano de 1992, lançar uma segunda produção, o filme de ficção *Desencuentros*, um longa-metragem que traz no roteiro a história de um suíço que migra para a América do Sul. As duas produções constituíram-se enquanto etapas fundamentais para o conhecimento sobre a sua vida e obra. Naquela ocasião, as produções fílmicas chamaram a atenção sobre a urgência em preservar a documentação de Puerto Bertoni. O trabalho contribuiu para a criação da Fundação Moisés Bertoni,⁷ na Suíça, com o objetivo de salvaguardar e divulgar a figura e o trabalho de Bertoni naquele país e no exterior.

Para que o projeto da produção fílmica fosse efetivado pela TV Suíça, Danilo Baratti foi chamado para fazer o levantamento histórico da vida e da obra de Bertoni. O estudo

4 Em outubro de 1976, após uma inspeção adicional, Manfrini apresenta um projeto documental sobre Moisés Bertoni a ser realizado em dezembro daquele ano. Outra viagem ao Paraguai ocorreu em março de 1980, acompanhado por Carlo Pellegrini, o diretor da Biblioteca Cantonal, Adriano Soldini, que escreveu um longo relatório quando retornou a Ticino. Esta expedição permitiu entrevistar os filhos de Bertoni. O documentário, em dois episódios de quase uma hora cada, foi transmitido pela TV Suíça a ETI, em março de 1985.

5 Danilo Baratti se autodenomina *Bertonólogo* no texto “Un ricordo del regista scomparso Leo Manfrini, Mosè Bertoni, il Paraguay”, disponível: <http://www.mosebertoni.ch/pdf/CantonettoManfriniBertoni.pdf>

6 *Desencuentros* (1992), dirigido por: Leandro Manfrini; roteiro: Mario Garriba e Leandro Manfrini; fotografia: Miguel Rodríguez; edição: Pedro del Rey; música: Franco Piersanti; performers: Jean François Balmer, Cecilia Roth, Manuel Callau, Alexandra Sirling, Teco Célio, Arturo Maly; Produção: Variofilm Cureglia e SSR-RTSI.

7 A Fundação Bertoni contribuiu para o lançamento de duas publicações. A primeira, é a Biografia de Moisés Santiago Bertoni, com curadoria de Lorenzo Ramella e Yení Ramella Miquel, encomendada pelo Conservatório e Jardim Botanique de la ville de Genève (Genebra, 1985). A segunda, de caráter divulgativo, é o livro infantil de Angelo Casè, Mosè Bertoni (1857-1929), De Lottigna ao Paraguai (Swiss Editions for Youth, 1986). A Fundação lançou então um projeto de um centro de pesquisa científica em Puerto Bertoni, ligado à Confederação, depois abandonado. Estava finalmente presente, antes de dissolver-se em 2006, nas negociações com o governo paraguaio, concluídas com sucesso em 1993, para a recuperação e catalogação dos documentos de Puerto Bertoni e para a restauração da casa. (Informações retiradas do texto de Baratti, ver em: <http://www.mosebertoni.ch/pdf/CantonettoManfriniBertoni.pdf>)

aprofundado que teve com a documentação de Bertoni, para a produção do filme, culminou na produção de duas biografias em parceria com Patrizia Candolfi (1994 e 1999), além de vários artigos publicados em periódicos na Suíça. Naquela ocasião, o contato que Baratti teve com o volume documental em Puerto Bertoni, como livros, fotografias, cartas, anotações, diários, o levou a se preocupar com a preservação, dando início ao levantamento, organização e guarda documental, hoje disponíveis no Arquivo Nacional de Asunción, como também a organização do Museu Bertoni em Presidente Franco, no Paraguai.

O contato que Baratti teve com a documentação, levou-o, juntamente com Candolfi, a visitarem Puerto Bertoni no Paraguai, em 1992, o que resultou na organização do arquivo pessoal de Bertoni. Houve a transferência de parte da documentação para o *Archivo Nacional de Asunción*, como também para o Museu que leva o nome do personagem.

As biografias e as duas produções fílmicas apresentaram o mundo de Bertoni desde o seu nascimento até sua morte. Também contribuíram para a construção das várias representações sobre o personagem. Entre imagem romantizada, idealizada, lendária, anarquista, figura um homem com contradições e que viu no território fronteiriço um mundo de possibilidades.

A produção do documentário e do filme, bem como os desdobramentos destas iniciativas, foram percebidas e evidenciadas na pesquisa. Serviram, portanto, para mostrar o despertar maior em relação às vivências de Moisés Bertoni. Na sequência, esses desdobramentos foram analisados e discutidos.

O Que Dizem Os Textos

O interesse pelo estudo sobre o que dizem *os textos sobre Moisés Bertoni* foi para conhecer como o personagem foi sendo construído no decorrer dos tempos. Textos em jornais no Paraguai, produções de Manfrini, como o documentário de 1985 e o longa-metragem de 1992, as biografias de Baratti e Candolfi, de 1996 e 1999, de Schrembs de 1984 e de Ramella de 1985 permitem conhecer o processo de construção de memórias sobre este migrante da Tríplice Fronteira.

A questão que se formulou é: que *vestígios* se encontram nos textos escritos e visuais que permitem conhecer o personagem? Moisés Santiago Bertoni, conhecido como sábio, naturalista, cientista, doutor..., teve uma vida complexa e contraditória. Textos sobre sua trajetória e seus escritos fornecem pistas para conhecer a relação que mantinha com o espaço vivenciado.

Entre as publicações sobre Bertoni, foi selecionada uma para introduzir a reflexão. A citação que segue oferece a oportunidade de visualizar uma cena solene, digna de filme, que homenageou Bertoni no Teatro Nacional em Assunção, alguns dias depois de sua morte.

Esta publicação, sobre *El Funeral Civil*, permite adentrar no mundo do personagem e a sua relação com o Paraguai. Contribui para entender o significado e a representatividade do nome Moisés Bertoni, como também, o papel do ato simbólico para a construção da memória.

Introduzir um item sobre a vida e obra de Bertoni, na perspectiva da memória, a partir de um texto publicado logo após a sua morte, talvez seja uma forma nada “convencional” de escrita. Mas aqui se justifica, pois é justamente o inverso do que possa representar. O que poderia parecer o fim, é tomado como início, para o entendimento sobre o processo de construção da memória. Sobretudo, como o personagem é construído após a sua morte, constituindo-se em um novo ser, uma reconstrução, contudo, sem deixar de ser Moisés Bertoni. Candau fala sobre a dialética da memória e da identidade, “que se conjugam, se nutrem mutuamente, se apoiam uma na outra para produzir uma trajetória de vida, uma história, um mito, uma narrativa” (CANDAU, 2011, p. 16).

Sobrepasando los cálculos más optimistas el solemne y grandioso acto celebrado a noche en el Teatro Nacional en homenaje al doctor Moisés Bertoni, alcanzó las magnas proporciones de una verdadera apoteosis. Un inmenso público, en el que estaban representados los más diversos círculos sociales, llenó por completo las localidades del Viejo Coliseu, testimoniando así el unánime y hondo dolor provocado por la desaparición del ilustre sabio en el seno de nuestra sociedad. Tanto la sala con el escenario se hallaban adornados con hojas de palmera y crespones, dispuestos con sobriedad y buen gusto. En el proscenio que se hallaba enlutado con un gran telón de fondo negro, se exhibía un monumental retrato del doctor Bertoni, obra del pintor Juan A. Samudio, a cuyo frente ardían las resinas rituales en artísticos pebeteros. El coro mixto del Colegio Alemán inició el solemne acto entonando con toda perfección y sentimiento el coro del Salve Caput Cruentatum del maestro Bach (Revista Agropecuaria y de Industrias Rurales, 1931, p. 369-371).

O cerimonial é comparado a uma apoteose, Bertoni se transformou em um personagem digno de homenagem e de honra extraordinária, um ato de glorificação e exaltação. É no Teatro Nacional, “*Viejo Coliseu*”, lotado, que se testemunha a dor pelo desaparecimento do ilustre sábio diante do monumental retrato do doutor. Após sua morte, adquiriu o ponto mais importante de sua “existência”. Ou seja, correspondeu ao ponto final de uma existência decorrida de maneira espetacular e que naquele momento realizavam a união entre Bertoni e o divino. O texto segue apresentando a programação da noite.

El doctor Rodolfo Ritter dió lectura luego a un meduloso e interesante estudio sobre la vida del extinto sabio, titulado Recordación. En representación del Centro Estudiantil, del cual es presidente, el señor Elpidio Yegros dió lectura a su sentida y hermosa oración. “Oración singular” es el título de la inspirada y bella poesía que el señor Leopoldo Ramos Jiménez recitó luego con toda propiedad, arrancando lágrimas de emoción a los presentes. El poeta Ramos Jiménez escribió esa poesía especialmente para el funeral civil de anoche. La interpretación magistral del Adagio del Cuarteto N° 1 de Beethoven por el Cuarteto de Asunción, fue uno de los números más bellos por la fuerza emotiva

de esa joya musical y por el sentimiento y ternura con que fue interpretado por el armonioso conjunto orquestral que dirige el maestro Remberto Jimenez. Luego ocupó el cenário el prestigioso doctor Juan Stefanich, pronunciando un magistral discurso con la arrebatadora elocuencia característica de su verba florida y armoniosa. La señorita Chela Cuevas tuvo a su cargo el recitado de una hermosa page lírica con que el doctor Moisés Bertoni dedicó su obra maestra “Civilización Guaraní” a su hijo Líneo. La bela e importante velada recordatoria de noche, se clasuró con el canto del Interger vitae de Flemming, a cargo del disciplinado y armónico coro del Colegio Alemán (Revista Agropecuaria y de Industrias Rurales, 1931, p. 369-371).

Dentre os nomes citados na matéria, convidados especiais para fazerem parte do cerimonial, com um texto intitulado *Recordación*, personalidades recebem menções. A escolha para fazer a leitura de uma narrativa tinha razão de ser, Rodolfo Ritter (economista, advogado e periodista), considerado o melhor amigo de Bertoni. Coube a ele realizar a leitura do percurso histórico do amigo. Outro amigo, Leopoldo Ramos Jiménez (periodista, poeta, escritor teatral, político e sindicalista do Paraguai) foi escolhido para declamar uma poesia, escrita especialmente para o funeral. Recorreu-se à história do personagem para legitimar a construção da memória, juntamente com a poesia declamada em forma de oração, transformando o cerimonial em um ato quase religioso. Estes são elementos para atingir o emocional dos participantes, fator importante para a construção do processo de rememorar.

Candau (2011) ajuda a entender que os discursos proferidos pelos amigos, colegas de trabalho e membros do governo, contando sobre a vida de Bertoni, bem como o próprio registro e publicação no jornal do *El Funeral Civil* se constituem em escolhas, para perpetuar lembranças passadas, memórias sobre o passado, em uma mediação mortuária. As memórias são construídas a partir de acontecimentos passados, os quais já não existem, mas que permanecem no tempo. Com isso, Bertoni teve a possibilidade de continuar a viver, a partir de e em tais lembranças. O ato simbólico institui que ele, no Paraguai, não seria um sujeito morto, aquele do qual ninguém se lembraria, com sua individualidade apagada com o seu falecimento. São dadas ênfases a determinados aspectos, tais como sábio, doutor, “Civilização Guaraní”, sinalizando escolhas para a memorialização.

A descrição do ato cerimonial continua:

Entre los asistentes a la ceremonia de a noche, que como dijimos colmaron totalmente las localidades del Teatro Nacional, notamos la presencia del Presidente de la República, doctor José P. Guggiari que em companhia del Ministro de Instrucción Pública, doctor Rodolfo González, acudió al acto, prestándole prestigio oficial. Casi todos los representantes del cuerpo diplomático y otras distinguidas personalidades también se hallaban presentes en la velada se anoche que constituyó un lúcido acontecimiento de alta cultura. Desde luego el mejor homenaje que podría tributarse a la memoria venerada del llorado maestro no podría ser sino un acto de esta naturaleza, que dentro de su imponencia y severidad fue una justa espiritualidad y belleza, ornada con el prestigio doloroso del recuerdo (Revista Agropecuaria y de Industrias Rurales, 1931, p. 369-371).

O registro, através da publicação do texto no jornal do *El Funeral Civil*, é o testemunho que demonstra a importância de Bertoni, frente aos representantes do mundo da cultura e das autoridades políticas do Paraguai. A imagem, construída no texto, aparece como um homem querido, respeitado, admirado e apoiado pelo governo daquele país, pelas inúmeras contribuições científicas por ele deixadas. A presença, no ato cerimonial, do Presidente da República, bem como de outros membros do governo e do corpo diplomático está manifestada no texto, como fator incontestável da representatividade dele frente ao País. Essa cultura de rememorar, a partir da morte, “são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações” (HALL, 2006, p: 50). A peça da ópera tocada na ocasião, o quadro com a imagem de Bertoni, ainda com a tinta molhada, atualmente exposto na Biblioteca Moisés Santiago Bertoni, em Asunción e o poema no idioma guarani, os discursos dos amigos, tiveram a função “de instigar, pela emoção, uma memória viva” (CANDAU, 2011, p. 145).

As considerações de Candau levam-nos a atentar para o que os historiadores Baratti e Candolfi declaram, ao questionarem essa construção da memória, que *marmoriza ou petrifica* uma imagem de Bertoni enquanto tendo uma relação sem conflitos na fronteira:

La imagen de un Bertoni justamente apreciado y apoyado por gobiernos paraguayos conscientes de sus méritos ya había empezado a circular veinte años antes, cuando Puerto Bertoni comenzó a ser meta de turistas intrigados por la fama de esta celebridad nacional. Pero ya en aquella época Bertoni se desesperaba porque las subvenciones estatales, prometidas desde hacía ya largo tiempo, no llegaban, lo que le impedía publicar sus obras y lo obligaba a hacer esfuerzos por esconder a los ojos de los visitantes las dificultades en las que se debatía Puerto Bertoni (BARATTI & CANDOLFI, 1999, p. 20).

As informações que os autores nos fornecem sobre as dificuldades que Puerto Bertoni passou nos últimos anos que antecederam sua morte, foram apresentadas nas biografias consultadas. Essa informação é importante para visualizar o universo plural ou de contradições em que Bertoni estava inserido. “*Podríamos continuar agregando testimonios y juicios sobre el hombre y su obra y no haríamos más aumentar las dudas y la confusión*” (BARATTI & CANDOLFI, 1999, p. 21). Quem foi realmente Bertoni? Teria sido ele um anarquista? Um nacionalista paraguaio? Um pesquisador que renunciou a tudo em nome da ciência? Um agricultor preocupado com a subsistência da família? As citações acima apresentadas, demonstram que conhecer esse personagem não é uma tarefa fácil. Deve-se considerar o contexto histórico no qual estava inserido, tanto na Suíça como na América do Sul. Também, considerar as diferentes leituras que foram realizadas sobre ele, no decorrer do tempo.

A construção de uma imagem romantizada, de um Bertoni idealizado, também pode ser percebida no documentário produzido por Leandro Mamfrini⁸. Para Danilo Baratti, o documentário era um trabalho de divulgação, cujo objetivo foi contar uma história extraordinária e, ao mesmo tempo, contribuir para a preservação da memória daquela aventura e do que restava em Puerto Bertoni. “Manfrini foi o redescobridor, e talvez o salvador, de Puerto Bertoni” (BARATTI, 2013, p. 17). Baratti prossegue dizendo que Manfrini pretendeu, acima de tudo, apresentar a natureza sonhadora de Bertoni. Uma leitura romântica, mas que reconstrói a história existencial com riqueza de detalhes, a partir das entrevistas dos filhos Arnold de Winkelried, Werner, Aurora e o sobrinho Sigisfredo Schrottky.

Percebe-se aqui, e é importante evidenciar isto, que foram europeus, cineasta e historiadores, que incrementaram as buscas pelos registros de Bertoni. Contribuíram para a construção de memórias a partir de parâmetros e olhares do mundo ocidental europeu. Por outro lado, tais parâmetros e tais olhares debruçaram-se sobre os registros feitos no espaço e a partir de vivências na fronteira. Portanto, estes aspectos merecem serem considerados para a análise a respeito de memórias sobre Bertoni.

Manfrini construiu o enredo do filme *Desencuentros*, narrando as vivências de um personagem europeu no Paraguai. Ao conhecer a história de Bertoni, se encanta a ponto de sentir-se dividido entre ficar ou partir. Manfrini, no filme, fala da sua própria relação com Puerto Bertoni, do seu laço sentimental com o Paraguai - País com seus encantos e mistérios retratados, seja nos trilhos do trem que desaparecia no infinito, nas chalanas que trafegavam com pessoas e animais que se perdiam nas ruas empoeiradas, ou seja nas pequenas embarcações e vapores que trafegavam as águas dos rios, com seus encontros e desencontros, de chegada e partida. Um lugar marginal e esquecido, onde a beleza e o abandono se fundem e o tempo parecia prosseguir lentamente. Representação de um povo com sorrisos espontâneos, de olhares curiosos, apresentando as peculiaridades de um país que Bertoni escolheu para viver e desenvolver suas pesquisas.

É importante não perder de vista que as imagens que compõem o filme são representações do olhar de um cineasta europeu. O cineasta explorou as peculiaridades do Paraguai, chamando a atenção para a paisagem e para os habitantes paraguaios, visto que tal produção seria exibida em um programa de TV na Suíça. Sendo assim, o personagem principal, da narrativa fílmica, é colocado em contato com as mais diversas situações em que constrói relações diversas na fronteira.

8 Manfrini, nascido em Ponte Cremenaga em 1932, depois de um período no jornal “Free Press” começou a trabalhar para a Televisão da Suíça Italiana em 1967. Ele estava no comando do comércio exterior 1970-1984, e em seguida, até 1987, o chefe do departamento de informações. Seu trabalho como jornalista de TV está ligado principalmente às colunas históricas “360” e “Reporter”. Mas ele também experimentou em outras áreas, como na condução de entrevistas, debates e noites temáticas o estúdio. Desde o início dos anos noventa foi colunista do “Giornale del Popolo” (alguns de seus itens, com a adição de alguns inéditos, foram incluídos no livro *Viajando sem passaporte*, publicado pelo mesmo jornal em 2003). Leandro Manfrini morreu em Lugano em 14 de janeiro de 2013 (BARATTI, 2016, p. 17).

Outra interpretação sobre a vida e obra, frequentemente utilizada, parte da referência apresentada na biografia sobre Bertoni publicada por Peter Schrembs (1985). Ele defende que ele era um anarquista até a morte. O antropólogo Christian Giordano (1984) seguiu a mesma linha de pensamento. Esses estudos contribuíram para difundir a tese de Bertoni enquanto anarquista, baseada em algumas informações. Tais como: elementos que fazem referência aos últimos anos em que viveu na Suíça; nas cartas recebidas do irmão Brenno; em certas passagens da obra *La Civilización Guaraní*, publicada por Bertoni na década de 1920; e na homenagem que fez a amigos e anarquistas, ao batizar alguns de seus filhos com os nomes de tais personagens.

O título da obra de Peter Schrembs (1985), *Mosè Bertoni: Profilo di una vita tra scienza e anarchia*, indica os elementos que serão discutidos, especialmente sobre os estudos científicos de Bertoni e sobre suas ideias políticas. A tese central é que Bertoni “*seguíó siendo comunista libertário hasta la muerte*” (SCHREMBS, 1985, p. 21). O autor busca indícios desde a juventude de Bertoni, que com dezessete anos já teria liderado um movimento estudantil, por discordar de uma reforma no calendário escolar e no corpo docente, na escola de Lugano. A partir de atitudes do pai de Bertoni também é utilizado como justificativa para o autor, Ambrogio Bertoni, teria largado a batina, por discordar do posicionamento político dos clérigos. Após esse episódio, Ambrogio publicou um balanço de ideias anticlericais, intitulado *Cinco anos de sacerdotio* (1840). Se formou em direito, em Paris, onde conheceu várias personalidades que o influenciaram nas organizações revolucionárias.⁹

Tanto a posição ideológica, como científica de Bertoni são argumentadas por Schrembs a partir das experiências vividas quando jovem, na Europa, sendo influenciado pela família e amigos. Ele cita a amizade com Giovanni Lucio Mari, um bibliotecário e naturalista que se tornou seu amigo e alimentou sua paixão pela ciência. É provável que ele também tenha conhecido o famoso geógrafo anarquista Elisée Reclus. Alguns estudos defendem ter existido uma amizade entre ambos, a ponto de Reclus ter influenciado Bertoni para organizar uma colônia anarquista na América do Sul. Assim, seguindo os rastros de Bertoni, Schrembs buscou, nos estudos sobre os Guaranis, a justificativa da continuação do ideário anarquista, declarando que, na cultura indígena, ele teria encontrado o exemplo de viver em uma sociedade igualitária.

A contribuição do estudo de Schrembs está na apresentação de uma documentação inédita, detalhada sobre os anos em que Bertoni viveu na Suíça, bem como as cartas

9 O pai de Moisés Bertoni, assumiu uma política de renovação especialmente no Grande Conselho, onde defendeu a nova constituição federal de 1848, expressou-se a favor da secularização do ensino médio e profuso empenho particular na comissão nomeada em 1872 para elaborar o projeto de estabelecer a escola de mestrado. Ele também foi membro dos Estados e publicou vários escritos, principalmente: *Condições agrícolas do cantão de Ticino* e especialmente nos distritos superiores, em 1851 e os *Elementos da agricultura* em 1879. Com mais de quarenta anos, casa-se com Giuseppina Torriani, dez anos mais jovem, com quem teve quatro filhos: Enrico, estudante de arte em Brera, jovem suicida morreu no rio Ticino, Elvezia, Moses Giacomo e Brenno. (SCHREMBS, 1884, p. 8-10).

escritas por Bertoni e endereçadas a sua família, correspondências que estão arquivadas na Europa. O autor apresenta uma escrita, que muitas vezes, transita entre aspectos históricos e literária e manifesta um esforço em adentrar nos sentimentos mais íntimos de Bertoni, principalmente quando fala sobre o amor por Eugenia: “Com os olhos sonolentos das noites quentes nos braços de Eugenia, Moisés lê e relê cada vez mais preguiçosamente os textos da jurisprudência”¹⁰ (SCHREMBBS, 1984, p. 15).

Outra fonte utilizada é a já mencionada obra dos historiadores suíços Danilo Baratti e Patrizia Candolfi, *Lá arca di Mosè: biografia epistolare di Mosè Bertoni*, primeira edição em 1994, a segunda em 1996. Com 823 páginas, o livro reproduz 138 cartas, 27 fotografias, mapas e um plano da futura colônia, entre outros documentos. Os autores fazem uma revisão das afirmações nas biografias anteriores, principalmente no que corresponde à afirmação de que Bertoni teria seguido anarquista até a morte. Até o momento, considera-se este trabalho como sendo o mais completo sobre a vida e obra deste migrante.

No ano de 1995, a editora Helvetas de Assunción Paraguai publicou um livro para que a sociedade daquele país pudesse conhecer melhor a vida de Bertoni. Baratti e Candolfi foram convidados a escrever, o que resultou na: *Vida y Obra del Sabio Bertoni* (1999), segunda edição (2019). A biografia não é um resumo do livro *Lá Arca di Mosè*. Partes são diferentes, graças à rica documentação a que os autores tiveram acesso em Puerto Bertoni, muitos destes materiais não haviam sido utilizados na produção de 1994. É um livro de leitura mais acessível e menos complexa que o anterior. Nessa produção, foram deixadas de lado informações sobre a juventude de Bertoni, na Suíça, mas em contrapartida, o período em que viveu em Yaguarazapá, no Paraguai, e os anos em que esteve à frente da Escola Nacional de Agricultura foram tratados com mais atenção e profundidade.

Além das duas obras, Baratti e Candolfi publicaram uma série de artigos, entre eles destacam-se: *Utopizzazione e realtà di Puerto Bertoni* (2009) e *Mosè Bertoni anarchistem?* (2003). Nesses textos, procuram fazer uma revisão das leituras que defendem o posicionamento ideológico de Bertoni, como sendo um anarquista. Pensamento que os autores chamam de *clichê anarquista* ou de *reduccionismo anarquizante*. Os historiadores questionam a afirmação de que Bertoni teria sido um anarquista até a morte. Essa é uma referência de Schrembs (1985), muito mencionada e pouco questionada em textos produzidos posteriormente. Baratti e Candolfi, no artigo intitulado: “*Utopizzazione*” e *realità di Porto Bertoni* (2009),¹¹ chamam a atenção para o fato de Bertoni partir em 1884, com a intenção de criar

10 “*Con gli occhi assonnati dalle calde notti fra le braccia di Eugenia, Mosè sempre più svogliatamente legge e rilegge i testi di giurisprudenza*” (SCHREMBBS, 1984, p. 150). Tradução livre feita pela autora.

11 O artigo faz parte da obra com o título: *O Fio Vermelho: Palavras e Práticas da Utopia na América Latina*, organizado por Marisa González de Oleaga e Ernesto Bohoslavsky (Paidós, Buenos Aires, 2009). É uma obra coletiva, cujo objetivo central foi discutir sobre a multiplicidade de discursos e práticas sociais, textuais, arquitetônicas e associativas ligadas ao fenômeno utópico na América Latina a partir de meados do século XIX.

uma comunidade de colonos, nas ideias anarco-socialista. Isso poderia levar à leitura de que toda a experiência existencial e colonial de Bertoni tenha sido nessa perspectiva no Paraguai. Ou que todo imigrante Europeu, vindo para América do Sul teria migrado com essa perspectiva. Essa referência é feita, principalmente à obra de Peter Schrembs (1985), cujos limites já foram discutidos na obra: *L'arca di Mosè* (1994) e retomados na publicação posterior (1999). Não é raro encontrar artigos em jornal ou alguns textos que constroem uma imagem de Bertoni enquanto um anarquista. Baratti e Candolfi, na introdução de um artigo (2009), declaram:

A tendência ao reducionismo também está presente na literatura Tessina sobre Mosè Bertoni (é o que poderíamos chamar de “reducionismo anarquizante”) e, portanto, pareceu útil - a nós e à revista que nos acolhe - propor uma reformulação do texto nascido da solicitação de Oleaga e Bohoslavsky, que na versão original tem o título Puerto Bertoni: *realidad y “utopización”* de uma colônia paraguaia. Intervimos um pouco sobre o texto inicial e entregamos, sobretudo, às notas mais indicações e considerações (BARATTI & CANDOLFI, 2009, p. 250).

Segundo o trecho acima, a proposta dos autores, na publicação da revista, foi fazer uma reformulação do texto nascido da solicitação dos organizadores Oleaga e Bohoslavsky. A confirmação de que Bertoni era adepto ao anarquismo está baseada em cartas que escreveu na sua juventude. Inclusive quando em 1882, decidiu emigrar e escolher a região de Misiones, na Argentina. A escolha teria sido feita, a partir de conversas que teve com os amigos Kropotkin e Reclus na Europa.

Os conselhos dos amigos Kropotkin e Reclus fortaleceram o desejo de fundar uma colônia agrícola socialista fundamentada nas ideias de igualdade, de justiça e do bem comum aos homens. Reclus indicou-lhe a província Argentina de Misiones. O cônsul argentino Lugano também indicou a província de misiones para a denominada “comunidade agrícola de sistema comunista” (BUTTURA & NIEMEYER, 2012, p. 27).

No levantamento realizado na década de 1990 por Baratti e Candolfi, não foram encontradas correspondências que indicassem qualquer contato com seus amigos anarquistas da Europa durante os anos em que viveu na América do Sul. Teria ele desistido do seu sonho de juventude, de fundar uma colônia anarco-socialista na América?

Outra publicação de referência é a do botânico suíço Lorenzo Ramella em parceria com sua esposa Yeni Ramella-Miquelque (1985): *Biografía de Moisés Bertoni: el hombre de ciencia visto por los demás*. O livro está organizado em duas partes. A parte biográfica sobre Bertoni é bastante breve, mas a contribuição está na leitura direta que os autores fizeram dos documentos, como cartas e escritos do próprio Bertoni, seguindo a ordem cronológica, desde a sua vida na Suíça até sua morte. Na segunda parte, também em ordem cronológica,

é apresentado um apanhado das obras de Bertoni e publicações sobre ele, oferece uma visão geral sobre o seu percurso científico.

No Paraguai, o livro *O Guaraní* (1987), uma bibliografia etnológica, organizada por Bartolomeu Meliá, Marcos Saul e Valmir Muraro, é uma das poucas publicações que trazem o nome de Bertoni naquele país. Foi a partir dessa obra que ele ficou mais conhecido na América do Sul, principalmente pelo destaque ao estudo que realizou sobre os Guaranis e que resultou na obra: *Civilização Guaraní*, publicada em três volumes. Ao circular entre as diversas livrarias na capital do Paraguai, não foram encontradas com facilidade produções que fazem referência ao personagem. Em contrapartida, o País é o guardião de um conjunto muito grande de documentação, difícil de quantificar, como no *Arquivo Nacional do Paraguai*, na Biblioteca Nacional de Agricultura – BINA, no *El Cabildo e Biblioteca Nacional do Paraguai*, bem como no Museu Bertoni. Esses *lugares de memória* guardam publicações em jornais, cartas, escritos do próprio Bertoni, fotografias e mais de 500 obras escritas por ele, além de objetos.

Na Argentina, as produções que levam o nome de Bertoni, ou que tratam sobre ele, voltam-se, principalmente, em torno da imigração de europeus para Misiones. O livro de Carlos Selva Andrade (1942) *Um Naturalista Olvidado: vida del doctor Bertoni em el Alto Paraná*. O trabalho de mestrado de Luiz Carlos Ortiz (1999) *Conflictos de Moisés Bertoni efectos que produjo en la Colonia de Santa Ana la política de tierras en 1887* e, do mesmo autor, a publicação do livro: *La colonización suiza en Misiones* (2004). Ainda uma biografia feita pelo neto Jesús Elías Bertoni em parceria com a esposa Maria Alida Bertoni *El vigía de la selva*, publicado em 1984.

No Brasil as produções ainda são modestas. Em 2012, o agrônomo italiano Evaldo Buttura em colaboração com Aline Niemeyer, advogada especialista em educação e direito ambiental, publicaram *Moisés Bertoni: Uma Vida para a Ciência*. Esta obra representa uma mobilização em torno da preservação de sua memória. E em 2013, Ninarosa Mozzato da Silva Manfro, concluiu seu doutorado, com a tese: *Bleyer, Sartori, Bertoni: Singulares Imigrantes Colonizadores de Ideias*. Outro estudo foi realizado por Graça Razera e Giselle Razera (2003). Estas tiveram como objetivo inserir a biografia do nominado cientista na pesquisa sobre Proexologia. O método de comparação dos pontos-chave da vida de Bertoni, tendo por base teórica e técnica desenvolvida na Conscienciologia.

Os textos demonstram o cuidado que o pesquisador deve tomar ao ler afirmações sobre aspectos da vida de Moises Bertoni, uma vez que há uma enorme variedade de visões sobre a vida e sobre o que representam as contribuições deste personagem. Como pode ser visto, existem interpretações e representações construídas ao longo do tempo que procuram determinar e definir o personagem. Por sua vez, devem ser consideradas para entender o processo de construção de memórias, que tanto dependem do lugar como do tempo em que

se fala. As falas não são neutras, possuem intenções que podem ser explícitas ou implícitas e que corroboram para a construção de um determinado imaginário sobre Bertoni.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer aspectos da vida do personagem a partir da documentação por ele produzida e mantida, significa adentrar em um mundo particular, cujos detalhes são reveladores. Também significa desvendar as possíveis influências para suas atitudes e decisões ao longo de sua vida.

Conforme exposto, o objetivo foi investigar a vida de Moisés Bertoni, principalmente a partir dos registros sobre ele e que foram referência nesse texto, como as biografias.

Ressalte-se que este estudo permitiu refletir aspectos mais gerais de uma fronteira a partir do particular, ou como apresenta Ginzburg, conhecer uma “realidade” a partir de detalhes, a partir do micro. Ao longo do tempo, Bertoni foi se modificando na sua forma de pensar e de viver. Acredita-se que tais mudanças foram sendo construídas a partir da interação e de relações com pesquisadores, comerciantes, indígenas, enfim, com o meio em que estava inserido.

A pesquisa permitiu adentrar na complexidade que foi e continua sendo a figura de Bertoni, um personagem fronteiro que soube vivenciar a fronteira em seus múltiplos aspectos, através do estudo e da pesquisa, seja sobre o meio natural ou social, ou das relações comerciais. Assim, ao conhecer estes personagens, bem como suas vivências e memórias, foi possível visualizar a fronteira enquanto um espaço em constante movimento, de pessoas, mercadorias, ideias e conhecimentos. Os rastros deixados por Bertoni foram aos poucos desvendando peculiaridades sobre sua trajetória e sobre o mundo que o cercava. Ao montar esse mosaico de memórias a partir da diversidade documental, foi possível desenhar sobre o mapa os traçados que levaram a vislumbrar a fronteira enquanto centro para as relações praticadas naquele período.

O estudo proporcionou visualizar a fronteira daquele período como espaço vivo, de relações, repleto de vivências e de histórias. Por muito tempo, a literatura tradicional direcionava nosso olhar para uma fronteira marginal, como espaço vazio, inóspito e sem conhecimento. Ao contrário disso, os registros de Bertoni possuem indícios de uma movimentação intensa, principalmente no leste paraguaio, tema que mereceria especial atenção em pesquisas futuras.

■ REFERÊNCIAS

1. BARATTI, D.; CANDOLFI, P. **l'Arca do Mosè**: Biografia epistolare di Mosè Bertoni 1857-1929. 1ª. ed. Bellinzona: Casagrande, 1994.
2. BARATTI, D.; CANDOLFI, P. **Catálogo del Archivo de Moisés Santiago Bertoni y Familia - Puerto Bertoni**. Bellinzona: Archivo Cantonal, 1996.
3. BARATTI, D.; CANDOLFI, P. **Vida y Obra del sabio Bertoni**. Asuncion: Helvetas, 1999.
4. BARATTI, D.; CANDOLFI, P. Utopizzazione e Realità di Puerto Bertoni. In: _____ **Archivio Storico Ticinese**. Bellinzona: [s.n.], 2009. p. 249-270.
5. BARATTI, D. Moisés Santiago Bertoni y la generacion nacionalista-indigenista paraguaya. **Bulletin Société Suisse des Américanistes**, n. 66-67, p. 41-47, 2002-2003.
6. BLOCH, M. **Apologia da História, ou, O Ofício do Historiador**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
7. BUTTURA, Evaldo & NIEMEYER, Aline. **Moisés Bertoni: Uma Vida para a Ciência**. Foz do Iguaçu, PR: Epígrafe Editorial, 2012.
8. CANDAU, J. **Memória e Identidade**. Tradução de Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2011.
9. GINZBURG, C. **Mitos, Emblemas, Sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
10. GINZBURG, C. Memória e Globalização. **Revista Esboços**, 16, n. 21, 2004. 9-21. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/2175-7976.2009v16n21p9>>. Acesso em: 10 Dezembro 2018.
11. GINZBURG, C. **Nenhuma ilha é uma ilha**: quatro versões da literatura inglesa. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
12. GINZBURG, C. **O Fio e os Rastros**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
13. GIORDANO, C. **Mosè Bertoni: Anarchist-Aussteiger-Anthropologe**. [S.l.], p. 3-4; 131-146. 1984.
14. RAMELLA, L.; RAMELLA-MIQUEL, Y. El hombre de ciencia visto por los demás. Flora del Paraguay. **Edition des Conservatoire et Jardin Botaniques de la Ville de Genève**. , St Louis, 1985.
15. REVISTA Agropecuaria y de Industrias Rurales, Asunción, 1931.
16. SCHREMBS, P. **Mosè Bertoni**: Profilo di una vita tra scienza e anarchia. [S.l.]: La Baronata, 1985.

SOBRE O ORGANIZADOR

Prof. Dr. Daniel Luciano Gevehr

Realiza estágio de pós-doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). É doutor em história (2007) pela mesma Universidade, onde também realizou sua graduação em história (2000) e mestrado em história (2003). É Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR - FACCAT), onde também atua como Líder do Grupo de Pesquisa (CNPq) Instituições, Ordenamento Territorial e Políticas Públicas para o Desenvolvimento Regional. Participa como pesquisador dos grupos Estratégias Regionais (Universidade UNILASALLE), Núcleo de Estudos de História da Imigração (Universidade de Passo Fundo - UPF), História das mulheres e estudos de gênero; Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS). É coordenador do NIEMI - Núcleo Interdisciplinar de Estudos Migratórios e Identidades, em parceria com universidades do Brasil e do exterior. É, também, coordenador de Área do Programa Residência Pedagógica (PRP-Capes) do Curso de História da FACCAT. Seu campo de investigação privilegia, atualmente, as questões que envolvem a problemática do patrimônio cultural, da educação patrimonial, da memória, das sensibilidades, da produção dos espaços urbanos, educação e formação docente. Pesquisa, ainda sobre as representações de raça, etnia e gênero. Tem experiência na área de história, educação e desenvolvimento regional, atuando principalmente nos seguintes temas: história do Brasil e do Rio Grande do Sul, história dos municípios, movimentos migratórios históricos e contemporâneos, movimento Mucker, patrimônio cultural, espaços urbanos, memória, representações e relações de gênero, raça e etnia e processos identitários. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0120499154280445>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acumulação: 441

Adicional: 441, 444

Alimentação: 583

Ambientes não Escolares: 102

Andrógino: 129

Aplicação do Princípio: 441

Atuação: 102, 122, 481, 483, 492, 540

Atuação Profissional: 102

B

Biblioteca: 308, 309, 624, 632, 633, 634, 635, 639, 644

Bilinguismo: 192

Binarismo: 360

C

Capital Cultural: 410, 437

Capital Social: 410, 437

Centralidade: 626

Comunicação: 63, 74, 81, 84, 99, 241, 308, 309, 310, 311, 312, 316, 548

Comunicação Organizacional: 308

Conceitos Históricos Estruturais: 378

Contos de Fadas: 83, 91, 94, 99

Corpo: 220, 273, 366, 511, 550

Crítica Literária: 349

Cultura: 29, 72, 73, 84, 88, 99, 108, 190, 207, 210, 308, 378, 379, 389, 396, 397, 427, 429, 438, 460, 478, 510, 527, 528, 634

D

Defasagem Educacional: 494

Democracia: 390, 391, 392, 394, 395, 437, 470, 478

Diáspora: 26

Diplomacia: 610

Direito à Saúde: 55

Direitos Fundamentais: 15, 55

Direitos Humanos: 15, 366

Disque 100: 481, 482, 483, 487, 489, 490, 491, 492

Diversidade Sexual: 255, 256, 270

E

Ensino Médio: 256

Escravidão: 282, 583

Espaço: 207, 411, 421, 427, 434, 438, 550, 563, 600, 610

Estigma: 283, 284, 286, 289

Estimativa de Biomassa: 291, 306

Estratificação Vertical da Biomassa: 290, 291

Evidências: 378

Exclusão: 42

Expansão Imobiliária: 514

Experiência: 53, 175

F

Família: 244, 320, 321, 322, 325, 332, 333, 511, 581, 632

Feminismo: 53, 581, 613

Ficção: 26

Floresta com Araucária: 291

Formação de Professores/as: 175

Fronteira: 227, 562, 563, 601, 610, 625, 630, 631, 636

Fronteiras: 39

Futebol: 378, 387, 390, 392, 396, 397

G

Gênero: 26, 53, 229, 237, 321, 322, 332, 359, 368, 494, 510, 511, 512, 540, 580, 622

Grupo Focal: 384, 397

Guerra: 155, 542, 543, 607

H

Habitus: 410, 437, 510

Hifenização: 26

Hipertensão: 531, 532, 538

História: 24, 53, 77, 81, 106, 123, 135, 137, 140, 141, 144, 145, 148, 149, 152, 161, 162, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 208, 209, 210, 211, 212, 215, 218, 219, 270, 282, 332, 347, 366, 378, 379, 381, 382, 383, 384, 385, 387, 390, 393, 396, 397, 477, 524, 545, 551, 562, 563, 600, 611, 628, 646, 647

Historiografia: 175, 184

Homofobia:

I

Identidade: 239, 254, 256, 398, 511, 646

Identidade de Gênero: 256, 398

Identidades: 70, 438, 647

Imagem: 344, 425, 550, 563

Intersex: 360

J

Justiça: 48, 366, 399, 401, 403, 405, 406, 407, 472, 484

Juventude: 239, 256, 333, 368, 511

L

Libras: 176, 178, 192, 195, 196, 197, 198, 199, 201, 202, 203, 204, 205

Literatura: 100, 212, 218, 219, 229, 230, 237, 349, 358

Literatura Brasileira: 349

Luta: 42

M

Masculinidades: 368, 376, 494

Mediação Cultural: 70

Memória: 189, 207, 335, 420, 438, 583, 600, 601, 632, 646

Memórias: 173, 625, 626

Migrantes: 15

Monetização da Saúde: 55

Mulher Dama: 273

Mulheres: 42, 45, 48, 53, 234, 284, 286, 511, 580, 581, 616, 622, 623, 624

Música: 70, 140, 144

N

Narrativa Transmídia: 83, 97

O

Once Upon a Time: 83, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 100

P

Paisagem: 347, 550

Patrimônio Cultural: 527

Pedagogia: 102, 103, 104, 106, 107, 110, 112, 114, 115, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 254

Perspectiva dos Funcionamentos: 581

Pertencimento: 239, 254

Poder: 57, 150, 206, 362, 368, 402, 404, 407, 443, 461

Poesia: 349, 358, 550, 562

Poligamia: 229, 235

Populações Autóctones: 147

Positivismo: 147, 148, 149, 162

Possibilidades: 102, 124, 527

Prostituição: 273

Psicanálise: 221, 224

R

Racismo: 494, 538

Ressonância: 514, 528

S

Saberes Docentes: 175, 190

Saúde: 55, 63, 269, 289, 321, 323, 325, 326, 327, 329, 332, 333, 366, 372, 376, 431, 511, 531, 532, 533, 537, 538, 564, 566, 580, 581, 613, 614, 616, 622, 623, 624

Saúde Mental: 531, 532, 538

Série Televisiva: 83

Sexualidade Feminina: 224

Sistemas de Manejo na Floresta Natural: 291

Sociologia Francesa: 164

Star: 87, 409, 410, 411, 421, 422, 423, 426, 428, 429, 432, 433, 435, 436

Subjetivação: 221

Surra: 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144

T

Teatro: 540, 548, 636, 637, 638

Tempo: 319, 335, 358, 424, 550, 601

Tocantins: 70, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 552

Traço: 221, 224

V

Violência: 321, 322, 325, 328, 329, 332, 376, 486, 491, 612, 613, 622, 623, 624

Violência Contra a Mulher: 612, 613, 624

Vivências: 625, 626

X

Xenofobia: 15



follow us



www.editoracientifica.org

contato@editoracientifica.org



ISBN 978-658719660-2



editora científica